

2013 MARC 1 0

51096
AF 301

iskola kultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIII. évfolyam 2013. február

Engler Ágnes

egyetemi adjunktus,
Debreceni Egyetem BTK
Neveléstudományok Intézete

Farkas Gábor Farkas

főkönyvtáros, Országos
Széchényi Könyvtár, Régi
Nyomtatványok Tára

Füzné Pikó Bettina

egyetemi docens,
Szegedi Tudományegyetem,
Magatartástudományi Intézet

H. Tóth István

alkalmazott nyelvész,
Balassi Intézet Magyar Nyelvi
Tagozata, Budapest

Kojanitz László

Nemzedékek Tudása
Tankönyvkiadó Zrt.,
Középiskolai szerkesztőség,
főszerkesztő

Pinczés Tamás

Ph D-hallgató, Szegedi
Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori
Iskola, Egészségnevelés
Alprogram, Szeged;
Debreceni Sportcentrum
Kiemelkedően Közhasznú
Nonprofit Kft.

Sántha Kálmán

főiskolai tanár, Kodolányi
János Főiskola,
Neveléstudományi Tanszék

Sápiné Bényei Rita,

Debreceni Egyetem
Neveléstudományi Doktori
Program Ph D-hallgató

Vajda Zsuzsanna

egyetemi tanár, Budapesti
Corvinus Egyetem,
Társadalomtudományi Kar
Magatartástudományi
és Kommunikációelméleti
Intézet

Vincze Tamás

Eszterházy Károly Gyakorló-
iskola, Eger, ELTE, Nevelés-
tudományi Doktori Iskola,
Tanítás-tanulás program

Főszerkesztő:**Géczy János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

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

Kojanitz László

e-mail: kojanit@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 2013. évi kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.

**Felelős kiadó:****Friedler Ferenc**

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

tanulmány

Engler Ágnes

Az élethosszig tartó tanulás gender-
szempontú megközelítése 3

H. Tóth István

Jelzések NYIK-es tanulók
olvasmánymegértéséről 12

Kojanitz László

A történelmi gondolkodás
fejlesztése 28

Pikó Bettina – Pinczés Tamás

Az igazságosság élményének
megítélése az iskolában serdülők
körében 48

Vincze Tamás

Az interakció értelmezése, vizsgálatának
lehetőségei a pedagógiában 58

Vajda Zsuzsanna

„Legdrágább kincsünk
a gyermek!”. Anyaság és gyermeknevelés
az '50-es években Magyarországon
a Nők Lapja című folyóiratban 65

szemle

Sántha Kálmán

A harmadik paradigma
a neveléstudományi vizsgálatokban 82

Farkas Gábor Farkas

A *Budai Krónika* Princetonban 91

kritika

Sápiné Bényei Rita

Projektoktatás – Egy
természettudományos projekt hatásának
tanulói önértékelése 96

Az élethosszig tartó tanulás gender-szemponútú megközelítése

A tanulási folyamat társadalmi nemi szempontú megközelítése jellemzően a fiatalabb életkorban végzett tevékenységre koncentrál. Tanulmányunkban egy ritkábban kutatott területet, a felnőtt tanulók gender-vizsgálatát tűztük ki célul, mégpedig „preventív” megközelítésben: milyen attitűddel rendelkezik a jövő értelmiségi generációja az élethosszig tartó tanulás iránt társadalmi nemeként?¹ A tanulás iránti pozitív beállítódásból fakadó felnőttkori permanens tanulás egyfajta következménye a tanulói életútnak. A felnőttek tanulására vonatkozó kedvezőtlen statisztikák és tendenciák okait egyrészt vizsgálhatjuk a felnőttoktatás, felnőttképzés szemszögéből, de ugyanolyan fontos a „megelőzésre” helyezni a hangsúlyt. A tanulás iránti igény, a minőségi tanulói teljesítmény kimunkálódása a tanulói életpálya elején kezdődik, és az oktatási rendszerben, a nem formális tanulói körökben, valamint az informális közösségekben elsajátított tudás, készség, tapasztalat befolyásolja az egyén felnőttkori tanulási döntéseit.

Az élethosszig tartó tanulás iránti elköteleződés a magyar felnőtt népesség körében nem tükröződik a statisztikai adatokban. A tanuló felnőttek aránya a skandináv országokban eléri a 30 százalékot, a tagállamokban átlagosan 10 százalék körüli, hazánk néhány más posztoszocialista országgal együtt (például Bulgária, Románia) 3 százalékos részvétellel a sereghajtók közé tartozik (Eurostat, 2012). Természetesen a tanulói tevékenységre vonatkozó adatgyűjtések torzíthatnak, hiszen általában a formális képzésekre koncentrálnak, ha pedig a tanulás más módjait is vizsgálják, azok nehezen megragadhatók (gondoljunk például az informális tanulás mérési lehetőségeire). A nemzetközi jelentéseket, adatgyűjtéseket vizsgálva a társadalmi nemi eltérések azonban egyértelműen kimutathatók. A nők tanulási aktivitása szinte minden országban jelentősen magasabb a férfiakénál, különösen igaz ez a formális módozatokra. Hazai felmérés adatai szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező férfiak kevésbé preferálják a formális tanulást, a szakiskolában tanult férfiak 20, a nők 30 százaléka tér vissza az iskolapadba (Csernyák, Janák és Zaláné Olbrich, 2004, 28. o.). Az érettségizetteknél viszont magasabb a férfiak részvételi aránya, gimnáziumban végzeteknél 65 százalék az arány, a nőknél 55 százalék. A diplomával rendelkezőknél mindkét nemnél 20 százalék körüli a tanulók aránya. A foglalkoztatott férfiak valamennyivel alacsonyabb arányban képzik magukat az iskolarendszerben (18 százalék, a nők esetében 22 százalék), a munkanélküli férfiak viszont inkább tanulnak ily módon (32 százalék, míg a nők esetében 29 százalék).

Az élethosszig tartó tanulásban tetten érhető társadalmi nemi különbségek sokáig leginkább az esélyegyenlőségi kérdésekben nyilvánultak meg, mint például a nők számára szervezett tanfolyamok maszkulin jellegű tantervének megváltozása vagy az alacsony női képviseletet prezentáló szakmák betanítása (*Oglesby, Krajnc és Mbilinyi, 1989*). Később egyre magasabb számban és egyre szélesebb területen kapcsolódtak be a tanulás különböző módjaiba. A felsőoktatásban is felülreprezentáltak a nők, az Európai Unió országaiban átlagosan 124 nő jut 100 férfi hallgatóra (*Key data on education in Europe, 2012*). A férfiak és nők közötti tanulási különbségek több okra vezethetők vissza. DiMaggio (1998) a nemi szocializációs folyamatnak tulajdonítja a fiúk és lányok eltérő teljesítményét. A kulturális mobilitás irányába terelt fiúk karriercentrikusak, a lányok a házassági piacon termelik újra kulturális tőkéjüket. Leathwood (2006) a sikeres és független felnőtt tanulók sajátosságait vizsgálja, akik jellemzően férfiak, mivel olyan maszkulin tulajdonságokat birtokolnak, mint a célirányultság, a sikerorientáltság, az ambíció. A női tanulók viszont felnőtt korban is igénylik a konzultációt, az irányítást.

Korábbi, országos felmérés adatain alapuló vizsgálatunkban azonban azt találtuk, hogy a felsőoktatásban részt vevő felnőtt tanulók teljesítményében és eredményességében nincs lényeges nemi eltérés (*Engler, 2012*). Az eredményességi mutatók hasonló szintű teljesítményt és tanulási hajlandóságot jeleztek a két nemnél. Úgy tűnik tehát, hogy a közoktatásban és felsőoktatásban kitapintható különbségek a felnőttoktatásban eltűnni látszanak. A továbbiakban fiatal felnőttek tanulói életpályáján próbáljuk nyomon követni a permanens tanuláshoz való viszonyt, összehasonlítva a férfi és női attitűdöket.

Az elemzés során a hallgatók tanulói életútjának időrendjét követve haladunk. Először a felsőfokú tanulmányok megkezdésének körülményeit, a továbbtanulási döntések mechanizmusát tárjuk fel a rendelkezésre álló adatok alapján. A felsőfokú tanulmányok folyamatban lévő szakaszát olyan változók felhasználásával elemezzük, amelyek szoros kapcsolatban vannak a tanulási attitűddel, a tudás és képességek megszerzésének igényével, hiszen ezek a jellemzők erősítik, illetve gyengítik az élethosszig tartó tanulás iránti igény kialakulását. A tanulmányi múlt és jelen után a továbbtanulási terveket, a szakmai életútban a permanens tanulásnak a megjelenését vizsgáljuk meg társadalmi nemi szempontból.

A férfi és női hallgatók jellemzői

A felsőoktatásban tanuló fiatal felnőttek vizsgálata 2012 tavaszán zajlott határon kívüli és belüli intézményekben.¹ *A felsőoktatás a társadalmi kohézióért* című kutatásban BA/BSc, MA/MSc és osztatlan képzést végző hallgatók vettek részt (N=1472), a minta karra reprezentatív.² A mintavétel során a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák alkalmazására került sor.

A mintába került 1471 válaszadó többsége nő (69 százalék), a férfiak a minta kevesebb, mint egyharmadát teszik ki (31 százalék). A hallgatók demográfiai jellemzői társadalmi nemi szempontból jelentős mértékben nem térnek el, csupán a szülők iskolai végzettsége és az apa gazdasági aktivitása hozható összefüggésbe a társadalmi nemmel. A férfiak szülei magasabban kvalifikáltak, különösen az édesanyák esetében: a férfi hallgatóknál 44 százalékuk felsőfokú vagy tudományos végzettséggel rendelkezik, még a női hallgatók édesanyáinak 35 százaléka. Az apáknál ez a különbség nem olyan számottevő (30 százalék szemben a 26 százalékkal), viszont az alacsony iskolázottságú édesapák arányának különbsége jelentősebb (férfi hallgatóknál 30 százalék, a hallgatóknőknél 38 százalék). A kérdőív felvételének idején a férfi hallgatók apáinak 75 százaléka, anyáinak 80 százaléka dolgozott, az anyák esetében nincs különbség (80 százalék).

A férfi hallgatók valamennyivel magasabb arányban érkeznek nagyobb városokból és megyeszékhelyekről (40 százalék, nők 32 százaléka). A testvérek száma szinte teljesen

azonos a két nem esetében, jellemzően egy testvérük van (45 százalék) vagy testvér nélküli (22 százalék). A hallgatók megítélése szerinti anyagi háttér is hasonló képet mutat, a legtöbben (közel 70 százalék) úgy vélik, mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Mindkét nem esetében 20 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy jelentősebb kiadásokra is telik, míg a hallgatók egytizede él rossz egzisztenciális körülmények között.

A hallgatók társadalmi háttérét felvázoló alapmegoszlások nem adnak támpontot arra nézve, milyen várakozással fordulhatunk a tanuláshoz vagy további tanuláshoz való viszonyulás felé. Így a hipotézist az oktatásstatisztikai adatok és a tanulási folyamat tal összefüggő gender-szemponútú megközelítések alapján a nők tanulási aktivitására és gyakorlatára alapozzuk. Feltételezzük, hogy a tanulás különböző módozataiba aktívan bekapcsolódó nők kedvező tanulási attitűdje a felsőoktatásban is megjelenik, és esetükben a felnőttoktatásban történő részvétel határozottabban előrevetíthető.

A továbbtanulási döntés mechanizmusa és körülményei

A tanulói attitűd kialakulásában fontos szerepe van a tanulói pálya során hozott döntéseknek. Az iskolai évek alatt szerzett tapasztalatok, élmények, a családi háttér viszonyulása a tanuláshoz lényeges összetevői a tanuláshoz való viszonnak (lásd többek között: Bourdieu, 1986; De Graaf, 1986; Pusztai, 2004). A tanulói úton lényeges mérföldkő a középfokú tanulmányok végén hozott továbbtanulási döntés, amelyben a szülői elképzelés is szerephez jut. A kutatások egyértelműsítik, hogy a magasan kvalifikált szülők gyermekeiket a klasszikus akadémiai útra terelik, még az alacsonyabban iskolázottak a szakma megszerzését helyezik előtérbe, mivel nem vállalják a hosszútávú tanulási befektetéssel járó kockázatokat (Boudon, 1998). A férfiak esetében az akadémiai útról való eltérés gyakoribb, mivel a hagyományos nemi szerepek ezt kívánják meg. Fényes (2010) felsőoktatásban végzett kutatása egyértelműen kimutatta a férfiak hátrányát, különös tekintettel a férfiak kisebb társadalmi mobilitására.

A HERD-kutatásban részt vevő hallgatók túlnyomó többsége (85 százalék) nem szakította meg tanulói pályafutását. Nemi eltérést nem tapasztalunk, a nők 86 százaléka, a férfiak 82 százaléka közvetlenül érettségi után kezdte meg felsőfokú tanulmányait. A hallgatók jellemzően az akadémiai utat követve kerültek a felsőoktatási intézményekbe, mintegy 65 százalékuk gimnáziumból, illetve liceumból érkezett. A fenti megállapítással összhangban a szakmai képzést nyújtó iskolákból (szakközépiskola, technológiai liceum, szakliceum) inkább férfiak érkeztek, 27 százalékuk, szemben a nők 17 százalékával ($p=0,000$).

A kérdőívben kíváncsiak voltunk arra, hogy az érettségit követően tovább nem tanulók mivel foglalkoztak a felsőfokú tanulmányok megkezdéséig. Az érintett hallgatók mintegy 20 százaléka dolgozott, mindössze 6 százalékuk regisztrált munkanélküliként, néhányan családi vállalkozásban tevékenykedtek. A legtöbben valószínűleg az újabb felvételi időszakra készülhettek (néhány egyéb válasz erre céloz), mindenesetre az ide tartozó 300 fiatal közül 180-an formális képzésre is beiratkoztak. Fontos megemlíteni, hogy a kimaradt időt aktívan áttanulók többsége (45 százalék) férfi, a nők egyharmada vett részt felnőttképzésben az érettségit követően ($p=0,046$).

Egészen eltérő eredményt kapunk, ha megvizsgáljuk azt a fiktív helyzetre vonatkozó kérdést, ami a jövőt firtatta: „ha nem találnál elképzelésednek megfelelő munkát pár hónapon belül, mit tennél?” Ebben az esetben a nők tűnnek tanuláscentrikusnak, mivel 35 százalékuk biztosan képezné magát felnőttoktatás keretében, míg a férfiak 8 százaléka gondolja ugyanezt ($p=0,000$). A férfiak inkább várnának és tovább keresnének (37 százalék, nők 29 százaléka), vagy külföldön dolgoznának (28 százalékuk, de a nőknél is jelentős, 25 százalék). Az adatok alapján (az eltérő elemszámok miatt óvatosan) levon-

hatjuk azt a következtetést, hogy valódi élethelyzetben a férfiak jeleskednek a permanens tanulásban, a nők inkább elméletben fogadják el a folyamatos képzés szükségességét.

A tanuláshoz való viszonyulás megítélésében sokatmondó a továbbtanulás megkezdését elősegítő motívumsor, amit az 1. táblázat mutat be. A válaszok alapján kialakult rangsor első helyén egy igen erős belső motiváció, a tudás gyarapítása áll, ami – feltételezve a válaszadók őszinteségét – kiváló alapot nyújt a felsőfokú intézményekben folyó munkához. A tudás gyarapításának igénye valamennyivel erősebben befolyásolta a nőket abban, hogy felsőfokon képezzék magukat, de az általunk vártnál kisebb a fölényük.

1. táblázat. A felsőfokú továbbtanulásban szerepet játszó tényezők nemeként, százalék, $N=1350$

	Összesen	Férfi	Nő
tudás gyarapítása*	92	89,8	93,8
diplomával könnyebb elhelyezkedni	84,2	82,5	84,7
jól jövedelmező állás**	78,8	83,3	76,3
elismert foglalkozás	76,6	75,6	76,6
sokféle kapcsolat kialakítása	61,5	60,4	61,3
nem volt tandíj	60,7	63,3	60,0
vezető pozíció elérése***	53,5	63,7	48,7
anyagilag megengedheti magának	44,6	45,6	44,3
szülők, tanárok véleménye, nyomása	34,4	34,0	35,0
családi példa követése	33,2	33,1	32,6
nem akart dolgozni	30,6	32,0	29,5
baráti példa követése*	24,1	27,6	22,4
N	1350	405	945

* $p=0,04$ ** $p=0,004$ *** $p=0,000$

A soron következő motívumcsokor a munkaerőpiaccal függ össze (elhelyezkedés, jövedelem, presztízs), kevésbé fontosnak tűnik a környezeti hatás (szülők, barátok, tanárok) a továbbtanulásban. A szekunder motivációnál kimagaslik a férfiak nagyfokú várakozása a jövedelemmel és a vezető beosztással kapcsolatosan. Ez a prekoncepció a munkaerőpiaci tendenciákból adódhat, hiszen a bérkülönbség a férfiak javára évtizedek óta tartósan jelen van (Galasi, 2000), a vertikális szegregáció pedig a nőket a foglalkoztatási hierarchia alsó-középső szintjein tartja (Nagy, 2001). A felnőttoktatásban tanuló férfiaknál szintén dominál a jövedelem és a pozíció, de emellett a kapcsolatokra is nagy hangsúlyt fektetnek, ami itt viszont nem jelentkezik (valószínűleg a munka világában szerzett tapasztalatok erősítik a kapcsolati tőke fontosságát).

A motívumsor végén a hallgató mögött álló személyek (szülők, tanárok, barátok, családtagok) oldaláról érkező ösztönzőerők állnak. A továbbtanulási döntésben nagy jelentőséget tulajdonítottunk a családi háttérnek, de a fiatalok mindössze harmada érezte ezt meghatározónak. Ha azonban feltételezzük, hogy a további 34 százalék mögött inkább a szülők, mintsem a tanárok állnak, úgy komolyabb szerephez jut a szülői háttér.

A felsőfokú tanulmányok előzményeiben jelentős eltérést tehát nem tapasztaltunk. Lehetséges, hogy a csaknem homogén társadalmi háttér is okozza a hasonlóságot, ebben az esetben azonban lehetséges, hogy a továbbiakban sem mutatkozik meghatározó eltérés a tanulási attitűdben. A férfi és női hallgatók jellegzetességének további vizsgálatához azokat a változókat válogatjuk ki, amelyek a tudás megszerzésének igényét, a tanulás eredményességét, a becsületes munkafolyamatot, az akadémiai légkörben végzett hatékony tevékenységet reprezentálják.

A felsőfokú tanulmányok során megmutatkozó tanulási attitűd

Az egyetemi és főiskolai évek alatt a tanuláshoz való viszonyulás változhat pozitív vagy negatív módon, ezt a mérőeszköz kínálta lehetőségekkel kimutatni nem tudjuk. A tanulási eredményességre és a tanulási folyamatra vonatkozó kérdések segítségével azonban körbe tudjuk járni a tanulásba történő személyes investálást, a felsőoktatási intézményben végzett hallgatói munkamorált. Az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakulásához és megtartásához elengedhetetlenül szükséges a tudás megszerzésének vágya kombinálva a tisztességes, kitartó tanulási folyamattal (*Memorandum*, 2000).

A tanulás iránti elkötelezettség társadalmi nemi vizsgálatát mindenekelőtt a megkérdezett hallgatók egyéni véleményével kezdjük. A 2. táblázatban olyan állításokat tűntettünk fel, amelyek a felsőfokú tanulmányokra vonatkoznak. Azoknak a hallgatóknak vettük figyelembe a válaszát, akik az állításokkal egyetértettek vagy teljes mértékben egyetértettek. A korábbiakban tapasztalt erős belső motiváció jelenlétét erősíti a hallgatók részéről megmutatkozó elszántság és kitartás, ami minőségi munkára (jó eredmény, aktív részvétel) és a befektetések megtérülésére (tanulmányok befejezése, ismeretek felhasználása) serkenti őket.

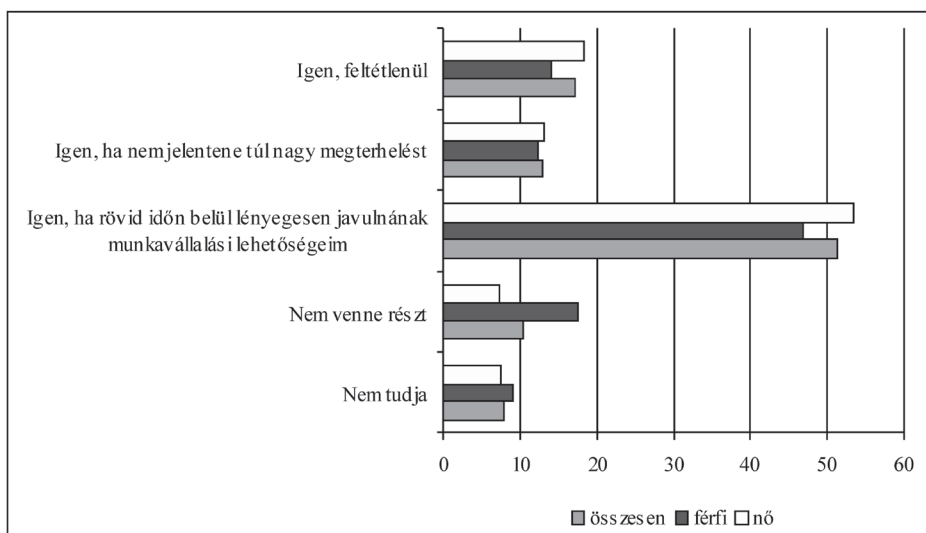
2. táblázat. A felsőfokú tanulmányokról való gondolkodás nemenként, százalék, N=1374
(Az állítással egyetértők és teljesen egyetértők aránya)

	Összesen	férfi	nő
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni***	89,1	82,6	91,9
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően***	88,5	84,4	90,2
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	81,8	79,0	83,0
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon***	78,6	69,2	82,8
N	1374	420	954

*** $p = 0,000$

A tanulmányok megkezdésében jelentős eltérést nem tapasztaltunk a nemek között, a felsőfokú tanulmányokhoz való viszonyulásban azonban meghatározó különbségek mutatkoznak. Mindkét nem közel hasonló arányban gondolja úgy, hogy a megszerzett tudást és kompetenciákat kamatoztatni tudja a munkaerőpiacon, a tanulmányok hasznosak a karrier során (79 százalék versus 83 százalék). A hozamok iránt tehát egyaránt nagyfokú várakozással vannak, de a tanulási folyamatba történő idő- és energiabefektetés eltérő a nemeknél. A válaszokból úgy tűnik, a nők elszántabbak, és számukra nemcsak a cél elérése, hanem a minőségi munkavégzés is fontos. A tanulmányokra fordított idő és ennek eredményessége szorosan összefügg, mégpedig a nők javára: nagyobb arányban látogatnak rendszeresen előadásokat, többet készülnek, precízebben végzik feladataikat, sikeresebbek a vizsgákon (Engler, 2012).

Úgy tűnik tehát, hogy az elszántság és a jobb eredményre való törekvés valóban a hallgatónők oldalán jelenik meg markánsabban. Ezt erősítik olyan további állítások, amelyeket négyfokú skálán történő válaszadás alapján értékeltünk. Az eredmények szerint a férfiakhoz képest a nők nagyobb hányada időben beadja az írásbeli dolgozatokat ($p=0,000$), érdekesebb tennivaló ellenére is leül tanulni ($p=0,003$), rendszeresen készül vizsgáira ($p=0,000$). Szintén a nők elszántságának erősségét mutatja, hogy a férfiakhoz képest nagyobb arányban tartják valószerűtlennek, hogy nem teljesítenek néhány tárgyat ($p=0,000$) vagy félét ($p=0,002$), illetve abbahagyják tanulmányaikat a diploma megszerzése előtt. A tanulásba fektetett erőforrások mértéke a tanulásra szánt idő, az órákon



$p=0,000$

1. ábra. A hallgatók részvételi szándéka felnőttoktatásban és felnőttképzésben esetleges munkanélküliség válás esetén nemeként, százaléka, $N=1324$

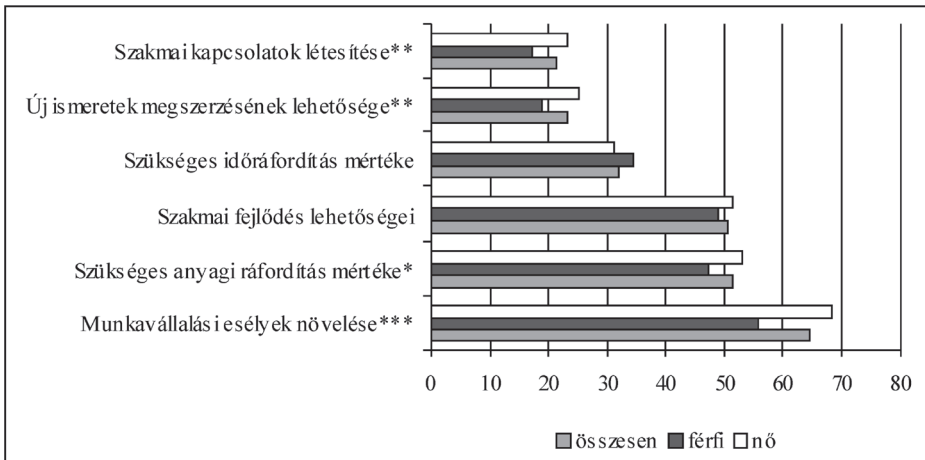
való részvétel és a kimeneti követelmények teljesítése alapján a nők esetében mondható nagyobb mértékűnek.

A továbbtanuláshoz vezető, társadalmi nemileg egységes motivációs készlet ellenére a felsőfokú tanulmányok alatt eltérő tanulási attitűdöt tapasztaltunk. A férfiak kevésbé tűnnek elszántnak és aktívnak, nagyvonalúbban kezelik a tanulással együtt járó feladatokat és követelményeket. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a nemileg eltérő tanulási hajlandóság az élethosszig tartó tanulásra is hatással van-e.

Az élethosszig tartó tanulás iránti hajlandóság

A diploma megszerzését követően a hallgatók mintegy 85 százaléka tervezi, hogy a felsőoktatásban folytat tanulmányokat. A továbbtanulás irányában nemi különbség nincs: a férfiak és nők fele mesterképzésben tervezi a következő diploma megszerzését, mintegy huszada BA képzésben, egynegyedük posztgraduális képzésben gondolkodik, doktori tanulmányokat a férfiak 30, a nők 28 százaléka tervez. Mint a korábbiakban láttuk, a hallgatók úgy gondolják, tudásukat kamatoztatni tudják majd szakmai karrierjükben. Az empirikus mérőeszköz egyik kérdése arra irányult, hogy ha a végzettségével nem tud elhelyezkedni a hallgató, részt venne-e felnőttoktatás keretében különböző tanfolyamokon, képzéseken (1. ábra).

A hallgatók egytizede jelenti ki határozottan, hogy nem képezné magát annak érdekében, hogy növelje integrációs esélyeit a munkaerőpiacon. A válaszadók nagy többsége (82 százaléka) azonban úgy gondolja, mindenképpen investál humán tőkéjébe sikertelen álláskeresés esetén. Vannak, akik ezt nem kötik feltételhez (17,2 százaléka), mások a befektetés (nem jelent megterhelést) és a hozam (rövid időn belüli javulás a foglalkoztatásban) mértékétől teszik függővé. Ez utóbbi a hallgatói minta felénél megjelenik, ami felülírja korábbi várakozásunkat, miszerint az erős belső motiváció kedvező tanulási attitűdöt jelent az egész szakmai életpályán.



* $p=0,04$ ** $p=0,01$ *** $p=0,000$

2. ábra. A felnőttoktatásban és felnőttképzésben történő részvételt befolyásoló tényezők nemenként, százalék, $N=1416$

Ne felejtjük, hogy a kérdés arra a fiktív helyzetre utal, ami a munkanélküliség állapotában vizsgálja a tanulási szándékot. Elvárásunk lenne, hogy a fiatal értelmiségiek gondolkodásában a tanulás központi helyen jelenjen meg, különösen, ha az esélyek javításáról van szó, a munka világán kívül. Ez különösen fontos a pályakezdekők esetében, akik a munkanélküliek csoportjának egyik legérzékenyebb rétege. Ugyanakkor szerencsés lenne, ha a felnőttek nem csupán a munkanélküliség elkerülésének félelme miatt tanulnának. Török (2006) vizsgálatában a felnőtt lakosság tanulási motivációsorának elején áll ez az indíték, megelőzve például az eredményességet, elégedettséget.

A nemek szerinti bontás erős szignifikáns különbségekre hívja fel a figyelmet. A körülményektől független, feltétel nélküli tanulási hajlandóság a nőknél határozottabban jelenik meg ugyan (19 százalék versus 14 százalék), de a megtérülést is erősebben igénylik. A férfiak 47 százaléka, a nők 54 százaléka köti a felnőttoktatásban való részvételt, a tanulásba való befektetést a gyors és egyértelmű megtérüléshez. Statisztikai adatokból tudjuk, hogy a nők munkahelyvesztés esetén sokkal később találnak munkát (Nagy, 2000). Ismerjük továbbá a nőket hátrányosan érintő munkaerőpiaci tendenciákat, mint a negatív diszkrimináció, a vertikális és horizontális szegregáció vagy a bérhátrány. A köztudatban is részben ismert jelenségek alapján azt vártuk volna, hogy a nők a folyamatos önképzés oldalán jobban elkötelezik magukat. Az eredmény ugyanakkor összhangban áll a statisztikai adatokkal, miszerint a munkanélküli férfiak harmada vesz részt a felnőttoktatásban, míg a nők 29 százaléka, az inaktív rétegnél pedig még nagyobb a különbség: a férfiak 40 százaléka, a nőknek mindössze 16 százaléka tanul formális vagy nem formális úton (Csernyák és mtsai, 2004, 28. o.).

Az előző kérdés fiktív helyzetre vonatkozott, a 2. ábrán szemléltetett adatok viszont azt a kérdést feszegetik, hogy mi befolyásolja a hallgatók felnőttoktatásban való részvételét. A tanulmány elején, a felsőfokú tanulóhoz vezető motívumsorban azt láttuk, hogy a belső motiváció (tudás gyarapítása) megelőzi a munkaerőpiaci megfontolásokat. Kitekintve a munka világára megfordul a sorrend a hallgatók elgondolásában, és a primer motívumok (szakmai fejlődés lehetősége, új ismeretek megszerzésének lehetősége) háttérbe szorulnak a felnőtt tanulói perspektívában. Elképzelhető, hogy a felnőtt tanulásra jellemző realizmus (lásd például Zrinszky, 2002) már megjelenik a hallgatók gondolkodásában.

A felnőttkori tanulásba történő befektetések feltételeinek mértéke a férfiak és nők között eltérő, szinte minden esetben a nők felülreprezentáltak. A legszembetűnőbb különbség a munkavállalási esélyek növelése esetében mutatkozik (68 százalék versus 56 százalék). Az előzőekben feszegetett női tanulási attitűd kiegészül azzal az információval, hogy ha a megtérülés biztosnak ígérkezik (könnyebb elhelyezkedés, kedvezőbb

pozíció reménye), illetve nem csupán kényszerítő megoldásként áll fenn (értsd: munkanélküliség), akkor a tanulási beruházás nagyobb valószínűséggel következik be.

A férfiak tanulóhoz való viszonya inkább kiegyensúlyozottnak mondható, kevésbé teszik függővé a beruházás mértékétől vagy a megtérülés módjától. Érdekes eredmény, hogy a tanulás alatt végbemenő szakmai kapcsolatok nem számukra fontosabbak. Korábbi kutatások szerint a férfiak preferálják a professzionális ismeretsegeket, ami a felnőttkori tanulás egyik fontos hozadékaként jelenik meg (Albert és Nagy, 1999). Felnőtt hallgatók vizsgálatok is lényeges szegmensként volt jelen a felsőoktatási térben kialakított szakmai kapcsolat a férfiak esetében, még a nők inkább társasági-baráti ismeretsegeket kötettek és tartottak fent (Engler, 2012). Az eredmények szerint a férfiak nemcsak a kapcsolathálóval, hanem az idejükkel is szűkösebben bánnak. Korábban láttuk, hogy a felsőfokú tanulmányaikra fordított tényleges, fizikai idő és a minőségi idő (eredményeik alapján) kevesebb, mint nőtársaiké. A felnőttkori tanulás elkezdésében is valamennyivel jobban dominál a ráfordított idő mennyisége.

Összegzés

A tanulmányban az élethosszig tartó tanulóhoz való viszonyulást próbáltuk feltérképezni az egyetemista és főiskolás hallgatók körében. Három pillanatot ragadtunk meg a tanulmányi pályájukon: a középiskolából a felsőoktatásba való átlépést, a felsőfokú tanulmányokat és a tanulmányi jövőterveket. Az eredmények alapján elmondható, hogy az erős primer motivációval érkező hallgatók professzionalizálódásuk során vesztenek a

A nőket folyamatosan magasabb primer motiváció jellemozte, a felsőfokú tanulmányaikba történő mennyiségi és minőségi befektetés tetten érhető: magasabb óraszámban látogatott előadások, több felkészülési idő, megfelelő órai teljesítmény, a feladatok gondos elkészítése, több sikeres vizsga. Ezzel szemben a férfiak kevésbé tűnnek motiváltak és céltudatosnak, a felsőoktatásban eltöltött évek alatt figyelmüket kevésbé fókuszálják erősen a tanulásra. A kisebb befektetés ellenére azonban nagyobb megtérülést várnak el – konkrétan a felsőfokú tanulmányoktól –, mivel magasabb jövedelmet és presztízst remélnek. A tanulmányi út meghosszabbodását, a felnőttoktatásban való részvételt tekintve azonban alábbhagy a nők motiváltsága. A tanulás megkezdését számos feltételtől teszik függővé, és a befektetések mindegyike (idő, pénz stb.) meghatározóbb lesz a férfiakénál.

klasszikus akadémiai tudás iránti vágyból, és tudásigényük munkaerőpiac-orientálttá válik.

Az empirikus adatok vizsgálata során eltérő nemi tanulási stratégiára lettünk figyelmesek. A belső motivációk ebben az esetben is erősebbek a nőknél (szakmai fejlődés, új ismeretek elsajátítása), azonban tanulási döntési stratégiájuk összetettebb, még kivételes helyzet esetén is (munkanélküliség). A hipotézisünk tehát részben igazolódott, a nők

tanulási attitűdje kedvezőbb a felsőfokú tanulmányok alatt, de az élethosszig tartó tanulásra előrevetítve a tanulási hajlandóság csökkenni látszik. A férfiak tanulási hajlandósága alulmarad az egyetemi és főiskolai évek során, ugyanakkor kevésbé hozamorientáltak a későbbi tanulási befektetéseket tekintve.

Jegyzetek

* A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

¹ A Debreceni Egyetem hallgatói; a Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Karának, Műszaki és Mezőgazdasági Karának, valamint Pedagógusképző Karának hallgatói; Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Karának hallgatói; a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói; az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Karának hallgatói; a

Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kar, valamint Politológia és Közigazgatás Kar hallgatói.

² A tanulmányban bemutatott kutatást az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta a *HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HURO/0901/253/2.2.2.) című kutatási projekt keretében.

Irodalomjegyzék

Albert Fruzsina és Nagy Beáta (1999): A bizalmas kapcsolatokról. In: Szívós P. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Monitor 1999*. TARKI, Budapest. 218–230.

Boudon, R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó, Budapest. 406–417.

Bourdieu, P. (1986): *The forms of capital*. In: Richardson, J. (szerk.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York. 241–258.

Csernyák Mariann, Janák Katalin és Zaláné Olbrich Anikó (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*. KSH, Budapest.

De Graaf, P. M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, **59**. 4. sz. 237–246.

DiMaggio, P. J. (1998). A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A struktúrákban való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 198–220.

Engler Ágnes (2012): Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely*, **5**. 1. sz. 95–107.

Engler, Á. (2012): The Attitude of Men and Women in Higher Education towards Lifelong Learning. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Students in Partium. Higher Education for Regional Social Cohesion*. University of Oradea, Oradea. 99–111.

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2012. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban: a nők hátrányainak felszámolása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Galasi Péter (2000): *Női-férfi kereseti különbségek Magyarországon 1986–1996*. Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ, Budapest.

Key data on education in Europe 2012. (2012) European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.

Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, **52**. 4. sz. 611–633.

A Memorandum on Lifelong Learning. (2000) Commission of the European Communities, Brussels.

Nagy Beáta (2001): *Női menedzserek*. Aula Kiadó, Budapest.

Nagy Gyula (2000): *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ, Budapest.

Oglesby, K. L., Krajnc, A. és Mbilinyi, B. (1989): Adult education for women. In: Titmus, C. J. (szerk.): *Lifelong education for adults*. Pergamon Press, Oxford. 322–335.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.

Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, **13**. 2. sz. 333–347.

Zrinszky László (2002): A tudás mint andragógiai probléma. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 131–144.

Jelzések NYIK-es tanulók olvasmánymegértéséről

Ez a dolgozatom „Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása című, 1997-ben megvédett kandidátusi értekezésem (Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest) alapján készült.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, A. Jászó Anna egyetemi tanárnak a kutatásaim kritikai szemléletű irányításáért és Zsolnai József professzor úrnak, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK) kidolgozójának, aki az értekezésem elkészültét megkülönböztetett figyelemmel, nem egyszer bátorító észrevételeivel kísérte.

A 10–14 évesek irodalomértéséről hírt adó akadémiai kutatásaim tényei, adatai és következtetései az 1990-es tanévek közepén elvégzett adatfelvételeim eredményei, ugyanakkor a 2010 utáni szakmapolitikai légkörben készülő *Nemzeti Alap-tanterv* és az ennek nyomán megvalósuló helyi tantervek szerkesztésében végbemenő jelentős fordulatok alapján kikristályosodó tananyag-megmunkálást, valamint remélhetőleg a pedagógusképzést is befolyásolhatják, amiként hatással volt az értekezésem a megvédése idején az akkor kibontakozó irodalompedagógiai gyakorlatra is.

A 2012. október 8-án, Törökbálinton megtartott *A palatáblától a Zsolnai-tankönyvekig* című tankönyv- és taneszköztörténeti bemutatótával egybekötött szimpózium szellemi kisugárzása és a Zsolnai-pedagógia értékeinek a nagyrabecsülése, egyúttal a mellette való kiállításom készített arra, hogy jelezzem: a magyar neveléstudomány kimagasló személyiségének, dr. Zsolnai József professor emeritusnak a szellemi hagyatéka megkerülhetetlen értéktárház napjainkban is, különös tekintettel a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program és az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) filozófiájára, tartalmaira, hagyományaira, továbbá a bennük szunnyadó, továbbfejlesztendő értékkritériumokra.

Célkitűzés

Dolgozatom sajátos műfajú írás, ugyanis jelzés kíván lenni. *A magyar nyelv értelmező szótára* (Magyar Tudományos..., 1986) szerint a „jelzés” a ’jelez’ igével kifejezett cselekvés, tulajdonképpen jeladás, az a tény, hogy valaki jelt ad, jelez valamit. Ezek szerint írásom ’valamit jelző írás’, mégpedig a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (Zsolnai, 1988) alapján tanuló diákok olvasmány-, közelebbről versmegértéséről. Nem tüzetes kutatás áll a háttérben, mindössze egy mintavétel, ami azonban támpontokat szolgáltat az ebben a programban és más programok alapján tanító magyartanároknak (is).

Tények, adatok, összefüggések, következtetések

Amikor célul tűzttem annak vizsgálatát, hogy mit értenek meg a hetedik évfolyamon tanulók Ady Endre versvilágaiból, akkor elsősorban annak szándékoztam a nyomában járni, hogy valójában miféle irodalom- és művészetelméleti fogalmakkal operálnak a megcélzott korosztály úgynevezett NYIK-es diákjai, ha műelemző dolgozatot, műismer-tetést, olvasásra buzdító beszámolót kell készíteniük a 20. század magyar költészetére kiemelkedő hatást gyakorló költőnk verseiről.

A NYIK-program szerint tanuló hetedikeseek részletesebben dolgozzák fel Ady Endre életét és költészetét, mint bármelyik kortársuk, legalábbis a tananyagterv és a vonatkozó tankönyv tanúsága szerint. Ez a tény készítetett arra, hogy a következő feladatot adjam 19, Győr-Moson-Sopron megyei növendéknek: „Keressetek 2–2 olyan verset Ady End-rétől, amely művek különösen érdekesek számotokra! Hasonlítsátok össze az általatok szabadon választott alkotásokat, majd verselményeitekről (= olvasmánymegértésekről) írjatok műismer-tetést az összehasonlítás alapján! Használjátok fel az irodalomelméleti tudásokat is!”

Az összehasonlító verselemzésre önállóan választott 11 Ady-művet így állították párba a gyermekek:

- A föl-földobott kő – A magyar Ugaron (1 fő; 6.)
- A föl-földobott kő – Őrizem a szemed (1 fő; 11.)
- A téli Magyarország – A föl-földobott kő (1 fő; 8.)
- A téli Magyarország – A magyar Ugaron (3 fő; 1., 10., 14.)
- Dózsa György unokája – A föl-földobott kő (1 fő; 16.)
- Dózsa György unokája – A grófi szérűn (1 fő; 5.)
- Fölszállott a páva – A grófi szérűn (1 fő; 15.)
- Fölszállott a páva – Dózsa György unokája (1 fő; 4.)
- Fölszállott a páva – Lelkek a pányván (2 fő; 9., 13.)
- Ifjú szivekben élek – Őrizem a szemed (1 fő; 12.)
- Ifjú szivekben élek – Szeretném, ha szeretnének (1 fő; 3.)
- Lelkek a pányván – A magyar Ugaron (1 fő; 19.)
- Őrizem a szemed – Intés az őrzőkhöz (3 fő; 2., 7., 17.)
- Szeretném, ha szeretnének – Lelkek a pányván (1 fő; 18.)

Amint látható, a 19 hetedik évfolyamos 14-féle párba rendezte a szabadon választott 11 Ady-verset. A művek népszerűségét a cím utáni szám jelzi, ugyanis annyiszor fordult elő az alkotás a párba rendezés alkalmával:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| A föl-földobott kő (4) | Dózsa György unokája (3) | Lelkek a pányván (4) |
| A grófi szérűn (2) | Fölszállott a páva (3) | Őrizem a szemed (5) |
| A magyar Ugaron (5) | Ifjú szivekben élek (2) | Szeretném, ha szeretnének (2) |
| A téli Magyarország (4) | Intés az őrzőkhöz (3) | |

Az együttgondolkodáshoz az úgynevezett alapadatokat az 1–2. táblázatokban közlöm. Az irodalom- és művészetelméleti fogalmak után megadott rövidítések a következőket jelentik: S = stilisztika, K = könyvtár, V = verstan, SZ = szerkezettan, M = műfajelmélet. Nem kizárt, hogy a most bemutatandó szakkifejezéseket mások másképpen értelmeznék, más jelentésmezőben láttatnák, más elrendezésben, csoportosításban adnák meg, mint ahogy erre „Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása című kandidátusi értekezésem egyik opponense, Kernya Róza igen határozottan utalt is értékes, segítőkész bírálatában.

1. táblázat. Szerkezelelemzés, a fogalomalkotás szempontjai

A tanulói műismertetések elemzésének szempontjai	Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma										Együtt (N = 19)
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Szerkezelelemzés											
A bekezdések száma	5	6	4	2	10	3	3	5	4	7	
A mondategységek száma	22	18	19	11	24	21	10	11	18	15	
A mondategységek száma	24	38	27	18	34	34	17	19	28	21	
A szerkesztettségi mutató	1,10	2,11	1,42	1,64	1,42	1,62	1,70	1,73	1,56	1,40	
Tartalomlelemzés											
Tartalmi gazdagság	5	5	3	4	5	4	4	3	5	4	
Hitelesség	4	5	2	4	5	5	4	3	5	4	
Kifejtettség	4	4	2	4	5	4	3	2	4	4	
Témataratás	5	5	4	4	5	5	4	3	5	5	
Eredetiség	5	5	3	4	5	5	4	2	5	5	
Összesen (25 pont/dolg.)	23	24	14	20	25	23	19	13	24	22	
%	92	96	56	80	100	92	76	52	96	88	
A fogalomalkalmazás elemzése											
1. ábrázolás (S)	–	–	–	+	+	–	+	+	–	–	
2. alakzatok (S)	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	
3. alkotó (K)	+	–	+	–	+	–	–	–	+	+	
4. fokozás (S)	–	–	–	–	+	+	+	–	–	–	
5. alliteráció/betűrím (V)	–	+	+	–	+	+	+	+	+	–	
6. aranymetszet (SZ)	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
7. cím (K)	+	+	+	–	+	+	–	+	+	+	
8. címzett (K)	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	
9. drámai (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
10. ellentét (S)	–	–	–	–	+	+	+	+	+	–	
11. értékgazdag (S)	–	+	–	–	+	–	–	–	–	–	
12. értékkiüresedés (S)	+	+	–	–	–	–	–	–	–	+	
13. félrím (V)	+	–	–	–	+	–	–	–	–	–	
14. festői/költői jelző (S)	–	+	+	–	–	+	+	–	+	–	
15. folyóirat (K)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
16. fordulat (SZ)	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	
17. forma (S)	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–	
18. hasonlat (S)	+	–	+	+	+	+	–	–	–	+	
19. hosszú és rövid szótagok (V)	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	
20. időmértékes verselés (V)	+	+	+	–	–	–	+	+	–	–	
21. ismétlés (S)	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	
22. keresztrím (V)	–	+	+	–	–	–	+	–	–	–	
23. kettős ritmus (V)	–	–	–	–	+	–	–	+	–	–	
24. költemény (K)	–	+	–	–	–	–	–	–	+	+	
25. költészet (M)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	

<i>A tanulói műismertetések elemzésének szempontjai</i>	<i>Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma</i>										<i>Együtt (N = 19)</i>
	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>	<i>10.</i>	
26. költő (K)	+	+	–	–	–	+	+	–	–	–	
27. költői én (S)	–	–	+	–	–	+	–	–	–	–	
28. költői kép (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+	
29. költői kérdés (S)	–	+	–	–	+	+	–	–	–	–	
30. kulcsszó (SZ)	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	
31. lírai hős (M)	–	–	–	+	–	+	–	–	+	+	
32. megszemélyesítés (S)	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	
33. metafora (S)	–	–	–	–	+	+	–	–	–	–	
34. metonímia (S)	+	–	–	–	+	–	–	+	+	+	
35. motívum (SZ)	–	+	–	+	+	–	+	–	+	+	
36. mű (K)	+	–	–	–	+	+	+	–	+	–	
37. műalkotás (K)	+	+	–	–	+	–	+	+	+	–	
38. műismertetés (M)	+	+	–	–	+	–	+	–	+	–	
39. műnem (M)	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	
40. olvasó (K)	+	+	+	–	–	–	+	–	–	–	
41. ölelkező rím (V)	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
42. párhuzam (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	
43. refrén (V)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
44. rím (V)	+	+	–	+	+	+	–	+	+	–	
45. ritmus (V)	–	+	–	–	–	–	–	+	–	–	
46. stílus (S)	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	
47. stílusesszközök (S)	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	
48. szabályos váltakozás (V)	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	
49. szép (S)	–	+	–	–	–	–	+	–	+	–	
50. szerelmi líra (M)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
51. versszerkezet (SZ)	–	+	–	–	+	–	–	+	–	+	
52. szimbólum (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
53. szóképek (S)	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	
54. téma (M)	–	–	–	+	–	+	+	–	–	+	
55. többletjelentés (S)	–	–	+	+	+	+	–	+	–	+	
56. ütemhangsúlyos verselés (V)	–	–	+	+	–	–	–	+	–	–	
57. üzenet (K)	–	+	–	+	+	–	–	–	+	+	
58. vers (V)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
59. verseskötet (K)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	
60. verssor (V)	–	–	+	–	+	+	–	–	–	–	
61. versszak (V)	+	+	–	+	+	+	–	+	–	–	
62. záró versszak (SZ)	–	–	–	–	+	+	–	–	–	–	
63. zeneiség (V)	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Összesen	21	24	14	13	28	20	18	16	18	16	

2. táblázat. Szerkezelelemzés, tartalomelemzés, a fogalomalkotás elemzése

A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai	Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma									Együtt(N = 19)
	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	
Szerkezelelemzés										
A bekezdések száma	3	5	4	6	6	12	5	7	6	$103 - \overline{x} = 5,42$
A mondategységek száma	18	7	7	17	14	20	15	21	20	$308 - \overline{x} = 16,21$
A mondategységek száma	23	15	14	34	26	40	23	28	34	$497 - \overline{x} = 26,16$
A szerkesztettségi mutató	1,28	2,14	2,00	2,00	1,86	2,00	1,53	1,33	1,70	$\overline{x} = 1,61/\text{fő}$
Tartalomelemzés										
Tartalmi gazdagság	3	3	4	5	5	5	5	5	5	$82 - \overline{x} = 4,32$
Hitelesség	3	4	4	5	5	5	5	4	5	$81 - \overline{x} = 4,26$
Kifejtettség	3	3	3	4	4	5	5	4	5	$72 - \overline{x} = 3,79$
Tématartás	3	4	4	5	4	4	4	4	5	$82 - \overline{x} = 4,32$
Eredetiség	3	4	5	5	5	5	5	5	5	$85 - \overline{x} = 4,47$
Összesen (25 pont/ dolg.)	15	18	20	24	23	24	24	22	25	$402 = 84,63\%$
%	60	72	80	96	92	96	96	88	100	$\overline{x} = 21,16/\text{fő} = 4,23$
A fogalomalkalmazás elemzése										
1. ábrázolás (S)	–	–	+	+	–	–	–	–	+	7
2. alakzatok (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	2
3. alkotó (K)	+	–	–	+	+	+	+	+	+	12
4. fokozás (S)	–	–	+	–	–	+	+	+	+	8
5. alliteráció/betűrím (V)	–	–	–	+	–	+	+	+	+	12
6. aranymetszet (SZ)	–	–	–	–	–	–	+	–	–	2
7. cím (K)	–	+	–	–	+	+	+	–	+	13
8. címezett (K)	–	–	–	–	–	–	+	–	+	3
9. drámai (S)	–	–	+	–	–	–	–	–	+	2
10. ellentét (S)	+	+	+	–	+	+	–	–	+	11
11. értékgazdag (S)	–	–	–	–	–	–	+	–	–	3
12. értékkiüresedés (S)	–	–	–	+	–	–	–	–	+	5
13. félrím (V)	–	–	+	–	–	–	–	–	+	4
14. festői/költői jelző (S)	–	+	–	–	+	+	–	+	+	10
15. folyóirat (K)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	1
16. fordulat (SZ)	–	–	+	–	–	–	–	+	–	3
17. forma (S)	–	+	–	–	–	–	+	–	+	5
18. hasonlat (S)	–	–	–	–	–	–	–	+	+	8
19. hosszú és rövid szótagok (V)	–	–	–	–	+	–	–	–	+	4

<i>A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai</i>	<i>Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma</i>									<i>Együtt(N = 19)</i>
	<i>11.</i>	<i>12.</i>	<i>13.</i>	<i>14.</i>	<i>15.</i>	<i>16.</i>	<i>17.</i>	<i>18.</i>	<i>19.</i>	
20. időmértékes verselés (V)	+	–	–	+	+	+	+	+	+	12
21. ismétlés (S)	–	–	–	–	–	–	–	+	+	3
22. keresztím (V)	–	–	–	–	–	+	+	–	–	5
23. kettős ritmus (V)	+	–	–	–	–	+	–	–	+	5
24. költemény (K)	+	–	–	+	–	+	+	–	+	8
25. költészet (M)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	2
26. költő (K)	–	–	–	+	+	–	–	+	+	8
27. költői én (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	3
28. költői kép (S)	–	–	–	+	+	+	–	–	+	6
29. költői kérdés (S)	–	–	–	–	–	+	–	–	+	5
30. kulcsszó (SZ)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
31. lírai hős (M)	–	–	–	+	–	–	+	–	+	7
32. megszemélyesítés (S)	–	–	–	–	–	–	–	+	–	2
33. metafora (S)	–	–	+	–	–	+	–	–	–	4
34. metonímia (S)	–	–	–	+	–	–	–	–	+	7
35. motívum (SZ)	–	–	–	+	–	+	–	+	–	9
36. mű (K)	–	+	–	+	+	+	+	+	+	12
37. műalkotás (K)	+	–	+	–	+	+	+	–	+	12
38. műismertetés (M)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	6
39. műnem (M)	–	–	–	–	–	–	–	–	+	2
40. olvasó (K)	+	–	–	–	–	–	–	+	+	7
41. ölelkező rím (V)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
42. párhuzam (S)	–	–	+	–	–	–	–	–	–	2
43. refrén (V)	–	–	–	–	–	–	–	+	–	1
44. rím (V)	+	–	+	+	–	+	+	+	–	13
45. ritmus (V)	–	–	–	–	–	+	–	–	–	3
46. stílus (S)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
47. stíluseszközök (S)	–	–	–	–	–	+	–	–	–	2
48. szabályos váltakozás (V)	–	–	–	–	+	–	–	–	+	4
49. szép (S)	+	–	–	–	+	–	–	–	–	5
50. szerelmi líra (M)	+	–	–	–	–	–	–	–	–	1
51. versszerkezet (SZ)	+	–	–	+	–	+	+	–	+	9
52. szimbólum (S)	–	–	–	–	+	+	+	–	+	4
53. szóképek (S)	–	–	–	+	–	+	–	–	+	4
54. téma (M)	–	–	–	–	–	+	–	+	+	7
55. többletjelentés (S)	–	–	–	+	–	+	–	–	+	9
56. ütemhangsúlyos verselés (V)	–	+	+	–	–	+	–	–	+	7
57. üzenet (K)	–	–	–	+	–	+	+	+	+	10

<i>A tanulói műismertetések Elemzésének szempontjai</i>	<i>Az elemzésbe bevont tanulói műismertetések sorszáma</i>									<i>Együtt (N = 19)</i>
	<i>11.</i>	<i>12.</i>	<i>13.</i>	<i>14.</i>	<i>15.</i>	<i>16.</i>	<i>17.</i>	<i>18.</i>	<i>19.</i>	
58. vers (V)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	19 – 100%
59. verseskötet (K)	–	–	–	–	+	+	–	–	–	3
60. verssor (V)	+	–	+	+	–	+	+	+	+	10
61. versszak (V)	+	+	+	+	+	+	–	+	+	14–73,69%
62. záró versszak (SZ)	–	–	–	–	+	–	–	–	–	3
63. zeneiség (V)	–	–	–	–	–	–	+	–	+	3
Összesen	14	8	14	20	17	30	21	20	44	$376 - \bar{x} = 19,79$

Valamennyi tanulói munkát tüzetesen megvizsgáltam a szerkezet, a tartalom és a fogalomalkalmazás szempontjából.

A szerkezetelemzést azért tartottam elengedhetetlennek, mert szükséges látnia az irodalompedagógiai gyakorlatnak, hogy miféle struktúrába (= bekezdés, mondategység, mondategység, szerkesztettség) ágyazzák a diákok azokat a gondolataikat, amelyeket előhív belőlük olvasás közben, illetőleg műelemzés írásakor egy-egy szépirodalmi, pontosabban költői szövegmű.

A 12–13 éves gyermekek amikor olvasnak, és le is kell írniuk okosan, tartalmasan, hitelesen, szempontokat követően az olvasmány- (az adatfelvételkor: vers)élményeiket, akkor szükségképpen egyéni olvasatot helyeznek elének. Ez az egyéni élményeket is implikáló műmegközelítés már az intimitás határain belül van, s amikor az irodalomtanár (vagy a kutató) olvassa és értékeli ezeket a diákmunkákat, akkor tulajdonképpen az alkotó és az olvasó intim szférájának a határait súrolja. Többek között ezért is bonyolult dolog az irodalomtanítás ügye.

A szerkezetvizsgálat keretében megszámláltam a bekezdéseket (= Bek), a mondat-egéseket (= ME) és a mondategységeket (= me), majd kiszámoltam a szerkesztettségi mutatót. Az úgynevezett szövegszerkezeti mutatók fontosságáról Deme László (1971) mondattani kutatásai mellett B. Fejes Katalinnak (1981) a gyermekek írásbeli nyelvhasználatának alakulásáról számot adó vizsgálatai győztek meg. Ami pedig a bekezdésnyi szövegmű, határozottabban a bekezdés szerepét illeti, Békési Imréné (1982) az erről a szövegegységről (= bekezdés) folytatott kutatási tapasztalatait szándékoztam egybevetni a magam vizsgálta korosztály írásbeli, közelebből műelemző munkáival. A kutatási tapasztalataim nyomán körvonalazódott az a tendencia, amely azt jelzi, miképpen gondolkodtak a kamasz olvasók Ady Endre műveiről. Szükségképpen láthatóvá vált a műelemző diákok stílusa, továbbá sémakövető felkészültsége is.

Kétségtelenül kimutatható a tartalom-elemzés (= tartalmi gazdagság, hitelesség, kifejtettség, témataratás, eredetiség) nyomán a tanulói munkákból az elszegényítés,

a leegyszerűsítés is, hiszen valóban elszürkítik időnként a szépirodalmi alkotás képeit, összemazsolják a mű egyértelműen tiszta rétegeit is, elsősorban a „belemagyarázás”-sal, illetőleg a pontatlan fogalomhasználattal.

A tartalom-elemzéskor felhasználtam Orosz Sándornak (1972) a fogalmazástechnika mérésmentodikái problémáival összefüggő több szempontját, valamint Kádárné Fülöp

Juditnak (1990) a fogalmazások tartalomelemzésével kapcsolatos tanácsait, továbbá a kutatásomban közreműködő kollégákkal a tanulói szövegművek értékelésének lehetőségeiről folytatott szakmai vitám, véleménycserém tapasztalatait. Természetesen nem került el a figyelmem a NYIK-programnak a vonatkozó évfolyamra kidolgozott, a fogalmazások értékelését segítő követelményrendszere sem (Zsolnai, 1993). Ezek alapján az adatközlő diákok műismertetésének tartalomelemzését a tartalmi gazdagság, hitelesség, kifejtettség, tématarás, eredetiség szempontok figyelembevételével végeztem el. Minden egyes szemponthoz 5–5 értékpontot rendeltem, vagyis dolgozatonként 25–25 pontot érhetett el egy-egy tanuló. Minden műismertetés tartalomelemzésében megadom az adatközlőnként elért értékpont mellett a teljesítményarányt (= %), és természetesen szempontonként közlöm az összesített eredményeket. Helyénvalónak látom rögzíteni a tartalomelemzés fenti öt szempontjának lényegesebb ismérveit:

1. A tényeken alapuló kifejtés és az adatok, idézetek pontossága jelöli ki a hitelesség határait. Vizsgálandó, hogy az írás megállapításai tényszerűek-e, továbbá kötődnek-e az aktuálisan elemzett/ismertetett alkotás sajátosságaihoz. Mérlegelendő az is, hogy valós összefüggésekre világítanak-e rá a tények és az adatok, illetőleg az értéktételek meggyőződésből fakadnak-e. (5 pont)
2. A kifejtettség elsősorban pontos, szabatos megfogalmazást jelent. Fontos szempont továbbá, hogy az általánosító megállapításokat mennyire támasztja alá tényekkel a dolgozatíró, valamint mennyire részletezi és bizonyítja egyúttal a gondolatait. (5 pont)
3. A gondolati összeszedettség mellett az elkalandozásmentesség nevezhető a tématarás legfőbb normájának. Megkövetelendő, hogy a dolgozatíró a műfaj és a cím által meghatározott kereteken belül maradjon, írása egészében érvényesítse az elemzett, illetőleg ismertett szemelvény témavilágát. (5 pont)
4. Akkor valósul meg az eredetiség elvárása, ha a tanuló dolgozata egyéni, sablonmentes szövegmű, és határozottan megmutatkozik az önálló gondolkodásmód. Értékelendő, ha új szempontot, összefüggést, esetleg szokatlan vagy váratlan megállapítást fejt ki a dolgozatíró. Fontos az értékelés szemszögéből annak a megállapítása is, hogy a növendék mennyire tudta személyessé és egyedivé tenni az írását, a szövegmagyarázatát, illetőleg a könyvismertetését. (5 pont)

Jelen esetben a fogalomalkalmazás elemzése volt a legfontosabb feladat számomra, ezért minden – a vizsgálatba bevont – adatközlő (= 19 fő) szövegművéből csak és csakis egyszer számolva kigyűjtöttem az alkalmazott irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat. A gyűjteményt betűrendbe szedtem, majd elvégeztem tanulónként, fogalmanként és osztályonként az összeadásokat. Kategóriákba rendeztem az előzőleg minősített (= műfajelméleti, szerkezetani, verstani, stilisztikai, könyvtárhasználati) fogalmakat. Így megtudtam, hogy mennyi és milyen minőségű szakkifejezésekkel dolgozott az adott Győr-Moson-Sopron megyei osztály. Ezt követően feltártam a gyakori (= a 70 százalék fölötti alkalmazású) terminus technicusokat, ezeket az alkalmazási gyakoriságnak megfelelően rangsorba állítottam. A kutatásban szereplő tanulócsoporthoz szövegmagyarázatának (= összehasonlító műelemzésének) fogalomgyűjteményét az alábbiakban ismertetem.

A szerkezet, a tartalom és a fogalomalkalmazás elemzése minden esetben következetesen kiegészült mennyiségi sorok osztályozott adatokból történő létrehozásával, valamint szóródásvizsgálattal, azaz az átlagos eltérés kiszámításával és a kapott érték minősítésével. Ezeknek a mérésmethodikái problémáknak a megoldásakor Orosz Sándor (1993) elméleti ismereteire és gyakorlati tanácsaira hagyatkoztam. Íme a táblázatok és számítások jeleinek a feloldása: x: osztályközép, f: osztályközép-gyakoriság, fx: az osz-

tályközép és a gyakoriság szorzata, $\bar{x}$: átlag (= viszonyítási alap), d: az osztályközép és az átlag különbsége, d^2 : az osztályközép és az átlag különbségének négyzete, fd^2 : a gyakoriság és a különbség négyzetének szorzata, s: szórás/szóródás (átlagos eltérés) – kétértékű mutató (= +/–), v: viszonyszám (= a szórás minősítését segítő).

A bekezdések (= Bek) számának elemzése: 103 db Bek-t számolhattam össze a műelemző dolgozatokban, ezt jelzi a 2–12 bekezdésig terjedő skála, így kaptam meg a 19 tanulóra jutó 5,42/fő átlagmutatót. Következzék az osztályozott adatokból álló menyiségi sor!

3. táblázat. A bekezdések számának megoszlása

Osztályköz	(x)	(f)	(fx)	Megoszlás (= f átlaga)
1. 0,0 – 1,0	0,5	0	0	0
2. 1,1 – 2,0	1,5	1	1,5	5,26
3. 2,1 – 3,0	2,5	3	7,5	15,79
4. 3,1 – 4,0	3,5	3	10,5	15,79
5. 4,1 – 5,0	4,5	4	18,0	21,05
6. 5,1 – 6,0	5,5	4	22,0	21,05
7. 6,1 – 7,0	6,5	2	13,0	10,53
(...)				
10. 9,1 – 10,0	9,5	1	9,5	5,26
(...)				
12. 11,1 – 12,0	11,5	1	11,5	5,26
Összesen		19	93,5	99,99

A 3. táblázatban az osztályozott adatok azt mutatják, hogy az 5–6. osztályközben találtam a vizsgálatba bevontak 42,10 százalékát (= 8 fő), akik 5–6, tehát átlagközele (= 5,42/fő) Bek-ből állították össze műismertetésüket. Az úgynevezett átlagos bekezdést ($\bar{x}$ = 1 Bek = 2,99 ME + 4,82 me), amely majdnem 3 ME-ből és közel 5 me-ből építkezik, általában elfogadhatónak tartja a magyartanári gyakorlat. Ez a „képlet” arról tudósít, hogy milyen színvonalú a dolgozatok szerkezeti felépítése. Véleményem szerint informatívabb, több közleményt hordozó, vagyis lényegében „testesebb”, tehát több mondatégszt tartalmazó lehetne egy-egy bekezdés.

A szóródásmutató (= $\pm 2,42$) felhasználásával elvégeztem a minősítő számítást – 4. táblázat –, amelynek eredménye (= 44,65 százalék) nyomán szélsőségesnek mondható a bekezdések átlagos eltérése. Az osztályközök nagyságrendje már jelezte a most számításokkal is igazolt feltételezésemet. Lássuk a bekezdések (= Bek) számának szóródását (= átlagos eltérését)!

4. táblázat. A bekezdések számának szóródása

x	d	d^2	f	fd^2
1,5	-3,92	15,37	1	15,37
2,5	-2,92	8,53	3	25,59
3,5	-1,92	3,69	3	11,07
4,5	-0,92	0,85	4	3,40
5,5	0,08	0,006	4	0,02
6,5	1,08	1,17	2	2,34
9,5	4,08	16,65	1	16,65
11,5	6,08	36,97	1	36,97
Összesen			19	111,41

$$s = \sqrt{\frac{fd^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{111,41}{19}} \quad s = \sqrt{5,86} \quad s = \pm 2,42 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 2,42}{5,42} \quad v = 44,65\%$$

A mondategyszek (= ME) számának elemzése: a 19 tanuló 308 ME-t szerkesztett, ez átlagosan 16,21/fő. Már ennél a mutatónál megemlítem, hogy a feltételezésem szerint szokatlanul erősnek bizonyult a feladat (= összehasonlító műismertetés) a diákok számára. A gyermekek 36,84 százaléka (= 7 fő) 16–20 ME-ből szerkesztette meg összehasonlító verselemzését. A 7. számú dolgozatíró 10 ME-ét szánsalmasan kevésnek tartom a hetedik évfolyamon, ugyanakkor a szerkesztettség mutatója (= 1,70) nem rossz értékű. Még érdekesebb képet mutat a 12–13. számú tanulók munkája, ahol mindössze 7–7 ME-t számolhattam meg (5. táblázat).

5. táblázat. A mondategyszek számának elemzése

Osztályköz	(x)	(f)	(fx)	Megoszlás (= átlaga)
1. 0,0 – 5,0	2,5	0	0	0
2. 5,1 – 10,0	7,5	3	22,5	15,78
3. 10,1 – 15,0	12,5	5	62,5	26,32
4. 15,1 – 20,0	17,5	7	122,5	36,84
5. 20,1 – 25,0	22,5	4	90,5	21,05
(...)				
20. 95,1 – 100,0	97,5	0	0	0
Összesen		19	297,5	99,99

A ME-ek átlagos eltérése erősnek nevezhető a szórásmutató (= ±4,95) és a minősítő számítás ($v = 30,84$ százalék) alapján. A 6. táblázatban a mondategyszek (= ME) számának szóródása (= átlagos eltérése) található.

6. táblázat. A mondategységek számának szóródása

x	d	d^2	f	fd^2
7,5	-8,71	75,86	3	227,58
12,5	-3,71	13,76	5	68,80
17,5	1,29	1,66	7	11,62
22,5	6,29	39,56	4	158,24
Összesen			19	466,24

$$s = \sqrt{\frac{fd^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{466,24}{19}} \quad s = \sqrt{24,54} \quad s = \pm 4,95 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 4,95}{16,21} \quad v = 30,54\%$$

A mondategységek (= me) számának elemzése: 497 me-et szerkesztett a 19 hetedik. Így az átlaguk 26,16/fő. A 13. számú dolgozatban 14 me-et, míg a 16. számú munkában 40 me-et olvashattam meg. E két érték között húzódik az itt tanulmányozott, összehasonlító verselemzést írók me-inek száma. A most megvizsgált dolgozatok készítőinek 63,16 százaléka (= 12 fő) 21–35 me-ből szerkesztette meg a szövegművét. A tanulósoporton belüli lényeges értelmi, szövegképzéssel eltérésre (= készségbeli különbségre) utalnak az osztályközök beszédes adatai (7. táblázat).

7. táblázat. A mondategységek számának elemzése

Osztályköz	(x)	(f)	(fx)	Megoszlás (= f átlaga)
1. 0,0 – 5,0	2,5	0	0	0
(...)				
3. 10,1 – 15,0	12,5	2	25,0	10,52
4. 15,1 – 20,0	17,5	3	52,5	15,78
5. 20,1 – 25,0	22,5	4	90,0	21,06
6. 25,1 – 30,0	27,5	4	110,0	21,06
7. 30,1 – 35,0	32,5	4	130,0	21,06
8. 35,1 – 40,0	37,5	2	75,0	10,52
(...)				
20. 95,1 – 100,0	97,5	0	0	0
Összesen		19	482,5	100,00

A szórásmutató (= $\pm 7,53$) és a minősítő számítás eredményének ($v = 28,78$ százalék) tükrében erősnek tekinthető a me-ek átlagos eltérése. A mondategységek (= me) számának szóródása (= átlagos eltérése) a 8. táblázatban követhető nyomon.

8. táblázat. A mondategységek számának szóródása

x	d	d^2	f	fd^2
12,5	-13,66	186,60	2	373,20
17,5	-8,66	75,00	3	225,00
22,5	-3,66	13,40	4	53,60
27,5	1,34	1,80	4	7,20
32,5	6,34	40,20	4	160,80
37,5	11,34	128,60	2	257,20
Összesen			19	1077,00

$$s = \sqrt{\frac{fd^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{1077}{19}} \quad s = \sqrt{56,68} \quad s = \pm 7,53 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 7,53}{26,16} \quad v = 28,78\%$$

A me-ek (= 497 db) és a ME-ek (= 308 db) hányadosa (= 1,61/fő) megadta az Ady-versekről készített összehasonlító műismertetések szerkesztettségi mutatóját. Ez az az eredmény átlagos. Ezt a teljesítményt, ismerve az érdekelt gyermekek korábbi írásbeli műelemzéseit, a szokatlan feladattal (= összehasonlító verselemzés) hozom kapcsolatba. Talán korai a hetedik évfolyam végéhez közeledve, vagy talán inkább végén ilyen mérce elé állítani még a tanulókat, legyenek akár a NYIK-program szerint tanulók is? A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programjának követelményrendszere nem tartalmaz – sem fogalmazásból, sem irodalomból – ilyen jellegű követelményt, vagyis összehasonlító műismertetés készítését nem várja el a tanulóitól.

A tanulói műismertetések tartalomelemzéséről: az eredetiség szempontnak feleltek meg a legeredményesebben (= 85 pont) ezek a szövegművek, ugyanis határozottan felismerhető volt a diákok meg-megmutatkozó önálló gondolkodása, a sablontól való idegenkedés. Egyértelműen megtapasztalhattam, hogy a NYIK-program erősségei az úgynevezett fogalmazástanítási blokk, mégpedig az új utakat kereső problémalátás vonatkozásában, valamint az irodalomtanítás blokk, ahol a műelemzés tanítása nem öncélú, hanem az olvasmánymegértést fejlesztő tevékenységfolyamat. A kifejtettség alacsony pontértéke (= 72 pont) ismét előtérbe állítja a már korábban is jelzett gondot, miszerint idő előtti volt ez a feladat, de legalábbis előzmény nélküli. Mégis állítom: kellett ezek az adatok, szükségesek a most felszínre bukkant tények és az így körvonalazódó összefüggések, mert ezek bátorító, vagy óvatosságra intő jelei nyomán tud dönteni a mindenkori tananyagszervező. Magam a korosztálynak szánt munkáltató tankönyvemben (H. Tóth, 1989) megpróbáltam sok-sok magyarázó szöveg és még több feladat kialakításával az összehasonlító műelemzés műfajt tanítani. A felhalmozott tapasztalatokat beépítettem a *Régmúlt kövei között* című irodalmi feladatgyűjteményembe (H. Tóth, 1998).

A most megvizsgált 19 műismertetésre 402 pontot (= 4,23/fő/szempont) adhattam. Ez az összesített teljesítmény (= 84,63 százalék) jó színvonalúnak nevezhető. Akad kivétel, ilyen a 3., a 8. és a 11. számú írás, ezeket alacsony pontokkal értékelhettem. A 9. táblázatban közölt osztályozott adatok egyértelműen megmutatják, hogy a tanulók 63,16 százaléka (= 12 fő) kapott 21–25 pont közötti értéket összehasonlító verselemzésének tartalmasságáért. A mennyiségi sort láthatjuk osztályozott adatokból.

9. táblázat. A tartalomelemzés megoszlása

	Osztályköz	(x)	(f)	(fx)	Megoszlás (= átlaga)
1.	0,0 – 5,0	2,5	0	0	0
(...)					
3.	10,1 – 15,0	12,5	3	37,5	15,78
4.	15,1 – 20,0	17,5	4	70,0	21,06
5.	20,1 – 25,0	22,5	12	270,0	63,16
(...)					
20.	95,1 – 100,0	97,5	0	0	0
Összesen			19	377,5	100,00

A szórásmutató ($= \pm 3,97$) és a minősítő számítás eredményének ($= 18,76$ százalék) tekintetében közepesnek nevezhető a tartalomelemzések átlagos eltérése. Ezt az eredményt ($=$ minőséget) 5–6 tanulói szövegműnek a kifejtettség terén megmutatkozó erős általánosításai okozzák (10. táblázat). A műismertetések tartalomelemzésének szóródása ($=$ átlagos eltérése) világlik ki ezután.

10. táblázat. A tartalomelemzés szóródása

X	d	d ²	F	fd ²
12,5	-8,66	75,00	3	225
17,5	-3,66	13,40	4	53,6
22,5	1,34	1,80	12	21,6
Összesen			19	300,2

$$s = \sqrt{\frac{fd^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{300,2}{19}} \quad s = \sqrt{15,8} \quad s = \pm 3,97 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 3,97}{21,16} \quad v = 18,76\%$$

A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása: 63-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmat alkalmazott a 19 csornai adatközlő 376 előfordulásban egyszeri számbavétellel. Ez az optimális előforduláshoz viszonyítva 31,41 százalékos teljesítménynek felel meg. Ezt az adatot úgy tekintettem, mint amely a kérdéses tanuló-csoport szövegműveinek fogalomtelítettségét adja meg. A mennyiségi sort tartalmazó osztályozott adatok (11. táblázat) megmutatják, hogy a tanulók 42,11 százaléka ($= 8$ fő) átlagos, illetőleg átlag közeli ($= 19,79/fő$) fogalom mennyiséggel alkotta meg az összehasonlító műelemzését.

11. táblázat. A fogalomtelítettség megoszlása

	<i>Osztályköz</i>	<i>(x)</i>	<i>(f)</i>	<i>(fx)</i>	<i>Megoszlás (= f átlaga)</i>
1.	0,0 – 5,0	2,5	0	0	0
2.	5,1 – 10,0	7,5	1	7,5	5,26
3.	10,1 – 15,0	12,5	4	50,0	21,06
4.	15,1 – 20,0	17,5	8	140,0	42,11
5.	20,1 – 25,0	22,5	3	67,5	15,78
6.	25,1 – 30,0	27,5	2	55,0	10,52
(...)					
9.	40,1 – 45,0	42,5	1	42,5	5,26
(...)					
20.	95,1 – 100,0	97,5	0	0	0
Összesen			19	362,5	99,99

Sajnos a 12. számú dolgozat írója, aki az *Iffu szivekben élek* és az *Őrizem a szemed* című verseket vetette egybe a 'szeretet' motívum alapján, alig élt szakkifejezésekkel, mindössze nyolcfélét alkalmazott, míg a 19. számú műelemzés készítője 44-félét, vagyis az előző öt és félszeresét építette be a szövegművébe. Mindezek alapján egyáltalán nem meglepő a szórásmutató ($= \pm 7,59$) és a minősítő számítás eredményének ($v = 38,35$ százalék) a következménye, miszerint szélsőségesnek tekinthető a 19 adatközlő fogalomalkalmazásának átlagos eltérése (12. táblázat). A műelemzések fogalomalkalmazásának szóródását (= átlagos eltérését) láthatjuk összefoglalva a továbbiakban.

12. táblázat. A fogalomtelítettség szóródása

<i>X</i>	<i>d</i>	<i>d</i> ²	<i>F</i>	<i>fd</i> ²
7,5	-12,29	151,04	1	151,04
12,5	-7,29	53,14	4	212,56
17,5	-2,29	5,24	8	41,92
22,5	2,71	7,34	3	53,88
27,5	7,71	59,44	2	118,88
42,5	22,71	515,74	1	515,74
Összesen			19	1094,02

$$s = \sqrt{\frac{fd^2}{f}} \quad s = \sqrt{\frac{1094,02}{19}} \quad s = \sqrt{57,58} \quad s = \pm 7,59 \quad v = \frac{100 \times s}{\bar{x}} \quad v = \frac{100 \times 7,59}{19,79} \quad v = 38,35\%$$

A 11-féle Ady-művet szabad választás alapján párba rendező, majd az összehasonlító verselemzést végző gyermekek a 13. táblázatban közölt megoszlásban alkalmazták az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat.

13. táblázat. Rendszerező kategóriák és az előforduló fogalmak

Rendszerező kategóriák	Az előforduló fogalmak			
	menyisége	aránya	rangsora	70% fölötti alkalmazása
A) Műfajelméleti fogalmak	6-féle	9,52%	25-szor = 6,65%; 5.	(—)
B) Szerkezetani fogalmak	6-féle	9,52%	27-szer = 7,18%; 4.	(—)
C) Verstani fogalmak	16-féle	25,40%	117-szer = 31,12% 2.	(2-féle: 58.; 61.)
D) Stilisztikai fogalmak	24-féle	38,09%	118-szor = 31,38% 1.	(—)
E) Könyvtárhasználati fogalmak	11-féle	17,47%	89-szer = 23,67% 3.	(—)
A–E) összesen	63-féle	100,00%	376-szor = 100,00%	(2-féle $\frac{70}{100,00\%}$ között) $\bar{x} = 19,79/fő$

Ez a tanulócsoport a stilisztikai fogalmakkal érvelt a leghatározottabban (= 118 fogalom), lényegében ugyanilyen figyelemmel kamatoztatva a verstani szakkifejezéseket is (= 117 fogalom). Erőteljes szerepet játszottak a NYIK-es tanulók munkáiban a könyvtárhasználati terminus technikuszok (= 89 fogalom). Az 1–2. táblázatban részletesen közölt és kategóriákba rendezett fogalmak rangsora és alkalmazási gyakorisága a 70 százalék fölötti előfordulás nyomán így alakult: vers: 19 = 100,00 százalék, versszak: 14 = 73,69 százalék.

A most bemutatott, versösszehasonlítást tartalmazó 19 műismertetés elemzése néhány, a fenti kifejtés során már említett tanulságot jelzett, ugyanakkor rávilágított egy nélkülözhetetlen tényezőre is, nevezetesen a tanár műalkotást közvetítő szerepére, beállítódására, hiszen: „Légkört teremteni, fogékonyságot gerjeszteni, a művészet üzenetét lélektől lélekig közvetíteni – mindez nem sikerülhet szakmai rutinból, belső azonosulás nélkül” – olvasható Kecskés Andrásnál (1985). Feltétlenül hangsúlyos szerepe van a fenti körkép megrajzolásában a NYIK-programban készült irodalmi olvasókönyvnek is, jelesen éppen a következetes és gazdag fogalomhasználat terén (Zsolnai és Zsolnai, 1995). Jelentékeny számú visszajelzés igazolja, hogy a Zsolnai József által kidolgozott program úgynevezett stílusblokkja alapján elkészített – tankönyvtörténeti jelentőségűnek is nevezhető – stíluskönyv erőteljesen hozzájárult a NYIK-ben tanító pedagógusoknak a stilisztikához való pozitív viszonyulásához (H. Tóth, 1993).

Összefoglalásul

Ez a dolgozatom jeladás kívánt lenni arról, hogyan rögzítette 19 hetedik évfolyamos, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program keretében tanuló diák az olvasmányélményét. Nem szándékoztam itt és most összehasonlítani más programok, illetőleg más irodalomkönyvek alapján tanulók műismertetéseivel a vizsgálatomban szereplő diákmunkákat. Ezt egy kiterjedtebb vizsgálat fogja majd elvégezni. Egy ilyen irányú kutatásnak kívántam elébe menni, ahhoz nyújtottam jelentékenynek nevezhető adalékokat a szerkezet, a tartalom és a fogalomhasználat vonatkozásában.

Jelen tanulmányom adatai rávilágítanak a kutatásban szereplő, úgynevezett NYIK-es tanulók olvasástudására, vagyis olvasmánymegértésére és olvasási szokásaira is.

Irodalomjegyzék

- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Békési Imre (1982): *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- H. Tóth István (1989): „*Az Élet él és élni akar*”. Munkáltató tankönyv 7. osztályosoknak irodalmi tanulmányaikhoz. Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, Kecskemét.
- H. Tóth István (1993): *A stílus*. Munkáltató tankönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Alkotószervező: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- H. Tóth István (1998): *Régmúlt kövei között. Irodalmi feladatgyűjtemény 7. osztályosoknak*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kecskés András (1985): *Versek tükre*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (1986, szerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára*. III. kötet, H–Kh. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1993): *Pedagógiai mérések. A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei; elemző eljárások*. Korona Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1988): *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Törökbálint–Budapest.
- Zsolnai József (1993, szerk.): *Követelmények a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program 7. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Józsefné és Zsolnai Anikó (1995): *Irodalom az általános iskola 7. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A történelmi gondolkodás fejlesztése

Az új curriculumok világszerte egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulói gondolkodás fejlesztésére. Mindinkább általánossá kezd válni az a felfogás, hogy az iskolai tudás legértékesebb részét a magasabb szintű gondolkodási képességek jelentik, mivel a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása ezek által valósulhat meg. Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra megfelelő válaszokat találni.

Bevezető

A gondolkodási képességek fejlesztése lehet a megfelelő stratégia a tanulásra fordítható szűkös idő és az ismeretanyag folyamatos növekedése közötti ellentmondások kezelésére is. Nincs mód rá, hogy minden fontos történelmi eseményt külön-külön megtanítsunk, de adhatunk a diákjainknak egy olyan intellektuális eszközt, amely később is bármikor rendelkezésükre áll a helyes tájékozódáshoz és a múltra vonatkozó állítások, magyarázatok értő megítéléséhez. A történettudomány által kialakított értelmezési keretek és elemzési szempontok elsajátítása mindenki számára hasznos lehet akár a múlt, akár a jelen viszonyainak megértéséhez.

A történelmi gondolkodás fejlesztéséről Magyarországon is nagyon sok szó esik. Az éppen aktuális alaptantervek, kerettantervek készítői és kritikusai egyaránt nagyon sokszor és sokféleképpen hivatkoznak ennek fontosságára. Ugyanakkor a dokumentumokat és a nyilatkozatokat olvasva azt tapasztaljuk, hogy a történelmi gondolkodás fogalma nincs kellően definiálva, és így nehéz megállapítani, hogy ki mit ért alatta. Általában is hiányoznak azok a szakmódszertani tanulmányok, amelyek pontosan kifejtenék a történelmi gondolkodás tartalmát, funkcióját, működését és összetevő elemeit. Pedig e kérdések tisztázása nélkül nem lehet sem a fejlesztés feltételeit megtervezni, sem pedig a tanulók fejlődését megfelelően értékelni.

Mindezeket figyelembe véve néhány nemzetközi példa segítségével két kérdésre szeretnék választ keresni:

- Mit jelent a történelmi gondolkodás fejlesztése?
- Melyek a történelmi gondolkodás fejlesztésének aktuális feladatai?

A történelmi gondolkodás fejlesztésének célja

A történelmi gondolkodás fejlesztése mint pedagógiai cél nem magától értetődő feladat. Megléte és szerepe az iskolai oktatásban szorosan összefügg a történelemtanítás általános feladatára vonatkozó vitákkal és döntésekkel. Nem volt szükség rá, amíg a történelemtanítás pusztán a kulturális kánon továbbhagyományozódását és a történelmi

példaképekre épülő erkölcsi nevelést szolgálta. A történelmi gondolkodás fejlesztésére akkor sincs szükség, ha a tantárgy alapvető céljaként egy vitathatatlan és problémamentesnek nyilvánított történelmi narratíva megtanítását határozzák meg, legyen ez akár egy ideológiai üdvtörténet vagy a közösségi összetartás megerősítését szolgáló dicsőséges nemzeti történelem.

A történelmi gondolkodás fejlesztésének igénye akkor merül fel, amikor ennél többet és mást akarunk elérni. Például amikor nemcsak azt szeretnénk, hogy a tanuló megismerje a legfontosabb történelmi eseményeket és szereplőket, hanem hogy azzal a kérdéssel is foglalkozzon, hogy mikor, kik, milyen szempontok alapján jelentik ki valamiről vagy valakiről a történelemben, hogy fontos és jelentős. Felfigyeljen arra, hogy a „fontosság” kortól, helytől és helyzettől függően mennyire eltérően értelmezhető, és ezáltal megértse azt is, hogy a történelmi ismeretek valójában emberi konstrukciók. Tudatosuljon benne, hogy soha nem magától értetődő, hogy a múlt hatalmas egészéből mikor, mit és milyen kérdések alapján kezdenek el kutatni és próbálnak meg utólag értelmes történetté és magyarázattá formálni, vagyis történelemmé alakítani. Megértessük a tanulóval azt is, hogy a történelmi ismeretek értelmes befogadása folyamatos értelmezést és újragondolást jelent, s a történelemről alkotott képünk mindig szoros kapcsolatban áll a jelenkor viszonyaival és aktuális kérdéseivel is. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen reflektív történelemszemlélet kialakítása már rendkívül összetett gondolkodásfejlesztést igényel.

Persze amikor a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztéséről beszélünk, már a feladat megragadása és meghatározása sem egyszerű és magától értetődő. A célok kijelölése is többféle irányba ágazhat szét. A lehetséges irányok közül négygel szeretnék ez esetben foglalkozni:

- a történelmi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás fejlesztése;
- a történelemírás sajátos problematikájának megértéséhez szükséges gondolkodás kialakítása;
- adaptív történelmi műveltség kialakítása;
- történelmi tudatosság kialakítása a jelen viszonyaival kapcsolatban.

A történelmi ismeretek mibenlétéről való gondolkodás fejlesztése

Amikor valaki először felteszi magának a kérdést, hogy amit a történelemórán megtanul, miként is viszonyul mindahhoz, ami a valóságban történt, a történelmi tudás mibenlétéről kezd el gondolkodni. E kérdés megfogalmazódása önmagában is egy fontos bizonyítéka a történelmi gondolkodás érettségének. A helyes válaszokhoz azonban még további hosszú út vezet.

Ez a fajta történelmi gondolkodás a valóság, a tény és az igazság fogalmának másfajta értelmezését igényli, mint amit a mindennapi életben megszoktunk, és amit a diákok is személyes tapasztalatként magukkal hoznak a történelemórákra. A való életben jogosan gondoljuk úgy, hogy valami vagy igaz, vagy nem. Ezért a valóságtól eltérő állítás vagy vélemény oka csak az lehet, hogy valaki szándékosan hazudik, vagy nem ismer minden tényt pontosan. Az igazság kiderítéséhez tehát találni kell egy szavahihető tanút. Ez a megoldási mód jól működik a mindennapi életben. A múltból szóló ismeretek és következtetések megértése és értékelése azonban ezzel a gondolkodásmóddal nem vezethet helyes eredményre.

A köznapi gondolkodástól eltérő, értően kritikus történelemszemlélet kialakítása sok buktatót rejtő fejlesztési folyamat. A diákok kezdetben természetesen úgy gondolják, hogy minden pontosan úgy történt, ahogy azt a tankönyvek szerzői és a történelemtanárok elmondják, hiszen e kezdeti naiv vélekedés szerint ők pontosan tudhatják és

tudják is, hogy mi hogyan történt. A történelemtanulás korai korszakában a tanulók az ellentmondó forrásokból fakadó problémákra is hajlamosak azt az egyszerű magyarázatot adni, hogy az egyik forrás igazat mond, a másik pedig nem. Aztán persze mégiscsak gyűlni kezdenek a zavarba ejtő tapasztalatok a máig megoldatlan vagy vitatott történelmi kérdésekről, és arról is, ahogy a történészek az egyszerűnek látszó kérdésekre is nagyon eltérő válaszokat adnak, akár ugyanazon forrásokat használva bizonyítékként. Egy jó tanár mellett az is kiderülhet a diákok számára, hogy a történészek már eleve a maguk szubjektív szempontjait is érvényesítve válogatnak a rendelkezésükre álló források és tények között. Mindezek következtében sok tanulónak az egész történettudományban megrendül a hite. Kezdik azt hinni, hogy nem is érdemes keresni az igazságot az eltérő értelmezések között, mert bizonyos szempontból bármelyik igaznak, de akár hamisnak is tekinthető. A tanárok feladata, hogy a tanulók gondolkodása túl tudjon lépni mind a kétfajta hamis elképzelésen; hogy felismerjék, hogy mindig kritikusan kell közelíteni a történelemtanulástól szóló művekhez; ugyanakkor azt is megértsék: megvannak a lehetőségeink és eszközeink arra, hogy különbséget tudjunk tenni a valóban hiteles és a felszínes történelmi interpretációk között.

A történetírás sajátos problematikájának megértéséhez szükséges gondolkodás kialakítása

A gondolkodásfejlesztés problémája megközelíthető abból az irányból is, hogy a történettudománynak is megvannak a maga alapkérdései, alapfogalmai és vizsgálati módszerei, amelyek a kutatást és a kutatások eredményeinek interpretálását is meghatározzák. Ezért ezek ismeretét és kipróbálását is érdemes a történelemtanulás részévé tenni, mivel ez vezethet el a múltról szóló interpretációk helyes értelmezéséhez, a magasabb szintű történelemszemlélet és gondolkodásmód kialakulásához. Ezenkívül a történettudomány szemléletének elsajátítása szükséges lehet ahhoz is, hogy racionálisan kontrollálni tudjuk magunkban a történelmi előítéletekre, történelmi önismeretekre és a leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. „A történelmi gondolkodás nem egy természetes folyamat, és nem is valami olyan dolog, ami magától kialakul a pszichológiai fejlődés során [...] valójában szemben áll azzal, ahogy általában gondolkodunk.” (*Wineburg*, 2007, 11. o.)

A történettudományi gondolkodás közvetítésének megismeréséhez érdemes röviden áttekintnünk néhány olyan külföldi történelmi curriculumot, amely ezt a tanítási stratégiát ajánlotta az iskolák számára a történelemtanítás megújításához.

The Historical Thinking Projekt

E kanadai program kidolgozásában fontos szerepet játszó Peter Seixas és Carla Peck az iskolai történelemtanulás legfőbb feladataként azt jelölte ki, hogy a tanuló képes legyen kritikusan közelíteni a múltról szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a kritikusan reflektáló értelmezéshez szükséges. Ehhez a mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik.

Hat olyan problémát azonosítottak és fejtettek ki, amely szerintük a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik: történelmi jelentőség, episztemológia és bizonyíték,

folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, történelmi nézőpont, valamint a történelem alakítását befolyásoló szereplők és tényezők kérdése (Seixas és Peck, 2004).

Az általuk készített oktatási program szerint a történelmi gondolkodás kialakulásához a tanulóknak képesnek kell lenniük a történelmi jelentőség megítélésére, az elsődleges források használatára, a történelmi változások azonosítására, az okok és következmények elemzésére, a különböző történelmi nézőpontok megkülönböztetésére, valamint a történelmi interpretációk etikai dimenzióinak megértésére is. Ezért a következő alapkérdések-re és kulcsfogalmakra fókuszáltak a történelemtanítás folyamatának megtervezésekor és a tanulási követelmények meghatározásakor:

- Hogyan tudom eldönteni, hogy mit érdemes kutatni és miről érdemes tudni? – történelmi jelentőség
- Honnan tudjuk azt, amit tudunk? – történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció
- Hogyan tudom megérteni és megragadni a múlt komplexitását? – folyamatosság és változás
- Hogyan tudom megmagyarázni a döntések és a cselekedetek okait és következményeit? – okok és következmények
- Hogyan tudom megérteni a múltban élt emberek döntéseit és cselekedeteit? – történelmi nézőpont
- Mit és hogyan tudok hasznosítani abból, amit a múltból megismertem? – etikai dimenzió

A programhoz készült egy értékelési rendszer is a tanároknak arról, hogy a diákoknak a tanulmányaik befejezésekor mit kellene tudni, mire kellene képesnek lenni a történelmi gondolkodás terén. Ez az értékelési rendszer is ugyanezen hat, egymással szorosan összefüggő történelmi fogalomra épít, hangsúlyozva, hogy itt nem képességekről, hanem a történelmi gondolkodást meghatározó fogalmi készletről van szó, amely csak a tartalmi ismeretekkel együtt kap értelmet (Seixas, 2006). A történelmi jelentőségről való gondolkodás minőségét például csak annak alapján lehet megítélni, ahogy a tanuló konkrét történelmi eseményeket hasonlít össze ilyen szempontból. Ehhez sokféle ismerettel kell rendelkezni az adott eseményekről, de azt is tudni kell, hogy milyen kritériumokat kell használni egy ilyen célú történelmi elemzéshez.

National History Education Clearinghouse

Arra is láthatunk példákat, amikor a történelmi gondolkodás fejlesztésének közvetlen mintájául a történészek által végzett kutatómunka szolgál – hangsúlyozva persze, hogy a történelemórákon ilyenkor sem „kis történészeket” akarnak képezni. Ez a pedagógiai megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy csak akkor tudjuk a múltból szóló ismereteket megfelelően értelmezni, ha némileg beelátunk abba a folyamatba is, ahogy azok megszületnek. A diákok általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi szövegekből, és nem a szerző szándékán vagy a korabeli gondolkodásmódon törik a fejüket ezek olvasása közben. A történelmi gondolkodás megértéséhez először is fel kell ismerniük, hogy a történész ezzel szemben állandó párbeszédet folytat az általa vizsgált szövegekkel, különböző kérdéseket tesz fel és összefüggéseket keres a más forrásokban talált információkkal, igyekszik minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült (Wineburg, 2001).

A történészek által használt módszerek megismerése és kipróbálása izgalmas újdonságot jelent a diákoknak és eleve érdekesebbé teheti a történelemtanulást. Ráadásul problémaérzékenységre nevel és kialakíthatja azokat a speciális intellektuális képessé-

geket, amelyek a történelmi ismeretek magas szintű megértéséhez és alkalmazásához szükségesek. A forrásokra támaszkodó önálló kutatómunkák különösen az értően kritikus szemléletmód kialakításának lehetnek hatékony eszközei.

Az amerikai National History Education Clearinghouse kifejezetten a történelmi gondolkodás fejlesztését segítő oktatási anyagokat készít a tanárok és a diákok számára. Ahogy ők megfogalmazták: „Nemcsak az számít, *mit* tudunk a múltról, hanem az is, *hogyan* tudjuk azt.” Azt is hangsúlyozzák, hogy a történelmi gondolkodás komplex, sokféle összetevőből álló képesség. A program a következő összetevőkre és tevékenységekre koncentrált:

- Az események többféle forráson alapuló és többféle szempontból történő megismerése (például a rendelkezésre álló források összegyűjtése, áttekintése, kiválogatása).
- Forráselemzés (például a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása, a források tartalmának összehasonlítása).
- Forrásvizsgálat (például a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése).
- A történelmi kontextus megértése (például a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján).
- Az állítások vizsgálata a bizonyítékok megalapozottsága szempontjából (például a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése).

A történelemtanulás céljaként az ismeretforrások és információk közötti eligazodáshoz, illetve a helyes következtetések és vélemények megfogalmazásához szükséges képességek kialakítását jelölték meg. Az interneten bárki számára elérhető oktatási anyagok lehetőséget adnak rá, hogy a diákok egy-egy új téma megtanulása során mindig alkalmat kapjanak ilyen jellegű feladatok gyakorlására, különös tekintettel a korból származó források vizsgálatára és bizonyítékként történő felhasználására.

AP Course and Exam Description

A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából is nagyon izgalmas az a követelményrendszer, amelyet nemrég a The College Board készített. Ez valójában egy nemzetközi vizsgakövetelmény olyan középiskolás diákok számára, akik bárhol a világon történelemből szeretnének továbbtanulni. 2011-ben volt mód az első ilyen vizsgák akkreditálására és megszervezésére világtörténelemből. Nagyon sokféle újdonsága van ennek a projektnek például a világtörténelem korszakolása és tematizálása szempontjából is. Itt most azonban csak a történelmi gondolkodás követelményeivel érdemes foglalkoznunk, amelyek fontosságát jelzi, hogy teljesen önálló részt képeznek a teljes követelményrendszeren belül.

A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából releváns tevékenységeket négy nagy egységbe osztották be (1. táblázat). Figyelemreméltó, hogy ebben a követelményrendszerben az időszemlélet ('chronological reasoning') című egységhez kerültek nemcsak a korszakolással ('periodization') és a változásokkal összefüggő kérdések ('patterns of continuity and change over time'), hanem a történelmi okokkal és következményekkel kapcsolatos problémák feltárására irányuló tevékenységek is ('historical causation'), jól tükrözve azt a felfogást, hogy a történelmi események közötti kauzális viszonyok feltárása szorosan összekapcsolódik az események időrendjének pontos ismeretével és az időbeliség helyes érzékelésével.

1. táblázat. A történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából releváns tevékenységek

Tényekre alapozott történelmi érvelés	Történelmi érvelés (például kérdések és vizsgálati szempontok megfogalmazása; releváns történelmi bizonyítékok gyűjtése egy állítás alátámasztásához; érvek gyűjtése és megfogalmazása).
	A történelmi bizonyítékok felhasználása (például információk megtalálása különböző ismeretforrásokban; egy adott történelmi bizonyíték megértése és értékelése a maga kontextusában, összefüggésrendszerében).
Időszemlélet	Történelmi okok és következmények vizsgálata (például ok-okozati összefüggések azonosítása; egy történelmi eshetőség értékelése az ok-okozati összefüggések, a kölcsönös egymásra hatások és a véletlen egybe esések megkülönböztetésének segítségével).
	A folyamatosság és a változások vizsgálata (például a helyi és a globális változások közötti összefüggések keresése; változások bemutatása hosszabb történelmi korszakon keresztül, illetve egy nagy általános témával összefüggésben).
	Korszakolás (például fordulópontok azonosítása; események csoportosítása és szakaszolása különböző szempontok szerint).
Összehasonlítás és kontextualizáció	Összehasonlítás (például történelmi korszakok és kultúrák legjellemzőbb sajátosságainak bemutatása; egymástól eltérő szempontok azonosítása, összehasonlítása ugyanazon történelmi eseménnyel, helyzettel vagy korszakkal kapcsolatban).
	Kontextualizáció (például annak bemutatása, hogy egy adott történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe a szélesebb régióra vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal).
Történelmi interpretáció és szintézis	Interpretáció (például egymástól eltérő történelmi értelmezések bemutatása; az egymástól eltérő történelmi értelmezések elemzése és értékelése a rendelkezésre álló források alapján).
	Szintézis (például értelmes és meggyőző ismertetések és magyarázatok készítése a múlt eseményeivel kapcsolatban a történelmi források helyes elemzésével).

A követelményrendszerhez készült ismertetőben a készítők külön is felhívták a tanárok figyelmét a tanulási folyamat gondos megtervezésének szükségességére: a tanulók csak fokozatosan juthatnak el az egyszerűbb kérdésektől az egészen komplex gondolkodást igénylő feladatok megoldásáig. Ezt a fejlesztési-fejlődési folyamatot a feladattípusok utasításainak négy fokozatba történő elrendezésével szemléltették (2. táblázat).

2. táblázat. A fejlesztési-fejlődési folyamat fokozatai

Határozd meg! Azonosítsd! Írd le, mutasd be! Ismerd fel!	Elemezd! Magyarázd meg!	Értékelj! Mérlegeld!	Kritizáld! Alakítsd ki! (például az álláspontod) Készítsd el! (például az összegző elemzésed) Építsd fel! (például az érvrendszered)
---	----------------------------	-------------------------	---

History Standards

Az Egyesült Államokban a történelemoktatás általános színvonalának emelése céljából széleskörű politikai támogatottság mellett, négyéves munka eredményeként készült el ez az új követelményrendszer. Kieértelt és a gyakorlat számára is jól használható választ akartak adni arra a kérdésre, hogy milyen ismeret- és képességelemekből tevődik össze a magas színvonalú történelmi műveltség. A szakmai és társadalmi konszenzus megteremtése céljából a munkában gyakorlók tanárok, tantárgyi szakértők, egyetemi kutatók

és tanárok, valamint szakmai szervezetek, érdekvédelmi csoportok, szülők és állampolgárok is részt vettek.

A History Standards három nagy részből áll: Történelmi gondolkodás, Az USA történelme, Világtörténelem. Láthatjuk tehát, hogy e curriculum is külön követelményrendszert dolgozott ki a történelmi gondolkodással összefüggő képességek fejlesztéséhez. Ebben öt nagy egységre bontva összesen 24 tevékenységtípust határoztak meg a fejlesztés céljaként.

3. táblázat. A történelmi gondolkodás egységei

Történelmi időben való gondolkodás	Például: a múlt, a jelen és a jövő megkülönböztetése; az időrend kialakítása a saját maga által készített történelmi narratívákban és történetekben.
Történelmi megértés	Például: a szerző vagy a történelmi forrás azonosítása és hitelességének értékelése; annak azonosítása, hogy a történelmi ismertetés mely kérdéseket állítja a középpontba; a történelmi ismertetések és források olvasása képzelőerővel és problémaérzékenyen; az eltérő történelmi nézőpontok érzékelése és értelmezése; történelmi térképek használata.
Történelmi elemzés és interpretáció	Például: eltérő értelmezések és magyarázatok összehasonlítása; korok és régiók összehasonlítása a hosszú távon is meghatározó tényezők azonosításához; a történelmi szükségszerűséggel szembeni érvek megfogalmazása; történészek közti viták értékelése; hipotézisek megfogalmazása a múlt hatásairól.
A történelmi kutatáshoz szükséges képességek	Például: történelmi kérdések megfogalmazása; információk és adatok gyűjtése különböző forrásokból és helyekről; a bizonytalanságok és információhiányok azonosítása a történelmi eseményekről készült forrásokban és beszámolókból; interpretációk alátámasztása történelmi bizonyítékokkal.
Problémák elemzése és megoldása a történelmi előzmények figyelembe vételével	Például: a probléma történelmi vonatkozásainak azonosítása; a releváns történelmi előzmények azonosítása; megoldási alternatívák mérlegelése.

A History Standards a történelemtanítás legfontosabb céljaként a széles értelemben vett politikai intelligencia kialakítását határozta meg. A történelmi műveltség segíthet ugyanis „megérteni a jelen problémáit is, ösztönzést ad a lehetséges megoldási alternatívák kialakításához és támpontokat kínál a döntésekkel járó lehetséges következmények végiggondolásához”. A történelemtanítás során lehet kialakítani azokat a képességeket is, amelyek lehetővé teszik, hogy egy-egy jelenkori probléma megoldásának keresésekor megkülönböztessük egymástól a releváns és az irreleváns történelmi előzményeket és analógiákat. A múltra vonatkozó ismeretek alkalmazni tudását az aktuális problémák megértésére és megoldására annyira fontosnak tekintették, hogy a történelmi gondolkodással foglalkozó követelményrendszer egész ötödik egysége csakis ezzel, vagyis a jelen viszonyainak megértését segítő történelmi előzmények felismerésével és helyes értelmezésével foglalkozik.

Az angol nemzeti alaptanterv

Az új angol nemzeti alaptanterv talán a legismertebb példája annak, amikor a történelmi gondolkodásban meghatározó szerepet játszó fogalmi ismereteket és intellektuális képességeket is megpróbálták jól érthető módon megragadni a követelményekben. A megújított curriculum, a kulcsfogalmak ('key concept') és a kulcsfolyamatok ('key processes') kategóriája alá sorolta be a történelmi ismeretek helyes értelmezésével és a történelmi kutatómunkával kapcsolatos követelményeket (4. táblázat).

4. táblázat. Kulcsfogalmak és kulcsfolyamatok

Kulcsfogalmak	Kronológia	Például: az idő múlását és a történelmi korszakokat leíró dátumok, kifejezések és konvenciók ismerete és használata; az egyes korszakokra jellemző sajátosságok érzékelése; kronológiai tájékozódóképesség a korszakok között.
	Kulturális, etnikai és vallási sokszínűség	Például: a kulturális, etnikai, regionális, nyelvi, társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai és vallási különbségek létezésének érzékelése a jelenben és a múltban; annak megértése, hogy a különbségek egy-egy korszakon belül és a korszakok között miként hatottak a történelmi eseményekre.
	Változás és folyamatosság	Például: a változások és a folyamatosság érzékelése egy-egy korszakon belül és a korszakokon át; a változások kiterjedésének és tempójának elemzése; annak értékelése, hogy a változás fejlődés-e.
	Ok és következmény	Például: történelmi események és változások okainak és következményeinek vizsgálata és megmagyarázása; az eseményekre ható tényezők azonosítása; összefüggések keresése a különböző tényezők között; az okok fontossági sorrendbe állítása.
	Jelentőség	Például: események, személyek, változások jelentőségének értékelése a saját korukban és napjainkban; értékelési kritériumok gyűjtése a történelmi jelentőség megítéléséhez, illetve események, emberek és változások történelmi jelentőségének összehasonlításához és bemutatásához.
	Interpretáció	Például: annak megértése, hogy ugyanakkor az eseménynek többféle interpretációja is létezhet; interpretációk összehasonlítása hitelességük és megbízhatóságuk szerint.
Kulcsfolyamatok	Történelmi kutatás	Például: kérdések megfogalmazása és vizsgálata történelmi eseményekkel kapcsolatban; hipotézisek megfogalmazása és ellenőrzése; történelmi interpretációk kritikai vizsgálata.
	Bizonyítékok használata	Például: különféle történelmi források (szövegek, képek, tárgyak stb.) azonosítása, válogatása és használata; a rendelkezésre álló források hitelességének és megbízhatóságának értékelése; források értékelése a vizsgált történelmi kérdés megválaszolása és a lehetséges következtetések megalapozottsága szempontjából.
	Kommunikáció a múltról	Például: a múltról szóló ismertetések és magyarázatok készítése és bemutatása; kronológiai konvenciók, történelmi fogalmak helyes használata.

A történelmi kulcsfogalmakat általában két nagy csoportra szokták osztani. Angol nyelvterületen ezek elnevezésére szolgál a 'substantive concepts' és a 'second order concepts' kifejezés. Az utóbbihoz tartoznak a fenti táblázatban található kulcsfogalmak. Ezek biztosítanak alapot ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak akár teljesen új történelmi témákat is értően befogadni, és ahhoz is, hogy gondolkodni tudjanak arról, mit, miként és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e történelmi kulcsfogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív gondolkodás fejlesztéseként is (Donovan és Bransford, 2005).

A kulcsfolyamatokkal kapcsolatokban érdemes megemlíteni, hogy a források használata terén az utóbbi években jelentős hangsúlyeltolódás figyelhető meg az angol tantárgyi szakértők körében. A mostani curriculumok készítői ma már helytelennek és öncélúnak tartják azt a korábbi gyakorlatot, amikor a tanórai forráselemzés szinte kizárólag a forrás hitelességének és elfogultságainak vizsgálatával foglalkozott. Ezzel szemben inkább a források kontextusba helyezését és egy adott kérdés szempontjából történő vizsgálatát és

értékelését tartják az iskolai forráselemzés igazi minőségi kritériumának. A hitelesség és a megbízhatóság kérdése persze továbbra is érdekes lehet, de mindig az általunk feltett kérdés dönti el, hogy ez kritériuma legyen-e a forrás felhasználásának – hiszen akár egy feltűnően és bizonyíthatóan elfogult forrás is értékes bizonyíték lehet, ha például arra keressük a választ, hogy a politikai propaganda milyen eszközökkel igyekezett a közvéleményt manipulálni.

Fontosnak tartják, hogy a tanulók azt is megértsék, hogy amikor bizonyítékokat keresünk valamire, másként kell a forrásokat vizsgálni, mint amikor csak információkat akarunk gyűjteni belőlük. Nemcsak az lehet például fontos, hogy kik szerepelnek egy képen, hanem az is, hogy kik nincsenek rajta valamilyen okból. Ugyanígy egy levél esetében sem csak a tartalma, hanem a hangneme és a stílusa is érdekes bizonyíték lehet valamire. Meg kell tanulni tehát a diákoknak, hogy a vizsgált korszakból származó szövegek, képek, tárgyak stb. felhasználása történelmi forrásként ötletességet és körültekintést is igényel egyszerre. Segítheti őket ebben, ha rutinossá válnak néhány alapkérdés vizsgálatában:

- Milyen típusú, műfajú forrásról van szó?
- Mikor készült?
- Milyen történelmi korszakkal vagy eseménnyel hozható kapcsolatba?
- Milyen egyéb események történtek akkoriban?
- Milyen célból készült?
- Kiknek készült?
- Ki a szerzője? Ki készítette?
- Mi a szerző nézőpontja?
- A szerző nézőpontja miként tükröződik a forrásban?
- Miért lehet érdekes az általunk vizsgált kérdés szempontjából?

Adaptív történelmi műveltség kialakítása ('historical literacy')

A történelmi műveltség fogalma először a tartalmi tudás azon szintjét jelölte, amely már módot ad valakinek arra, hogy az újonnan tanult dolgokat is megértse és befogadja. Az iskolai történelemtanítás eredményességével szembeni kritikákban jelent meg, mintegy ellentétként annak a holt tudásnak, amelyet az iskolák nyújtottak (*Maposa és Wassermann*, 2009). Wineburg (1991) a tartalmi tudáson kívül a történelmi megismerésben főszerepet játszó tevékenységek elvégezni tudását is a történelmi műveltség feltételének tekintette: forráselemzés, a forrásokban talált információk összevetése, kontextusba helyezés. Peter Lee (2004) szerint a történelemtanítás legfőbb feladata, hogy egy jól adaptálható értelmezési keretet adjon, amely lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését és asszimilálását, akár a múltban törtétekről, akár a jelenben lejátszódó eseményekről van szó. Az iskolai oktatásban ehhez szerinte nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az emberiség történelmének hosszú távú folyamataira, a társadalmi közösség és a hatalom viszonyában lejátszódott változásokra, a korábbi történelmi tapasztalatok és interpretációk eseményekre gyakorolt hatásaira, illetve a történelmi időben való tájékozódóképesség kialakítására. Egy ilyen új műveltségismény ('historical literacy') megtervezése és gyakorlati megvalósítása a tanításban Lee szerint alkalmat adhatna arra is, hogy túllépjünk azon a terméketlen vitán, amelyben újra és újra szembeállítják egymással a történettudományi gondolkodás megértésére ('disciplinary understanding') és a történelmi ismeretek megtanulására ('substantive history') irányuló tanítási célokat. A történelmi műveltség új eszményének kialakítása ugyanis nemcsak a tartalmi követelmények, hanem a diszciplináris gondolkodásra vonat-

kozó célkitűzések újragondolását is igényli, figyelembe véve egyebek mellett azokat az új kutatási eredményeket is, amelyek a tanulók fogalmi gondolkodásának lehetőségeire, korlátaira és fejlődésének sajátosságaira vonatkoznak. Ezekre az általános kognitív feltételekre és lehetőségekre is gondolva kellene gondosan újra kiválogatni és összehangolni azokat a történelmi ismereteket és képességeket, amelyek adaptálható és továbbépíthető tudássá szervezhetők a diákok számára. A követelmények ilyen jellegű tudatos megtervezése révén nagyobb esély lehet arra, hogy a történelemórákon tanultak jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazható és könnyen felidézhető tudássá váljanak ahelyett, hogy széteső emlékfoszlányokat vagy önmagukban üres és használhatatlan forráselemzési szempontokat jelentenének csak.

A Lee által felvázolt célokat is követve ausztrál kutatók és tanárok kollektív munka keretében elkészítették a történelmi műveltség indexét ('index of historical literacy'), vagyis megpróbáltak egy pragmatikus szemléletű listát adni a korszerű és jól adaptálható történelmi tudás összetevőiről (*Taylor és Young, 2004*). Ebben a következők szerepeltek:

- A múlt eseményei – Történelmi események ismerete és megértése; az előzetes ismeretek használata; az egyes események jelentőségének érzékelése.
- A múlt narratívái – A változás és a folyamatosság érzékelése az időben; az egymással párhuzamosan létező narratívák megértése; a nyitott kérdések megfelelő kezelése.
- Kutatási készségek, képességek – Történelmi bizonyítékok (tárgyi emlékek, dokumentumok, képi források stb.) összegyűjtése, elemzése és használata.
- A múltban használt nyelv – A régies szavak, nyelvi fordulatok, nyelvi kifejezések megértése.
- Történelmi fogalmak – Az olyan történelmi fogalmak megértése, mint az ok-okozatiság és motiváció.
- IKT-tudás – Az IKT-alapú történelmi forráshelyekről, például virtuális archívumokból összegyűjthető történelmi források használata, megértése és értékelése.
- Összefüggések és kapcsolatok felismerése – Kapcsolatok teremtése a múlt, a saját személyes élethelyzet és a jelen világa között. A múltban lejátszódott események összekapcsolása a jelenben történnel; a mai viszonyokat kialakító és meghatározó történelmi előzmények azonosítása; a személyes élethelyzet mélyebb megértése a történelmi előzmények megismerése által.
- Egy-mással versengő nézetek és viták – A nyilvánosság előtt zajló és a történettudomány képviselői között folyó történelmi viták helyének és szabályainak megértése.
- Kifejezési eszközök és lehetőségek – Annak megértése, hogy a múlt sokoldalú és kreatív bemutatása mennyiféle formában lehetséges (film, dráma, képzőművészeti alkotás, zene, szépirodalom, virtuális kép stb.).
- Morális ítéletek a történelemben – A morális vonatkozások megértése a történelmi eseményekről készült ismertetésekben és magyarázatokban.
- A természettudományi ismeretek és eszközök használata a történelemben – Annak megismerése, hogy a természettudományi ismeretek és a modern technológiák, technikai eszközök milyen módon alkalmazhatók a történettudományi kutatásokban, például DNS-vizsgálat, gázkromatográfia.
- Történelmi magyarázat – Önálló következtetések, magyarázatok készítése történelmi eseményekről és kérdésekről, mozgósítva mindazokat a tárgyi ismereteket, kutatási, elemzési módszereket és intellektuális képességeket, amelyeket a történelemtanulás során elsajátítottak.

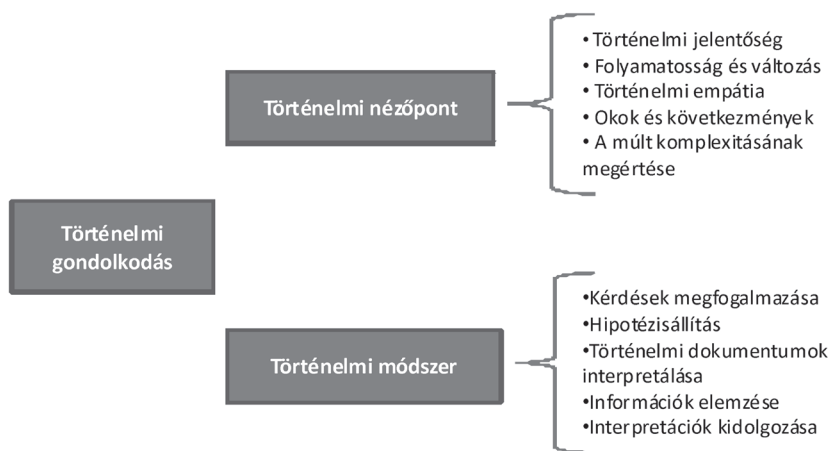
A fenti lista megalkotói szerint a történelmi műveltség ('historical literacy') „tekinthető egy olyan összetett eszközrendszernek, amelyet különböző készségek, attitűdök és fogalmi ismeretek együttesen alkotnak, és amely közvetíti és fejleszt a történelmi tudatosságot ['historical consciousness']”.

A történelmi tudatosság és a történelmi gondolkodás kombinált modellje

A 2005-ben Kanadában bevezetett programmal olyan történelemtanítási gyakorlatot kívántak megteremteni, amely a korábbinál több segítséget ad ahhoz, hogy a tanulók megfelelő áttekintőképességgel rendelkezzenek a tanultakkal kapcsolatban, képesek legyenek elfogadni és megérteni a történelem egymással párhuzamosan létező és folyamatosan változó interpretációkon alapuló természetét, és arra is képesek legyenek, hogy az iskolában szerzett ismereteiket transzferálni tudják. A történelmi gondolkodás fejlesztését nem végcélként, hanem a történelmi tudatosság kialakításának eszközeként kezelték. Ez a felfogás hasonlóságot mutat a History Standard alapfilozófiájával, amely – mint emlékezhetünk rá – a történelmi műveltséget a politikai intelligencia legfontosabb feltételeként jelölte meg, és külön is fejlesztendő képességként kezelte a jelen viszonyait meghatározó releváns történelmi előzmények megkeresését és azonosítását.

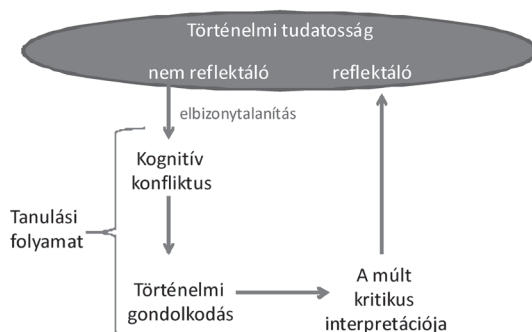
Catherina Duquette (2012), a quebec-i egyetem tanára a program eredményességével foglalkozó további kutatások megtervezése céljából 2012-ben egy nagyon gondolatébresztő és könnyen kezelhető modellt készített annak megragadásához, hogy miképpen függhet össze a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi tudatosság kialakulása. Először is a történelmi gondolkodásról két nagy komponensből álló modelljére tett javaslatot (1. ábra).

Történelmi gondolkodás: egy kombinált modell



1. ábra. Történelmi gondolkodás: egy kombinált modell (Duquette, 2012 nyomán)

A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje



2. ábra. A reflektív történelmi tudatosság kialakításának modellje (Duquette, 2012 nyomán)

Első pillantásra észrevehető, hogy ez a modell struktúrájában és tartalmában is azonos azzal a megoldással, amit az angol nemzeti alaptanterv esetében láttunk, ahol kulcsfogalmakra és kulcsfolyamatokra bontották a követelményeket: ezek feleltethetők meg az itt *Történelmi nézőpontok* és a *Történelmi módszer* címek alá sorolt alkotóelemeknek. Ugyanakkor a többi bemutatásra került program is jól értelmezhető és összehasonlítható e modell segítségével. Az egyik elsősorban a történelmi nézőpontok mélyebb megértését (The Historical Thinking Projekt), a másik a történelmi kutatás módszerének gyakorlását (National History Education Clearinghouse) állította a fejlesztés középpontjában. Olyan is volt a példáink között, ahol a készítők elkerülték a követelmények ilyen jellegű szétválasztását (AP Course and Exam Description).

Catherina Duquette a történelmi gondolkodás összetevőinek felvázolása után áttért a történelmi tudatosság definiálására. Ezt a következőképpen határozta meg: „A jelen megértése a múltra vonatkozó interpretációk segítségével. Ugyanakkor ez az, ami lehetővé teszi a számunkra a jövőről való gondolkodást is.” Feltételezése szerint e történelmi tudatosságnak kétféle szintje van, egy nem reflektáló és egy reflektáló. Ez utóbbi szint jelenti a valóságos történelmi tudatosságot, és ehhez szükséges a történelmi gondolkodás magasabb szintének elérése.

Megkísérelte azt a tanulási folyamatot is modellezni, ahogy a tanuló az egyik szinttől a másik szintre juthat el (2. ábra).

E modell szerint a múlt kritikus interpretációja tanulás eredményeképpen alakul ki, és ez a feltétele a reflektáló történelmi tudatosságnak. A tanulásban a kognitív konfliktusok teremtése a kulcsmozzanat, mivel ez készítet a korábbi naiv történelemszemlélet felülvizsgálatára és ez nyitja meg az utat a történelmi gondolkodás kialakulása felé. A kognitív konfliktus a történelemtanításban elsősorban azokat a helyzeteket jelenti, amikor szembesítjük a diákokat azzal, hogy az elsöre helyesnek látszó történelmi következtetések vagy a korhűnek tűnő történelmi filmek messze járnak a valóságtól. Ilyen lehet például, amikor kiderül számukra, hogy a fotó, amely alapján ők is nagyon életszerű és logikus megállapításokat tettek, valójában félrevezetés céljából készült propagandaanyag.

Feltételezhető, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése több szakaszra bontható. Kutatási hipotézisként a modell szerzője négy szakaszt különített el. A történelmi nézőpontokkal és a történelmi módszerekkel összefüggő tudás fejlődését mindegyik szakaszban egymással párhuzamban ábrázolta (5. táblázat).

5. táblázat. A történelmi gondolkodás műveleteinek elsajátítása a történelmi tudatosság szintjei szerint

	Történelmi nézőpont	Történelmi módszer
Kezdő szint	Nincsenek még elsajátított műveletek.	Történelmi dokumentumok bemutatása.
Közvetlen szint	A változás összetevőinek azonosítása.	A múltban történtek bemutatása. történelmi dokumentumok felhasználásával.
Összetett szint	Az okok és a következmények azonosítása. A folyamatosság és a változás összetevőinek azonosítása.	A múltban történtek bemutatása történelmi dokumentumok felhasználásával. Utalás más dokumentumokra.
Narratív szint	Az előző szintben szereplő műveletek. Történelmi empátia. A múlt komplexitásának megértése.	Az előző szintben szereplő műveletek. Hipotézis állítása. Mások interpretációinak árnyalása.

Hangsúlyozni kell, hogy e fejlődési szakaszok létezése empirikus kutatásokkal még nem bizonyított, de a tanulók tudásának jellemzéséhez és a tanulási folyamat megtervezéséhez ettől függetlenül segítséget adhat. Ugyanakkor az is igaz, hogy addig nem is nagyon lehet a tanulók történelmi gondolkodásában lezajló változásokat mérni és vizsgálni, amíg nincs strukturált kiinduló elképzelésünk arról, hogy mit is értünk ezen, illetve hogy mit tekintünk egyáltalán fejlődésnek.

Aktuális feladatok a történelmi gondolkodás fejlesztése terén

Az elmúlt tíz-tizenöt évben a történelemtanítás általános gyakorlata nálunk is átalakult. A múltból származó szöveges és képes források, illetve a történelemről szóló egyéb ismeretforrások szerepe jelentősen megnőtt a tanításban. Jól tükröződik e változás a tankönyvekben található források számában, sokszínűségében és a hozzájuk kapcsolódó kérdések, feladatok tartalmában. Az önálló tevékenységekre épülő tanulás és képességfejlesztés is ma már sok tanár gyakorlatába beépült, és jellemzőbb elemévé vált a tanóráknak, mint a 1990-es évek elején. Ilyen értelemben a tantervi reformok (NAT, kerettantervek, helyi tantervek) és különösen az új érettségi követelmények bevezetése eredményesek voltak. Együttesen kedvező változásokat indítottak el és erősítettek meg a mindennapi tanári gyakorlatban. Ezekre az eredményekre és tapasztalatokra alapozva kísérletet lehet tenni arra, hogy a történelemtanítás eredményességét a gondolkodásfejlesztés terén is jelentős mértékben megerősítsük.

Elérkezett az ideje nálunk is annak, hogy a történelmi megismerés módszereinek gyakorlásán kívül megfelelő figyelmet fordítsunk a történelmi nézőpontok alkalmazásának elsajátítására is. Adós még ugyanis a történelemtanításunk azzal, hogy a tanulók többsége megfelelő áttekintőképességgel is rendelkezzen mindazzal kapcsolatban, amit tanult. Kevesen képesek közülük ma még arra, hogy az egyes történelmi eseményeket és problémákat a maguk szélesebb összefüggéseiben is látni tudják, illetve hogy folyamatosan kapcsolatokat keressenek és találjanak az újonnan megismert tények és a korábban tanultak között, illetve a mai valóság és a múltból tanultak között.

Az új *Nemzeti alaptanterv* és az ennek nyomán elkészített kerettantervek előrelépést jelentenek a történelmi gondolkodás fejlesztésének területén. Egyrészt e dokumentumok újra megerősítették e feladat fontosságát, másrészt a nemzetközi példákat követve a korábbi dokumentumokhoz képest nagyobb hangsúlyt fektettek a történelmi gondolkodás alapjait jelentő fogalmakra. E tekintetben a legfontosabb újdonság a tartalmakat értelmező és kifejező kulcsfogalmak beemelése a követelmények közé:

„A történelmi kulcsfogalmak (történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, jelentőség, történelmi nézőpont) segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, a történelmi ismeretek rendszerezésében, a múlttal és a múlt megismerésével kapcsolatos kérdések egyre árnyaltabb megválaszolásában, a különböző korok és események összehasonlításában, az összefüggések azonosításában, valamint az önálló következtetések és vélemények megfogalmazásában.

A tartalmak értelmezését lehetővé tevő kulcsfogalmak mellett léteznek a történelmi tartalmakat kifejező kulcsfogalmak (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom), amelyek az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak, eseményeinek megértését, rendszerezését, összehasonlítását és értékelését.

A tartalmak értelmezését szolgáló és a tartalmakat kifejező kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése, elmélyítése, valamint újabb és újabb kontextusokban történő gyakoroltatása az értelmes történelemtanulás egyik legfontosabb összetevője.” (A Kormány 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelete..., 2012, 10708. o.)

A kerettantervi korszakhatárok jelentős eltolódásából adódó változások mellett ez az új elem a legtöbb történelemtanárnak most még talán fel sem tűnik. Vagy ha látják is az új kerettantervekben a kulcsfogalmakat az egyes témaköröknél külön felsorolva, ezt elintézik azzal, hogy ez megint valami értelmetlen pedagógiai hókusz-pókusz, ami a napi történelemtanításban őket egyáltalán nem befolyásolja.

Első lépésként tehát nagyon fontos lenne, hogy a tanárok megértsék a jelentőségét a kulcsfogalmakkal összefüggő tudás folyamatos fejlesztésének. Ne úgy tekintsék, mint ami magától is kialakul és fejlődik a történelem tanulása közben, hanem épp ellenkezőleg, azt lássák, hogy ez az egyik fontos feltétele az általuk is fontosnak tartott történelmi ismeretek értelmes megtanulásának. Ha a tanulóknak pontos és árnyalt elképzelése van például arról, hogy mit jelent az, amikor történelmi okokról vagy változásokról beszélünk, egészen más minőségben tud gondolkodni, beszélni és vitatkozni bármilyen történelmi témáról.

A feladat jelentőségének felismerése után azt is látni kell a tanároknak, hogy a kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás elmélyítése is jól meghatározható ismeretek közvetítését jelenti, noha ezeket érdemes mindig szorosan összekapcsolni az egyes történelmi korszakokra és eseményekre vonatkozó ismeretek megtanításával. Azt, hogy milyen ismeretekre gondolok, a történelmi okok és következmények példáján szeretném most egy kicsit bővebben illusztrálni.

A történelmi okokról és következményekről gondolkodva ajánlatos mindig felhívni a tanulók figyelmét a következőkre:

- az okok és a következmények általunk megállapított összefüggések különböző események és tényezők között, és nem maguk ezek az események vagy tényezők;
- az egymást követő események nem biztos, hogy okozati összefüggésbe is hozhatók egymással, ugyanakkor az események időbeli sorrendjének pontos ismerete fontos feltétele az okozati összefüggésekre vonatkozó helyes következtetéseknek is;
- ugyanaz az esemény vagy tényező nagyon sokféle okozati összefüggésbe hozható más eseményekkel és tényezőkkel, ezért bizonyos esetekben okként, más összefüggésekben pedig következményként értelmezhető;
- a szándékok és a következmények gyakran nem esnek egybe, ezért számos esetben érdemes megkülönböztetni, hogy melyek azok az okozati összefüggések, amelyeket a szereplők akarata határozott meg, és melyek azok, amelyek a szereplők akaratától függetlenül alakították az eseményeket;
- az okok és következmények a valóságban nem láncszerűen követik egymást, az okozati kapcsolatok leginkább bonyolult hálóként ábrázolhatók.

Az okozati összefüggésekről gondolkodva lényegében mindig négy egymásra épülő feladatot érdemes elvégeztetni a tanulókkal:

- az eseményben vagy változásban szerepet játszó különböző tényezők azonosítása;
- okozati összefüggések keresése és megfogalmazása a tényezők között;
- a legfontosabb okozati összefüggések kiválasztása és értékelése;
- az okozati összefüggésekre vonatkozó érvek és magyarázatok értelmezése a vizsgált események egésze szempontjából.

Fokozatosan kell rávezetni őket arra is, hogy az okozati összefüggéseket többféle szempontból is vizsgálhatják, és többféle kategóriába sorolhatják:

- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okok tartalmi megkülönböztetését szolgálják: például politikai okok, gazdasági okok, társadalmi okok, személyes okok, érzelmi okok.
- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okoknak az eseményekben és változásokban játszott szerepét jellemzik: például előfeltételek, kedvező vagy kedvezőtlen körülmények, befolyásoló tényezők, alakító tényezők, katalizátorok, közvetett okok, közvetlen okok, kiváltó okok, meghatározó szerepet játszó okok, végső okok.
- Vannak olyan kategóriák, amelyek az okozati összefüggések időbeliségére utalnak: például rövid távú és hosszú távú következmények.
- Vannak olyan kategóriák, amelyek a személyes érzelmek és döntések szerepének mértékére utalnak: például objektív körülmények, szubjektív körülmények, külső hatások, belső indítékok, személyes motívumok.

A gondolkodásfejlesztésre ösztönözhetünk már pusztán azzal is, hogy példákat mutatunk be arról, hogy az okozati összefüggések vizsgálata ugyanannál az eseménynél is sokféle körülményre kiterjedhet (idő, hely, szereplők stb.):

- Miért tört ki az 1956-os magyar forradalom?
- Miért 1956-ban tört ki forradalom Magyarországon?
- Miért Magyarországon robbant ki forradalom 1956-ban?
- Miért vált fegyveres felkeléssé a magyar forradalom?

Mint látható, az értelmező kulcsfogalmak tanítása kapcsán olyan ismeretekről van szó, amelyeket igazán az elemzőmunkák során érthetnek meg és sajátíthatnak el a tanulók, és amelyek révén e forráselemzések és magyarázatok is egyre magasabb színvonalúakká válhatnak. Noha érdemes mindig valamilyen konkrét feladathoz kapcsolni az értelmező kulcsfogalmak tanítását, ezeket az ismereteket is explicitté kell tenni a munka közben, mert ezáltal jelentős mértékben növelni lehet az alkalmazásuk tudatosságát, és könnyebben megragadhatóvá válik a diákok számára az is, ahogy e fogalmak segítségével egyre differenciáltabb módon képesek megközelíteni a történelmi problémákat. Így tudunk megfelelő feltételeket biztosítani ahhoz is, hogy a tanulásban és gondolkodásban metakognitív stratégiák is szerepet kaphassanak. Az értelmező kulcsfogalmak tudatos használata, amelyeket az angol szakirodalom metatörténelmi fogalmaknak ('metahistorical concepts') is nevez, ad ugyanis lehetőséget a diákoknak arra, hogy folyamatosan monitorozni tudják, valóban megértették-e a tanult történelmi események lényegét, összefüggéseit és bonyolult kapcsolódási rendszerét a már korábban ismert dolgokkal (*Donovan és Bransford*, 2005). A metakognitív tanulási stratégiák alkalmazása a történelmi problémák érzékelését és a válaszok keresését is egyre magasabb minőségi szintre emeli, és így a tanulók gondolkodásmódját is jelentős mértékben átalakítja.

A történelmi gondolkodás fejlesztése újfajta tervező munkát igényel a tanároktól. Ennek egyik alapfeltétele, hogy a kulcsfogalmakhoz tartozó ismeretekről kellően széles áttekintéssel rendelkezzenek, és képesek legyenek ezeket valamilyen fejlesztési sorrend-

be állítani az egyszerűbben megérthető dolgoktól az összetettebb gondolatok felé haladva. Utána pedig meg kell tervezniük, hogy ezeket az egymásra épülő gondolatokat mikor, melyik témához kapcsolódóan, milyen tanári segítségadás mellett, milyen feladatokkal gyakoroltatják (6. táblázat).

6. táblázat. Okok és következmények

évfolyam	5.	6.
témakör	A magyar őstörténet	A magyar középkor
téma	Honfoglalás	A tatárjárás
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Amikor egy „miért” típusú kérdésre keresünk választ, ok-okozati kapcsolatokat keresünk különféle események, változások, emberi döntések és cselekedetek között. A legtöbbször ugyanannak az eseménynek vagy változásnak több oka is van.	Az okok nem egyforma fontosságúak. Az okok fontossági sorrendbe állíthatók.
fejlesztési cél	Egy történelmi esemény okainak azonosítása.	A lehetséges történelmi okok sorrendbe állítása aszerint, hogy melyik játszotta a legfontosabb szerepet az események bekövetkezésében.
kutatókérdés	Miért költöztek át a magyarok Etelközéből a Kárpát-medencébe?	Miért nem sikerült megvédeni az országot a tatároktól 1241-ben?
a tanulók munkájának segítése	Egy ok-okozati vázlat bemutatása valamelyik korábban tanul eseményről mintaként.	A tatárjárással kapcsolatos ismeretek átismétlése kérdések segítségével.
források	tankönyvi szöveg, ismeretterjesztő szöveg	előzetes tudás
feladatok, tevékenységek	A honfoglalást bemutató szöveg elolvasása. Térképvázlat készítése a honfoglalást megelőző eseményekről az olvasottak alapján. Az okokra vonatkozó információk kiemelése a szövegben. Az okok vázlatpontokba szedése.	Csoportmunka A csoportok egymással versenyezve fogalmazzanak meg minél több olyan eseményt, körülményt vagy döntést, amely a vereséghez vezető oknak tekinthető. Egy-egy tanuló IV. Béla aként mondja el, miért nem tudta megvédeni az országot a tatároktól. Emelje ki, hogy mi volt szerinte a legnagyobb probléma! (A felkészülés során a csoport tagjai vitassák meg, IV Béla miről beszéljen, és ezek közül mit emeljen ki a legfontosabb okként.)
a tanulók által készített produktum	térképvázlat ok-okozati vázlat	diákok által bemutatott szerepjáték

évfolyam	7.	8.
témakör	A polgárosodás és a modernizáció kora Magyarországon	A kétpólusú világ
téma	Út a kiegyezéshez	Az 1956-os forradalom és szabadságharc
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Az okok és a következmények különféle szempontok szerint csoportosíthatók: rövid és hosszú távú következmények; gazdasági, társadalmi, politikai okok; belső és külső okok.	A különféle okok együtt fejtik ki a hatásukat.
kutatási kérdés	Miért akart a császári udvar megegyezésre jutni a magyarokkal 1867-ben?	1956. október 23-án a békés tüntetés miért vált fegyveres felkeléssé?

évfolyam	9.	10.
témakör	Az ókori Róma	A világ és Európa a kora újkorban
téma	A Római Birodalom szétesése	Földrajzi felfedezések
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Az események bekövetkeztének vannak közvetett és közvetlen okai. A közvetett okok azok, amelyek nélkül az esemény nem történt volna meg, de amelyek önmagukban még nem vezettek volna az esemény bekövetkeztéhez. Közvetlen okoknak azt szoktuk nevezni, amelyek viszont közvetlen kiváltó okai voltak az eseménynek. Az emberek a kiváltó okokról gyakran vitáznak.	Ritka az az eset, amikor az egyes okok egymást követő sorrendben, ok-okozati láncreakcióként váltanak ki valamilyen eseményt vagy változást. Az események bekövetkeztét előidéző okok általában kölcsönösen összefüggnek egymással.
kutatási kérdés	Mi okozta a Nyugatrómai Birodalom bukását?	Miért az európai államok váltak meghatározó nagyhatalmakká a 16–17. században?

évfolyam	11.	12.
témakör	A nemzetállamok és a birodalmi politika kora	Hidegháborús konfliktusok és a kétpólusú világ kiépülése
téma	A német egység kialakulása	A hidegháborús szembenállás, a kétpólusú világ, a megosztott Európa
a kulcsfogalomhoz tartozó ismeret	Amikor egy esemény bekövetkeztének az okait kutatjuk, nemcsak azt a kérdést kell feltenni magunknak, hogy miért következett be az az esemény, hanem azt is, hogy miért nem valami más történt helyette.	Az okokkal és következményekkel kapcsolatos kérdések vizsgálata több részből álló tevékenység: a figyelmet érdemlő tényezők azonosítása; a tényezők közötti ok-okozati összefüggések megállapítása; a legfontosabb tényezők kiválasztása; az okokra vonatkozó következtetések összevetése a rendelkezésre álló bizonyítékokkal; az okokra és következményekre vonatkozó magyarázatok értelmezése úgy is, mint egy történelmi interpretáció.
kutatói kérdés	Miért nem a „nagynémet egység” koncepciója vált valóra?	A nyugati hatalmak vagy a Szovjetunió volt-e inkább felelős a hidegháborús helyzet kialakulásáért?

Összegzés

Mindehhez a kutatásalapú tanulás ('inquiry based learning') módszertana áll a legközelebb (Bain, 2000; Exlain, 2004; Kojanitz, 2010, 2011).

A történelmi gondolkodás fejlesztése az értékelési kultúra megújítását is igényli, hiszen az e téren lezajló teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat. Ennek megítélését érdemes egy-egy tanulási periódus végére hagyni, amikor visszamenőleg együttesen áttekinthetők a tanulóra vonatkozó feljegyzések és a tanuló által készített produktumok. Egy ilyen célú értékelés alapja nem lehet csupán egy-egy felelet vagy dolgozat, mivel sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat a tanuló gondolkodásának fejlődéséről ezeknél sokkal fontosabb bizonyítékot szolgáltatathat (Freeman és Philpott, 2009).

Az eredményes fejlesztés megtervezéséhez és értékeléséhez a jelenleginél sokkal többet kellene tudnunk a történelmi gondolkodás fejlődésének sajátosságairól. A nemzetközi kutatások is az elején járnak e terület feltárásának, de azért már vannak tényekre támaszkodó következtetések, például arról, hogy a történelmi kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás fejlődése általában nem egyenletes, hanem inkább az ugrásszerű változások a jellemzők. Az is megfigyelhető, hogy nagyon eltérő szinten állhat akár ugyanazon tanuló esetében is az egyes kulcsfogalmak használatának színvonala. A tanulók között pedig jelentős szintkülönbségek mutatkoznak: vannak tanulók, akik ezen a téren évekkal megelőzik a kortársaikat, illetve akik náluknál több évvel idősebbekhez képest is jobb teljesítményt mutatnak (Lee, 2005; Shemilt, 1980; Wineburg and Fournier 1994).

A történelmi gondolkodás fejlesztése speciális módszertani megoldásokat is igényel. A részletek kidolgozása előtt azonban, fontos tisztázni, hogy ehhez nem direkt tanításon, hanem folyamatos fejlesztésen, a rendszeres stimuláción keresztül vezet az út. A történelmi ismeretek megfelelő szemléletű használatához szükséges ismeretek és képességek csak megfelelő tanulási tapasztalatokon keresztül fejleszthetők. Fontos a stimuláló környezet, amely olyan feladatokkal szembesíti a tanulókat, amelyek túlmutatnak az aktuális képességeiken és intellektuális erőfeszítést igényelnek. Teret kell engedni a társas konstrukciónak, bátorítani kell a tanulókat a gondolataik megosztására, az értelmes megbeszélésekre és vitákra. A tanulás szerves részévé kell tenni a metakogníciót is, hogy folyamatosan tudatosíthassák az eredményre vezető történelmi gondolkodásmód sajátosságait.

A történelmi gondolkodás kutatása során kapcsolatokat kellene keresni a természettudományos gondolkodás fejlesztésére irányuló kutatásokkal, hiszen az általuk használt elméleti alapok és értelmezési keretek a történelmi gondolkodás kutatása során is alkalmazhatók lehetnek (Adey és Csapó, 2012), legyen szó akár a gondolkodási folyamatokról (tárolás és előhívás; önszabályozás; érvelés; kritikai gondolkodás) vagy a gondolkodási képességekről (konzerváció, sorképzés, osztályozás, kombinatív gondolkodás, analogikus gondolkodás, arányossági gondolkodás, extrapolálás, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás, változók elkülönítése és kontrollja).

Befejezésül visszakanyarodnék ahhoz, hogy miért van szükség a történelmi gondolkodás fejlesztésére, miért kell a fiatalokat felvértezni azzal a képességgel, hogy ellen tudjanak állni a múltra vonatkozó felszínes következtetések csábításának, illetve képesek legyenek felismerni a szándékos történelmi torzításokat. Ennek célját és időszzerűségét Sam Wineburg (2007, 11. o.), a Stanford Egyetem professzora 2007-ben a következőképpen fogalmazta meg: „Abban a világban, amelyet eluraltak az érzelmi kitörések, a szövegkörnyezetükből kiragadott idézetek, a gyújtóhangú beszédek, az érzelmeket inkább felszító, mint csillapító publicisztikai elemzések, az emberek ösztönös gondolkodását fegyelmező történelmi gondolkodás [’unnatural historical thinking’] szerepe még soha nem látszott ennyire fontosnak.”

Irodalomjegyzék

Adey, Ph. és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–58.

An Introduction to Historical Thinking and Reading (National History Education Clearinghouse) (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://teachinghistory.org/best-practices/examples-of-historical-thinking/14946>

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. sz. 2012. 03. 03-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/nat>

AP Course and Exam Description by The College Board. (é. n.) 2012. 03. 03-i megtekintés, <http://apcentral.collegeboard.com/apc/public/repository/WorldHistoryHistoricalThinkingSkills.pdf>

- Bain, R. B. (2000): Into the breach: using research and theory to shape history instruction. In: Stearns, P. N., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history*. University Press, New York. 331–352.
- Donovan, M. S. és Bransford, J. D. (2005, szerk.): *How students learn: History in the classroom*. National Academy Press, Washington, DC. 2012. 03. 02-i megtekintés, http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=11100
- Duquette, C. (2012): *The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy*. 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/CDuquette%20EN%20Jan.2012.pdf>
- Exline, J. (2004): *Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning*. 2012. 03. 03-i megtekintés, <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>
- Freeman, J. és Philpott, J. (2009): 'Assessing Pupil Progress': transforming teacher assessment in Key Stage 3 history. *Teaching History*, 137. sz.
- History Standards by the National Center for History in the Schools at the University of California (é. n.). 2012. 03. 02-i megtekintés, <http://www.nchs.ucla.edu/Standards/historical-thinking-standards-1>
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 20. 9. sz.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás*, 4. sz.
- Lee, P. (2004): Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 5. 1. sz. 1–12. 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>
- Lee, P. J. (2005): Putting principles into practice: understanding history' In M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*. US National Research Council, Washington DC: National Academies Press.
- Making History: Using Archive in the Classroom (é. n.). 2012. 03. 03-i megtekintés, http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_3098_11.html
- Maposa, M. és Wassermann, J. (2009): Conceptualising Historical Literacy – a review of the literature. *Yesterday & today*, 4. sz. 41–66. 2012. 03. 07-i megtekintés, http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/5513/Y%26T_2009%284%29_Maposa_%26_Wassermann.pdf?sequence=
- Secondary National Curriculum until 2014, History* (é. n.).
2012. 03. 03-i megtekintés, <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199545/history>
- Seixas, P. (2006): *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada. Centre For The Study of Historical Consciousness UBC*. 2012. 03. 03-i megtekintés, <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>
- Seixas, P. és Peck, C. (2004): Teaching historical thinking. In: Sears, A. és Wright, I. (szerk.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press, Vancouver. 109–117. 2012. 03. 02-i megtekintés, http://www.culturalhistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf
- Shemilt, D. (1980): History 13-16 evaluation study. Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.
- Taylor, T. és Young, C. (2004): *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools* Curriculum Corporation. 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>
- The Historical Thinking Project – Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century* (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://historicalthinking.ca/concepts>
- An Introduction to Historical Thinking and Reading (National History Education Clearinghouse)* (é. n.). 2012. 02. 24-i megtekintés, <http://teachinghistory.org/best-practices/examples-of-historical-thinking/14946>
- What is historical thinking? (National History Education Clearinghouse)* (é. n.). 2012. 03. 02-i megtekintés, http://teachinghistory.org/system/files/historical_thinking.pdf
- Wineburg, S. (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129. sz. 2012. 03. 03-i megtekintés, https://weblearn.ox.ac.uk/access/content/group/2f07bb-ba-55d9-4c1d-baf0-1a48041fa51b/Readings/week%202/wineburg%20Unnatural_and_essential.pdf
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 3. 1. sz. 73–87. 2012. 03. 07-i megtekintés, <http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf>
- Wineburg, S., and Fournier, J. (1994): Contextualized thinking in history. In M. Carretero and J.F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

¹ Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged

² Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola,

Egészségnevelés Alprogram, Szeged

Debreceni Sportcentrum Kiemelkedően Közhasznú Nonprofit Kft., Debrecen

Az igazságosság élményének megítélése az iskolában serdülők körében

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, hogyan észlelik a középiskolás diákok az igazságosság élményét az iskolában, amely a tanáraik viselkedésében nyilvánul meg, például a szabályorientáció vagy az autonómiatörekvések támogatása terén. Adataink azt mutatják, hogy azok a diákok számoltak be leginkább arról, hogy szerintük a tanáraik partneri viszony keretében igazságos szabálykövetést várnak el tőlük, akik (1) általános tagozatra járnak; (2) jól tanulnak; (3) első évfolyamra járnak; (4) nem dohányoznak, és nem fogyasztanak rendszeresen alkoholt; (5) magas szintű énhatékonysággal jellemezhetők; és (6) nem viselkednek agresszív módon. Szemben a tekintéllyelvű, a szabályokat önkényesen betartató, vagy a szabályokat negligáló és a diákok autonómiáját mindenekfelett támogató attitűdökkel, az igazságos, a szabályokhoz partneri módon igazodó nevelési attitűd a leghatékonyabb az igazságos iskolai légkör, valamint a hatékony tanulói viselkedés szempontjából egyaránt.

Bevezetés

A nyugati, polgári demokráciában élő társadalmakban az igazságosság, a méltányosság, az esélyegyenlőség viselkedési normaként szerepelnek. Gyökereik azonban még mélyebbről erednek, hiszen alapvető pszichológiai igény az emberekben az igazság iránti vágy: az a hit, hogy olyan világban élünk, amely kiszámítható és méltányos bánásmódot garantál a számunkra. Az igazságos világba vetett hit (Lerner, 1980) tehát a társas világban való eligazodásban olyan szociálpszichológiai alapelv, ami kihat gondolati struktúráinkra, céljainkra, döntéseinkre, viselkedési motivációinkra. Enélkül az alapfelvetés nélkül a társas környezetünkben való eligazodás lehetetlenné válik, hiszen a körülöttünk zajló események értékelésében valamilyen konszenzuson alapuló alapelvnek feltétlenül érvényesülnie kell, ennél fogva fontos adaptív funkciója van. Valahányszor igazságtalanságot tapasztalunk, ez az alapelv motivál bennünket arra, hogy a világról alkotott alapfeltevésünket helyreállítsuk, amely szerint „mindenki azt kapja, amit megérdemel” (Jost, Banaji és Nosek, 2004). Ilyenkor hajlamosak vagyunk az igazságtalanságot elszenvedőt valahogyan kompenzálni (adaptív funkció) vagy akár megvetni (maladaptív funkció), attól függően, milyen lehetőségeink vannak a – vélt vagy valós – igazság helyreállítására (Correia, Vala és Aguiar, 2007). A koncepció megkülönbözteti a személyes világunk

igazságosságába vetett hitet, valamint az általános koncepciót, amely szerint a világ, amelyben élünk, általában igazságos; míg az előbbi személyes jóllétünk és mentális egészségünk záloga, az utóbbi a másokkal történt események megítélésében, azaz a szociális viszonyulásunkban ölt testet (*Bègue és Muller, 2006*). Érdemes megjegyezni, hogy a kettő nem feltétlenül korrelál egymással: az emberek hajlamosabbak saját világukat igazságosabbnak megítélni, mint a világot úgy általában. Ez része az ego-védelemnek, hiszen ha valami igazságtalanság történik velünk, még mindig könnyebb a világot hibáztatni és igazságtalannak tartani, mint saját magunkról rossz képet festeni.

Éppen ezért meglepő, hogy a kultúra – például hogy individualista vagy kollektivistá beállítottságú kultúráról van-e szó – kevésbé befolyásolja az igazságos világba vetett hitet, mint azt előzetesen feltételezték a kutatók (*Furnham, 1993*). A japánokra jellemző például, hogy annak ellenére, hogy az interperszonális harmónia számukra fontosabb, mint a személyes, az igazságos világba vetett hitük nem olyan erős, mint azt az előzetes hipotézis sugallta (*Krotos, 2006*). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy az individualista kultúrákban nagyobb igény van az igazságosságba vetett hitre, hiszen az egyén itt sokkal inkább magára számíthat; az interperszonális harmóniára való törekvés viszont – bár azt feltételezhetnénk, hogy a csoportkultúrákban eleve nagyobb az igazságosság és a méltányos bánásmód egymás iránt – talán felülírja az igazságos világ iránti mindenekfelett álló igényt. Természetesen nem lehetünk biztosak benne, hogy az igazságos világba vetett hit mennyiben valóság és mennyiben illúzió. Az igazság reális vagy irreális megítélése és ennek hatása például az egészségre, meglehetősen komplex jelenség, az erre irányuló kutatási eredmények eléggé ellentmondásosak (*Randall Colvin és Block, 1994*). Taylor és Brown (1988) azonban megjegyzi, hogy bizonyos illúziók adaptívak és szükségesek a mentális egészség megőrzéséhez. Az viszont, ha folyamatosan úgy véljük, hogy igazságos a világban élünk, lelki egészségünk egyensúlyát veszélyezteti. Nem véletlen, hogy nemtől függetlenül szükségünk van erre az alapkoncepcióra, azonban a hatalommal bíró, vagyonosabb egyének erőteljesebben hisznek a világ igazságosságában, csakúgy, mint a vallásos emberek (*Furnham, 2003*).

A világ igazságosságosságának megítélése olyan attitűd, amely a szocializáció folyamán formálódik, és amelyben a családnak és az iskolának kiemelkedő szerepe van. Már Piaget (1999) felhívta a figyelmet arra, hogy az iskoláskort megelőzően a gyermekek egy immanens igazságos világban hisznek, később azonban a tapasztalatok és a kognitív fejlődés következtében ez jelentős módosuláson megy keresztül. Az igazságos világba vetett hit csak később alakul ki mint adaptív módon funkcionáló beállítódás, serdülőkorban azonban ennek jelentősége csökkenhet, illetve hullámmást mutathat; kései felnőttkorban és időskorban viszont ismét emelkedhet (*Maes és Schmitt, 2004*). Serdülőkorban különösen nagy jelentősége van, hiszen befolyásolja az iskolai kihívásokhoz és a teljesítményhez való viszonyulást, a személyes célok kialakítását, a jövőorientáltságot. Szintén kihat a problémaviselkedésre, az egészségkockázati magatartásra, a káros szenvedélyt okozó szerek megítélésére, az iskolai erőszakos viselkedésre; az igazságosabb világban hívők például optimistábbak, kevésbé félnek váratlan események bekövetkeztétől (*Lam-bert, Burroughs és Nguyen, 1999*).

Azok a tanulók, akik hisznek a személyes világuk igazságosságában, hajlamosabbak saját iskolai teljesítményüket, tanáraik, szüleik és osztálytársaik viselkedését is igazságosabbnak megítélni (*Dalbert és Stoeber, 2006*). Ugyanakkor az iskolai tapasztalatoknak hosszú távú következményei is vannak: az iskolai élmények az igazságos világba vetett hitüket erősíthetik vagy gyengíthetik, csakúgy, mint a másik szocializációs közegben, a családban szerzett tapasztalatok. Az attitűd és a magatartás között tehát a kapcsolat kétirányú: az attitűdszintű jelenségek viselkedési motivációt alapoznak meg, ugyanakkor a viselkedésszerű élmények alapján az attitűd folyamatosan formálódik. Ha az élmények megerősítik az igazságosságba vetett hitet, olyan bizalom alakulhat ki, amely elősegíti

az interperszonális kapcsolatok egészséges működését, hiszen bizalom nélkül bárminek-mű társas együttműködés lehetetlenné válik, sőt, a társadalmi tőkét is megalapozza, azaz egy társadalom jólétét és lakosságának jóllétét. Ellenkező esetben viszont a bizalmatlanság, a tanult tehetetlenség és a cinizmus lesz úrrá az embereken, ami nemcsak az egyéni jóllétet veszélyezteti, hanem az egész társadalom és társadalmi csoportok, intézmények hatékonyságát (*Bègue*, 2002). Iskolai viszonylatban ki kell emelni azt is, hogy az igazságosságba vetett hit a teljesítményre pozitív hatással van, hiszen akik hisznek abban, hogy méltányosan fognak velük bánni, kevésbé tartanak a kudarctól, jobban megbíznak abban, hogy sikert érnek el, bátrabban kísérleteznek és néznek szembe a kihívásokkal (*Tomaka és Blascovich*, 1994). Ez a jelenség még inkább tetten érhető a tanári nevelési attitűdökkel kapcsolatban: azok a tanulók, akik úgy ítélik meg, hogy tanáraik igazságosak a szabálykövetés betartatásában és támogatják autonómiatörekvéseiket, inkább sikerorientáltak, mint kudarckerülők (*Jámbori*, 2007, 101. o.).

Az igazságos világba vetett hit alakulásában tehát az iskolának fontos szerep jut; s ebben kiemelt hatása van annak, hogy a tanulók úgy érzik, tanáraik igazságosan bánnak-e velük vagy sem (*Jámbori*, 2003). Az igazságosság élménye az iskolai klímának is jelentős tényezője (*Szabó és Lőrinczi*, 1998); a nevelői attitűdök között az igazságosság alapkövetelmény (*Fábián*, 2011; *Sallay* 1995). Minél inkább hisznek a tanulók a személyes világuk igazságosságában, annál igazságosabbnak ítélik tanáraik viselkedését, és személyes teljesítményükkel is annál elégedettebbek (*Peter, Kloeckner, Dalbert és Radant*, 2012). Ennek mechanizmusában a coping stratégiák megválasztásának is jelentősége van; a pozitív tapasztalatok a nevelői igazságosság terén, de még inkább az, ha a tanárok a diákok autonómiatörekvéseit támogatják, segítenek az aktív problémamegoldásban (*Zimmer-Gembeck és Locke*, 2007). A teljesítményre egyértelműen kedvező hatással van; ez azonban fordítva is igaz: a jól tanuló diákok hajlamosabbak igazságosnak megítélni mind a személyes világukat, mind pedig a tanáraik viselkedését (*Kamble és Dalbert*, 2012). Az igazságos világba vetett hit tehát a tanárok viselkedésének megítélésére is kihat; ez az összefüggés például megmutatkozik az iskolai erőszak gyakoriságában: azok a tanulók, akik erősen hisznek egy igazságos világban, tanáraik viselkedését is igazságosabbnak találják (*Sallay*, 2005), és kevésbé hajlamosak iskolai erőszakra (*Donat, Umlauft, Dalbert és Kamble*, 2012). Ebben az összefüggésben jelentősége lehet annak is, hogy az igazságosságba vetett hit korrelál az önbizalommal és az énhatékonysággal (*Correira és Dalbert*, 2007).

A szakirodalmi adatok alapján arra következtethetünk, hogy a világ igazságosságába vetett hit fontos szerepet játszhat az iskolások életében, s ennek során az iskolai élet – mint életük egyik fontos szocializációs terepe – igazságossága kiemelt jelentőségű a hosszú távú társas viszonyulások formálódásában. Ezért tanulmányunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan észlelik a középiskolás diákok az igazságosság élményét az iskolában, amely a tanáraik viselkedésében nyilvánul meg, például a szabályorientáció vagy az autonómiatörekvések támogatása terén. Ehhez először faktoranalízissel meghatároztuk a tanári attitűdök kategóriáit, majd ezeket értékeltük bizonyos változók (szociodemográfiai, iskolai teljesítmény, szerfogyasztó magatartás) függvényében. Végül meghatároztuk a tanári attitűdök megítélése és bizonyos pszichológiai jellemzők (énhatékonyság, agresszív viselkedés) közötti összefüggéseket.

Minta és módszer

Felmérésünket 2012 májusában végeztük el Debrecenben, az úgynevezett „Ifjúsági sportkutatás” projekt részeként. A felmérésben három középfokú intézmény vett részt. A mintát szolgáló iskolák a következőképpen oszlanak meg oktatási típusukat tekintve:

egy sporttagozatos, egy vegyes és egy általános tantervű. Összesen 385 értékelhető kérdőívet tudtunk feldolgozni, ezek közül 214 (55,6 százalék) sporttagozatos volt, 171 (44,4 százalék) pedig általános gimnáziumi osztályban tanult. A megkérdezettek átlagéletkora 17,3 év (szórás: 1,2 év) volt, az életkori terjedeleme pedig 15–20 év (1–4. osztályosok). A nemek arányában nem mutatkozott jelentős különbség a két csoport között (sporttagozatosok: 59,8 százalék fiú és 40,2 százalék lány, a sima gimnáziumi csoportban: 62,0 százalék fiú és 38,0 százalék lány; $p > 0,05$).

Kutatásunk alapját egy önkitöltéses kérdőív alkotta, amely kiterjedt a szociodemográfiai adatokon túl a tanári viselkedés megítélésére, a fiatalok egészségmagatartási szokásainak és bizonyos pszichológiai jellemzők (például érzékenységi, agresszív viselkedés) feltérképezésére.

A nevelési attitűdök megismerésére alkalmazott módszer, a Tanári viselkedés skála 12 itemből állt (Jámbori, 2007), és a tanárok szabályorientált viselkedésére (például „Tanárim azt akarják, hogy mindig az ő szabályaikat kövessem”), illetve a fiatalok autonómiaövéseinek támogatására (például „Tanárim bátorítanak arra, hogy bizonyos dolgokat megkérdőjelezzek”) vonatkozott. A skálát Dalbert kutatócsoportja fejlesztette ki (Dalbert és Stöber, 2002). A megkérdezettek hatfokú skála segítségével fejezhették ki egyetértésük mértékét. Faktóanalízissel azonosítottuk a tanárok viselkedése alapján a nevelési attitűdök kategóriáit, amelyeket az 1-nél nagyobb sajátértékek alapján értékeltünk varimax rotáció segítségével. Az értékelésnél a 0,3-nél nagyobb faktorsúlyokat vettük figyelembe. Az így elmentett faktorváltozókat további elemzésnek vetettük alá a szociodemográfiai változók (nem, tagozat, évfolyam), az iskolai teljesítmény (osztályzatok átlagai) és bizonyos szerfogyasztás előfordulása függvényében.

A kérdőív egészségmagatartásra vonatkozó részében megvizsgáltuk, milyen előfordulást mutat a fiatalok körében a két leggyakoribb szerfogyasztás, a dohányzás és az alkoholfogyasztás (Kann, 2001). Ennek kapcsán mértük az úgynevezett három-havi prevalenciát („Az elmúlt három hónapban hányszor cigarettáztál/ittál alkoholt?”). A válaszok egyszerű igen/nem válaszok voltak, azaz a mennyiségtől függetlenül dichotóm kategóriákban szerepeltek az elemzésnek ebben a fázisában.

A pszichológiai változók között szerepelt az agresszív és az érzékeny viselkedés. Az agresszió méréséhez Buss és Perry (1992) agresszióról szóló kérdőívét (The Aggression Questionnaire) használtuk fel, annak három alskáláját, amelyekben szerepelt a fizikai agresszió (9 tétel, például „Van úgy, hogy nem tudom kontrollálni magam, hogy meg ne üssek valakit”), a verbális agresszió (5 tétel, például „Gyakran vitatkozom az emberekkel”) és a pszichikai agresszió (düh) (7 tétel, például „Néhány barátom forrófejűnek tart”). Korábbi vizsgálatainkban már sikerrel alkalmaztuk ezt a mérési módszert (Pikó, Keresztes és Pluhár, 2006). A válaszokat 1-től 5-ig terjedő skálán kellett megjelölni, ahol az 1 = egyáltalán nem értek egyet az állítással, az 5 = teljesen egyetértek az állítással. A fizikai agressziót mérő alskála pontértékei 9 és 45 között változhattak, a jelen mintával kiszámított megbízhatósági értéke (Cronbach alfa) = 0,84. A verbális agresszió alskáláján szerzett pontértékek 5 és 25 között mozoghattak, megbízhatósági értéke (Cronbach alfa) = 0,76. A pszichikai agresszió (düh) alskála értékei 7 és 35 között változhattak, megbízhatósági értéke e skálának (Cronbach alfa) = 0,74 lett.

Az érzékenységi mérés a General Self-Efficacy Scale (Schwarzer és Jerusalem, 1995) segítségével történt. A skála 10 kijelentésből állt, amelyeket a válaszadónak saját személyére vonatkozóan kellett megítélnie (például „Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom”). A válaszlehetőségek a következők voltak: „egyáltalán nem jellemző rám”, „alig jellemző rám”, „jellemző rám”, „teljes mértékben jellemző rám”. A skála magyarországi adaptációja Kopp Mária és munkatársai (1993) által valósult meg. Cronbach alfa mutatója mintánkban 0,82 lett.

Eredmények

Az elemzés első lépéseként faktoranalízist végeztünk varimax rotációval. A faktorzá-
rtók értékelésénél a szokásos kritériumokat használtuk (1-nél nagyobb sajátérték, 3-nál
nagyobb faktorsúly, úgynevezett Kaiser kritérium). A faktoranalízis eredményeként a
tanári viselkedések alapján három különböző nevelési attitűdfaktort sikerült elkülöníteni
(1. táblázat). A három faktor összesen a variancia 59,3 százalékát magyarázta meg.

Az első faktor az „Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd” elnevezést kapta,
és a variancia 24,9 százalékát magyarázta meg. Erre az attitűdre jellemző, hogy a tanárok
elvárják a szabálykövetést, de azt igazságos és nem autoriter módon teszik, figyelembe
veszik a tanulók érzéseit és támogatják önállóságukat is, véleményüket pedig meghall-
gatják (például „Tanáraink éppen úgy hallgatják meg véleményemet, mint egy felnőttét”).
A második faktor viszont a szabályok mindenáron való betartatását tartja szem előtt
(például „Tanáraink azt akarják, hogy mindig az ő szabályaikat kövessem” vagy „Taná-
raink meglehetősen pontosan meghatározzák, hogy mit tehetek és mit nem”). Ez a faktor
a „Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd” elnevezést kapta, és a variancia 17,6
százalékát magyarázta meg. Végül a harmadik faktor a szabályokat negligáló, a tanulói
autonómiát hangsúlyozó attitűd lett, ami főként abban különbözik az elsőtől, hogy meg-
engedő, a szabálykövetésre lényegesen kevesebb hangsúlyt fektet, az autonómiatöre-
vések támogatása felülírja azt.

A 2. táblázatban láthatók azok az eredmények, amelyek a nevelési attitűdök, valamint
bizonyos szociodemográfiai és viselkedési változók közötti összefüggéseket jellemzik
t-próbák és varianciaanalízis segítségével. A nemek vonatkozásában nem volt jelentős
eltérés ($p > 0,05$). Megvizsgáltuk a faktorok átlagértékeit a társadalmi helyzet (szülők
iskolázottsága, társadalmi helyzet-besorolás) szerint is, azonban egyik változóval kap-
csolatban sem mutatkozott eltérés, ezért ezeket az adatokat a táblázatban nem is tűn-
tettük fel. Eltérés igazolható azonban az évfolyam és a tagozat szerint: az elsős diákok
és a nem sporttagozatos tanulók jelezték inkább, hogy tanáraikra jellemző az igazságos
szabálykövetést kérő, partneri attitűd ($p < 0,05$). Az iskolai teljesítmény alapján is volt
eltérés: a négyes-ötös tanulók igazságosabbnak tartották tanáraik viselkedését ($p < 0,01$).
A szerfogyasztási változók függvényében is látható eltérés: a nemdohányzó és az alko-
holt rendszeresen nem fogyasztó diákok pontértéke az igazságos nevelési attitűdre vonat-
kozóan lényegesen magasabb volt ($p < 0,05$), ráadásul az utóbbiak úgy érezték, hogy az
autonómiatörekvéseiket is jobban támogatják tanáraik.

Végül a 3. táblázat a pszichológiai változók és a nevelési attitűdök közötti kétoldali
kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatók értékeit mutatja. Az attitűdök közül egye-
dül csak az igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd hozható összefüggésbe a vál-
tozókkal, méghozzá az énhatékonysággal pozitív, a verbális és a pszichikai agresszióval
negatív előjellel. Azokra tehát, akik tanáraik viselkedését igazságosabbnak ítélték meg,
jellemzőbb az énhatékonyság, viszont kevésbé jellemző az agresszív viselkedés.

Megvitatás

Az iskolában megélt igazságosság élménye hosszú távon kihat a világ igazságosságába
vetett hitre, hiszen a szociális környezetünket ennek alapján értékeljük és formáljuk nap
mint nap (Kamble és Dalbert, 2012). A tanárok igazságos viselkedése alapkövetelmény
az iskolában (Fábián, 2011; Sallay, 1995; Szabó és Lőrinczi, 1998), ami megalapozza az
interperszonális bizalmat s hosszú távon a társadalmi valóság működésének hatékonysá-
gát. Korábbi kutatásokban elkülönült a szabályok betartását hangsúlyozó igazságos
bánásmód (úgynevezett szabályorientált viselkedés) és a tanulók autonómiatörekvéseit

1. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriái faktoranalízis alapján (végső, rotált eredmény)

Változók	Faktorok a sajátértékekkel		
	1. faktor (3,0)	2. faktor (2,1)	3. faktor (2,0)
	Faktorsúlyok		
1. Tanárimnak világos szabályai és előírásai vannak arról, hogy hogyan viselkedjem.	-	0,720	-0,302
2. Tanárim figyelnek arra, hogy az iskolában érvényes szabályokat kövessem.	0,392	0,687	-
3. Tanárim azt akarják, hogy mindig az ő szabályaikat kövessem.	-0,420	0,677	-
4. Tanárim meglehetősen pontosan meghatározzák, hogy mit tehetek és mit nem.	-	0,776	-
5. Tanárim megmutatják nekem, hogyan oldhatom meg önállóan a problémáimat.	0,698	-	-
6. Tanárim figyelembe veszik érzéseimet, amikor valamit igazságtalannak érzek.	0,643	-	0,357
7. Tanárim megengedik, hogy döntéseiket megkérdőjelezzem.	-	-	0,669
8. Tanárim számos választási lehetőséget adnak az iskolai feladatok megoldásához.	0,601	-	0,363
9. Tanárim elfogadják, hogy van saját véleményem.	0,547	-	0,563
10. Tanárim bátorítanak arra, hogy bizonyos dolgokat megkérdőjelezzek.	-	-	0,797
11. Tanárim éppen úgy hallgatják meg véleményemet, mint egy felnőttét.	0,650	-	0,429
12. Tanárim nem hallgatják meg véleményemet.	-0,665	-	-
Cronbach alfa	0,79	0,70	0,77
%-os variancia	24,9	17,6	16,8
Faktor elnevezése	Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd	Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd	Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd

2. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriái szociodemográfiai és viselkedési változók szerint

	<i>Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd</i>	<i>Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd</i>	<i>Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd</i>
Nem (Átlag, szórás)			
Fiú	0,222 (1,037)	-0,558 (1,005)	0,009 (0,9915)
Lány	-0,03 (0,941)	0,087 (0,989)	0,088 (1,016)
<i>t-próba</i>	p>0,05	p>0,05	p>0,05)
Tagozat (Átlag, szórás)			
Sporttagozat	-0,147 (0,920)	-0,079 (0,991)	0,023 (0,982)
Általános	0,190 (1,066)	0,101 (1,005)	-0,030 (1,025)
<i>t-próba</i>	p<0,05	p>0,05	p>0,05
Évfolyam (Átlag, szórás)			
Első	0,396 (1,042)	0,185 (1,035)	-0,064 (1,040)
Második	-0,130 (0,860)	-0,070 (0,946)	-0,017 (0,995)
Harmadik	-0,226 (0,931)	-0,065 (1,011)	0,049 (0,975)
Negyedik	-0,138 (1,028)	-0,129 (0,961)	0,052 (0,992)
<i>ANOVA</i>	p<0,05	p>0,05	p>0,05
Iskolai teljesítmény (Átlag, szórás)			
Egyes-kettes	-0,057 (1,072)	0,029 (1,032)	0,021 (1,080)
Közepes	-0,122 (0,979)	-0,087 (1,021)	-0,069 (0,972)
Négyes-ötös	0,232 (0,949)	0,117 (0,937)	0,095 (0,985)
<i>ANOVA</i>	p<0,01	p>0,05	p>0,05
Dohányzás az elmúlt 3 hónapban (Átlag, szórás)			
Nem	0,104 (1,037)	-0,016 (0,950)	0,050 (1,014)
Igen	-0,155 (0,921)	0,027 (1,066)	-0,096 (0,977)
<i>t-próba</i>	p<0,05	p>0,05	p>0,05)
Nagyivás az elmúlt 3 hónapban (Átlag, szórás)			
Nem	0,134 (1,069)	0,036 (0,907)	0,158 (0,927)
Igen	-0,081 (0,948)	-0,019 (1,047)	-0,108 (1,032)
<i>t-próba</i>	p<0,05	p>0,05	p<0,05

3. táblázat. A tanári nevelési attitűdök kategóriáinak összefüggése pszichológiai változókkal (korrelációanalízis)

	<i>Igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd</i>	<i>Tekintélyelvű szabálykövetést elváró attitűd</i>	<i>Szabályokat negligáló, a tanulói autonómiát támogató attitűd</i>
Énhatékonyság (self-efficacy) <i>Cronbach alfa =0,82</i>	0,15**	0,11	-0,05
Verbális agresszió <i>Cronbach alfa =0,76</i>	-0,15**	0,09	-0,09
Fizikai agresszió <i>Cronbach alfa =0,84</i>	0,03	-0,03	-0,02
Pszichikai agresszió (<i>Cronbach alfa =0,74</i>	-0,13*	0,02	0,01

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

támogató nevelési attitűd (Jámbori, 2007, 74. o.). Saját eredményeinkben egy harmadik attitűd is körvonalazódott, ugyanis a szabályok mindenáron való betartása egyfajta autoriter beállítódást feltételez, míg a szabályok igazságos követése inkább egy partneri attitűdhez kapcsolódik. Az előző kutatásban ez a két beállítódás nem vált el egymástól ilyen élesen. A szabályok felállítása fontos, azonban nem mindegy, hogy milyen módon történik ezek betartatása. Amennyiben igazságos módon, konszenzus alapján elfogadott döntés eredményeként, a gyermekek igazságosnak fogják azt találni, ami valódi partneri viszonyt és demokratikus kapcsolatokat feltételez (Hayek, 1994). A tekintélytiszteleten alapuló, önkényesen előírt, beleszólást nem engedő viselkedés viszont nem táplálja az igazságérzetet. Ahogy az autonómiatörekvések támogatása sem, ha az a szabályok negligálásával jár együtt, ami inkább egyfajta 'laissez faire' típusú, azaz túlságosan is megengedő beállítódás, ami akadályozza az egészséges szabálykövető magatartás kifejlődését. Az autonóm viselkedés támogatása lényeges serdülőkorban, nem véletlen, hogy az első faktor is tartalmaz erre vonatkozó kitételeket, azonban ez nem jelentheti a szabályok kialakításának mellőzését, sem pedig a megkérdőjelezhetetlen, önkényes szabályalkotás bevezetését (Hayek, 1994).

Az előbbiek tükrében nem meglepő, hogy főként az igazságos szabálykövetést kérő, partneri attitűd az a tanári nevelési beállítódás, amely a legtöbb esetben összefügg nemcsak a szociodemográfiai változókkal, hanem a pszichológiai jellemzőkkel is. A nemek és a társadalmi háttér szerint nem volt ugyan eltérés, azonban az elsősök értek el legmagasabb pontszámot e faktor értékében. Ennek vélt vagy valós léte további vizsgálatokat igényelne, hiszen ennek hátterében az is szerepelhet, hogy a felsőbb évfolyamra járók kritikusabbá válnak, nem véletlen, hogy serdülőkorban a világ igazságosságába vetett hit is hullámzást, illetve csökkenést mutat (Maes és Schmitt, 2004). Nemenként korábban sem találtak eltérést nemzetközi vizsgálatok, azonban a magasabb társadalmi helyzetűek igazságos világba vetett hite erőteljesebb szokott lenni (Furnham, 2003). Talán ez az összefüggés iskoláskorban még nem annyira erős, hiszen a társadalmi egyenlőtlenségek az egészségi állapotban sem mutatkoznak meg még igazán ebben az életkorban (Pikó és Fitzpatrick, 2007). A jól tanuló diákok szintén nagyobb igazságosságról számoltak be tanáraik részéről, ami megfelel korábbi vizsgálatok eredményeinek (Kamble és Dalbert, 2012; Peter, Kloeckner, Dalbert és Radant, 2012). A sporttagozatos diákok viszont kevésbé jelezték a tanárok igazságosságát; ezért a kiélezett versenyhelyzetek, a kudarcok és sikerek gyakoribb megtapasztalása lehet a felelős.

Korábbi vizsgálatokhoz (Correia és Dalbert, 2007; Donat, Umlauf, Dalbert és Kamble, 2012) hasonlóan adataink támogatják azt az eredményt, mely szerint azok a fiatalok, akik tanáraik viselkedését igazságosnak értékelik, kevésbé hajlamosak agresszív

Az egészségmagatartás és az igazságos világba vetett hit közötti összefüggés meglehetősen komplex témakör (Randall Colvin és Block, 1994; Taylor és Brown, 1988), azonban adataink azt erősítik meg, hogy azok, akikre nem jellemző a káros szerek fogyasztása, igazságosabbnak ítélik meg tanáraik viselkedését. Mivel adataink keresztmetszeti jellegűek, ok-okozati kapcsolatot nem tudunk általuk igazolni, azaz a jótékony hatáshoz a tanárok viselkedése éppen úgy hozzájárulhat, mint a tanulók kedvező egészségmagatartása a tanárok viselkedésének megítéléséhez.

viselkedésre, és nagyobb az énhatékonyságuk. Az agresszív viselkedéssel kapcsolatban az összefüggés saját adataink szerint a verbális és pszichikai agresszióra érvényes, a fizikai agresszióra azonban nem.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy azok a diákok számoltak be leginkább arról, hogy szerintük a tanáraik partneri viszony keretében igazságos szabálykövetést várnak el tőlük, akik (1) általános tagozatra járnak; (2) jól tanulnak; (3) első évfolyamra járnak; (4), és nem fogyasztanak rendszeresen alkoholt és cigarettát; (5) magas szintű énhatékonysággal jellemezhetők; és (6) nem viselkednek agresszív módon. Mindezek tükrében tehát elmondható, hogy szemben a tekintélyelvű, a szabályokat önkényesen betartató, vagy a szabályokat negligáló és a diákok autonómiáját mindenekfelett támogató attitűdökkel, az igazságos, a szabályokhoz partneri módon igazodó nevelési attitűd a leghatékonyabb az igazságos iskolai légkör, valamint a hatékony tanulói viselkedés szempontjából egyaránt.

Irodalomjegyzék

- Bègue, L. (2002): Beliefs in justice and faith in people: Just world, religiosity and interpersonal trust. *Personality and Individual Differences*, 32. sz. 375-382.
- Bègue, L. és Muller, D. (2006): Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology*, 45. sz. 117-126.
- Buss, A. H. és Perry, M. (1992): The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 3. sz. 452-459.
- Correia, I. és Dalbert, C. (2007): Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology in Education*, 22. sz. 421-437.
- Correia, I., Vala, J. és Aguiar, O. (2007): Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43. sz. 31-38.
- Dalbert, C. és Stoeber, J. (2006): The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30. sz. 200-207.
- Dalbert, C. és Stöber, J. (2002): Strukturierung und Autonomieunterstützung durch die LehrerInnen. In: Stöber, J.: *Skalendokumentationen zum Projekt „Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Halle (Saale).
- Donat, M., Umlauf, S., Dalbert, C. és Kamble, S. V. (2012): Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38. sz. 185-193.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükröig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 10-22.
- Furnham, A. (1993): Just world beliefs in twelve societies. *Journal of Social Psychology*, 133. sz. 317-329.
- Furnham, A. (2003): Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34. sz. 795-817.
- Hayek, F.A. (1994): *The road to serfdom*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103. 4. sz. 481-497.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. és Nosek, B. A. (2004): A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25. sz. 881-919.
- Kamble, S. V. és Dalbert, C. (2012): Belief in a just world and wellbeing in Indian schools. *International Journal of Psychology*, 47. sz. 269-278.
- Kann, L. (2001): The Youth Risk Behavior Surveillance System: Measuring health-risk behaviors. *American Journal of Health Behavior*, 25. sz. 272-277.
- Kopp, M., Schwarzer, R. és Jerusalem, M. (1993): *Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Krotos Hajnalka (2006): Az igazságos világba vetett hit és a szubjektív jólét kulturaközi vizsgálata. In: Kovács Zoltán és Szirák Péter (szerk.): *Juvenilia I. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 95-107.
- Lambert, A. J., Burroughs, T. és Nguyen, T. (1999): Perceptions of risk and the buffering hypothesis: The role of just world beliefs and right-wing authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25. sz. 643-656.

- Lerner, M. J. (1980): *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum Press, New York.
- Maes, J. és Schmitt, M. (2004): Belief in a just world and its correlates in different age groups. In: Dalbert, C. és Sallay, H. (szerk.): *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*. Routledge, London. 11–25.
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C. és Radant, M. (2012): Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22. sz. 55–63.
- Piaget, J. (1999): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Pikó, B. és Fitzpatrick, K. M. (2007): Socioeconomic status, psychosocial health and health behaviors among Hungarian adolescents. *European Journal of Public Health*, 17. sz. 353–360.
- Pikó, B., Keresztes, N. és Pluhár, Zs. (2006): Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences*, 40. sz. 885–895.
- Randall Colvin, C. és Block, J. (1994): Do positive illusions foster mental health? An examination of Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin*, 116. sz. 3–20.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95. 3–4. sz. 201–227.
- Sallay Hedvig (2005): Serdülők szubjektív jólléte: A családban és a baráti kapcsolatban észlelt igazságosság és az igazságos világba vetett hit szerepe. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6. sz. 295–315.
- Schwarzer, R. és Jerusalem, M. (1995): Generalized self-efficacy scale. In: Weinman, J., Wright, S. és Johnston, M. (szerk.): *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. NFER-NELSON, Windsor, UK. 35–37.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskolai légkör lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 211–229.
- Taylor, S. E. és Brown, J. D. (1988): Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103. sz. 193–210.
- Tomaka, J. és Blascovich, J. (1994): Effects of justice beliefs on cognitive, psychological, and behavioral responses to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67. sz. 732–740.
- Zimmer-Gembeck, M. J. és Locke, E. M. (2007): The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30. sz. 1–16.

Belief in a just school among adolescents

In our study we examined how high school students perceived experiencing justice in school that may be a feature of their teachers' behavior, such as rule-orientation or support for their students' thriving for autonomy. Our data show that those students are more likely to report on their teachers' just rule-orientation in frame of a partnership who 1) attend a general faculty; 2) are well-achievers; 3) are first-year students; 4) are not engaged in smoking and regular alcohol use; 5) are characterized by a high level of self-efficacy; and 6) who are not aggressive. In opposition to an authoritarian attitude characterized by keeping the rule high handedly or even a negligent attitude supporting the students' thriving for autonomy above all, a pedagogical attitude that is just and creates a partnership may be the most efficient to a just school climate as well as to effective student behavior.

Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában

Az interakciók a társas érintkezés alapegységei. Igaz ez az iskolák világára is, ahol egy tanóra rengeteg interakciós helyzetből épül fel. Sikerességét a katedra eltérő oldalán helyet foglalók szempontjából többféleképpen lehet elemezni és értékelni. Az interakciók vizsgálatából következtethetünk például a tanulási folyamatban részt vevők viszonyára, a pedagógus – eredményességet nagyban befolyásoló – teljesítmény-visszajelző munkájára, vagy másik oldalról nézve a tanulók motivációs szintjére. Mindez aprólékos, de eredményességet nézve ígéretes munkát sejtet. De miképp lehet ezt kutatni? Munkámban az interakció eltérő értelmezésének bemutatását követően pedagógiai célú vizsgálatáról, annak fontosságáról, a kutatás során alkalmazható módszerekről írok.

Az interakció értelmezése

A köznyelvben is egyre gyakrabban említett interakció kifejezés olyan idegen eredetű fogalmunk, amit több tudományterületen való használata miatt szükséges interdiszciplináris vonatkozásban értelmezni. A következőkben ennek kronológiai összefoglalására teszek kísérletet a kommunikációelmélet, a szociálpszichológia, illetve a pedagógiaelmélet oldaláról, majd kitérek az oktatás területén megfigyelhető interakciós helyzetek vizsgálatának jelentőségére és lehetőségeire.

Buda (1986) a kommunikációval kapcsolatos átfogó könyvében arról ír, hogy a múlt század '60-as, '70-es éveiben a híres kaliforniai kommunikáció-kutató iskola képviselői (Haley, Watzlawick, Beavin és munkatársai) az interakció kifejezést egyszerűen a kommunikációval azonosították. A szerző a terület honi szakértőjeként megkülönbözteti az interakciót a pusztá kommunikációtól, arra alapozva véleményét, hogy a kommunikáció nem mindenáron szükséges – bár általában létező – velejárója a kölcsönhatás, mert ebben az esetben csupán a jelközlés aktuális csatornájának működése mellőzhetetlen. Az interakciónál viszont feltétel a megjelenő kölcsönhatás, kötelező viszontválasz képében. Számára az interakció tágabb értelmezésű, szinte mindent jelent ezen a területen. Így tartalmaz bárminemű cselekvéses megnyilvánulást, ami a másokkal történő együttműködés során létrehoz valami sajátosan megalkotott emberi produktumot. Szintén a kettő közti különbségnek titulálja, hogy míg a kommunikáció jellemzően kétszemélyes vagy arra bontható történéseket jelent (a még ide sorolható tömegkommunikáció esetén válaszlehetőség nem feltétlenül kínálkozik a befogadók számára), addig az interakciós helyzet kialakulhat csoportos, társas szituációban is, mégpedig nem is ritkán. Egy későbbi kéziratában az interakció alapvető történéseként szintén a kölcsönhatást jelölte meg, ami

lényegében a kommunikációt szolgálja. Más kontextusban is megerősíti a kommunikáció és interakció eltérő szinten való voltát, mivel jelzi, hogy „a kommunikáció tehát interakciós esemény, interakcióban sajátítjuk el, megtanulásához szükséges az interakció mindkét pólusa” (Buda, 1992, 35. o.), ami az ingert és a reakciót jelenti. Szintén a felek közötti akciók és reakciók sorozataként említi Forgó (2001) is a jelenséget, az emberek olyan, egymáshoz viszonyított rendszereként, ahol egy cselekedet befolyásolja egy másik személy azt követő tevékenységét. Az interakcióban részt vevők értelmezik egymás viselkedését, majd reagálnak egymásra, azaz interaktívvá válnak. Fodor (2003) az emberi kapcsolatok alaptörténeteként beszél a jelenségről, amely során a résztvevőkben közös az egymástól való függés, egymás befolyásolása. Az interakciót a kommunikációnál szintén tágabb jelentéstartalommal ruházza fel, azonosítva mindenféle cselekvés megnyilvánulásával, nem csupán jelközlés-váltással, azaz a kommunikációs csatornák egyszerű működésével. Így szintén nem osztotta a Palo Alto-i kommunikációkutatók azon véleményét, hogy a szociálpszichológia által interakciónak említett fogalom lényegében kommunikáció. Hisz az interakciók ennél magasabb szinten lévő, többnyire bonyolult felépült, egymás utáni történések, amelyekben „kifejeződik az emberi alkotó cselekvés, amely [...] létrehoz valami újat, valami sajátosan emberit” (Fodor, 2003, 19. o.). Megjegyzni, hogy ha egy interakciós jelenség lefolyása adott helyzetben azonosságot mutat, akkor szerepviselkedésről beszélhetünk.

A társas kapcsolatokat vizsgáló pszichológusok képviselői közül is többen többféleképpen értelmezték az interakciót. Donáth (1975) röviden személyek közötti érintkezésnek, egyfajta kölcsönhatásnak aposztrofálta. Szító (1983), egyetértve a kaliforniai iskola képviselőivel, gyakorlatilag szintén kommunikációként említette, melynek során azonban a benne részt vevők hatást gyakorolnak egymásra, miközben gondolatok és érzelmek cseréje, megosztása zajlik, mindig valamilyen meghatározott kontextusban. Iskolapszichológusként megemlíti, hogy a nevelés gyakorlatilag egy interakciós folyamat. A személyközi kapcsolat kialakítására való fogékonyság jelentőségére hívja fel a figyelmet a nemzetközileg elismert szociálpszichológus, Forgács (1993), amit a gyakorlati élet számos területén alkalmassági követelménynek tart. Összegezi a társas interakciók létesülésének okait és fenntartóit, mint az öröm, a személyes előnyök keresése; a hatalom, az ellenőrzés megőrzése; az egymás számára nyújtott segítségadás; az ésszerűség; valamint a tudatosság mellőzésével érzelmi okokból lejátszódó cselekmény. Szabó (1994) minden interszónális kapcsolat esszenciájaként aposztrofálja a kölcsönös egymásra hatáson alapuló interakciót, melyet a szereplők részéről egyeztetett jelentések szabályoznak a kapcsolat ésszerű alakítása céljából. Az interakció realizálódik, amint legalább az egyirányú befolyásolás lehetősége fennáll. Megkülönböztet felderítő jellegű interakciót, mely abban az esetben segíti elő a kapcsolat folytatódását, ha a szereplők számára felhasználható, hasznos eredménnyel kecsegtet. Az emberi érintkezésen alapuló kapcsolatot szociális interakcióként értelmezi, melynek legfőbb vonása a személyes örömszerzés keresése. Ír a jelenség eszközeiről is, melyek között a társas készségek és együttműködés mellett a kommunikációt is említi. Szintén a társas együttélést kutatva Csepeli (1997) a rétegzettebb felfogást képviselőkhöz társul, az interakciót szintén megkülönböztetve a kommunikációtól. Ennek révén tesz említést az érintkezés aktusáról, de aztán tágabb jelentés-magyarázattal is szolgál, mondván, „az interakció két vagy több személy között létesülő viszony, melyet közösen egyeztetett jelentések szabályoznak a felek mindenkorai szükségleteinek megfelelően, amelyek a felek racionalitása, vezérlő értékei által meghatározottan arra indítják őket, hogy ésszerűen és hasznot hajtóan bonyolítsák le kapcsolataikat egymással” (Csepeli, 1997, 164. o.). Hangsúlyozza továbbá rendezettségüket és előrejelezhetőségüket, továbbá társas viselkedést ösztönző hatásukat. Kétféle megközelítésből ír az interakciók osztályozásáról is. A normatív elmélet szerint létrejöhetnek:

- Kölcsönös függőség megvalósulásával, amikor az egyén reakciójára mind a másik fél megelőző viselkedése, mind a saját terve, célja hatással van. Az eredeti terv természetesen változhat a társ reagálása függvényében. Fenntarthatósága a felek céljainak egybevághóságán alapul, mozgatórugója a személyközi bizalom (főképp erre épül az eredményes társas élet).
- Álfüggőséggel, azaz külső tényezők eredményeképp, amikor bár a résztvevők szinte „kényszerűségből” reagálnak egymás viselkedésére, mégis független szereplőknek tűnnek (például mise, kórházi nagyvizit).
- Aszimmetrikus függőséggel, azaz jelentős torzulással, amikor az egyik fél dominánsan ráerőlteti a másik félre cselekvését úgy, hogy egyben korlátozza annak reagálását (például fenyegetés).
- Reaktív függőség kialakulásával azon a síkon, hogy a helyzet szereplői csak egymás viselkedésére reagálva tudnak cselekedni, viszont a kontextustól függően csupán erősen behatároltan (például licitálás).

A másik szemléletből fakadó interpretatív paradigma szerint létrejött nem az egyéntől függetlenített, társadalmi egyetértés műveinek tekintett normák előbb felsorolt passzív elfogadási módjaira, hanem a szereplők általi értelmezésére, ezzel kölcsönös szabályteremtésre épít. Itt az érintkezés alapegységei a lépések, melyeket a folyamat során megkoreografált szabályok befolyásolnak. Vörös (2004) a fogalom révén szintén a kommunikációt említi, de leszűkítve a szereplők közötti kölcsönhatásra, amely befolyásolja azok kapcsolatát, közérzetét. A részt vevő személyek interaktívak, az egyik fél jelzését a másik fél viszontjelzése követi. Kitér az interakció során megvalósuló információátadás folyamatára is, amikor az üzenet az adótól indul megfelelő kódolást követően, majd egy meghatározott csatornán „utazva”, dekódolás után érkezik meg a vevőhöz. Szintén kiemeli azt a mindig meglévő, de aktuálisan meghatározott kontextust, ami szükséges az üzenet pontos megértéséhez. Szól többféle funkciójáról, azaz tájékoztató-tényközlő, érzelmet kifejező, cselekvésre ösztönző, kapcsolatot létrehozó és fenntartó vagy esztétikai hatást szülő lehetőségéről.

Ha az egyszerű jelentését tekintve kölcsönös viszonyt, ráhatást, kölcsönhatást takaró 'interakció' kifejezés tudományterületenként időrendben bemutatott értelmezési folyamatán végigmegyünk, konklúzióként az állapítható meg, hogy az interakció legalább két ember egymásra ható érintkezését jelenti viselkedésük befolyásolásának érdekében. A résztvevők tehát készen állnak magatartásuk, viselkedésük megváltoztatására, optimális esetben kétirányúan. Az interakció az emberi kapcsolatok feltételeként is értelmezhető, akciók és reakciók folyamataként. Ehhez kapcsolódóan a kommunikáció gyakorlatilag az interakció eszközeként, megvalósulásának kritériumaként, illetve olyan elemeként fogható fel, melynek tartalma az információcserét hordozó jel. A kommunikáció beindulásáig az interakció további feltételeinek, azaz a másik észlelésének és a felé(jük) forduló pozitív viszonyulásnak meg kell valósulniuk.

Az interakció pedagógiai jelentősége, vizsgálata a tanár-diák kapcsolatrendszerben

Az előzőekből kitűnik, hogy az interakciók a társas együttélés nélkülözhetetlen elemeiként azonosíthatók. Ebből adódóan a tanulás-tanítás folyamata sem más, mint egy személyek közötti interakciós láncolat. Ezt felismerve nem véletlen, hogy a tanórákon megfigyelhető interakciós helyzetek már a múlt század '60-as éveitől számos esetben kerültek a pedagógiai témájú vizsgálódások keresttüzébe. Mivel az oktató-nevelő munka eredményességét alapvetően határozza meg a pedagógus tevékenysége, interakci-

ős készsége, így a kutatások sokszor a tanulási folyamatot irányító szakember személyére fókuszáltak.

Ezeket a kutatásokat tehát létrejöttükben más és más motiválta. Leginkább a tanári, ott is elsősorban a verbális tevékenységre összpontosított a téma úttörője, az amerikai Flanders, aki a későbbiekben részletesebb bemutatásra kerülő megfigyelési kategóriarendszerének megteremtésével határozott elméleti alapot szolgáltatott az ezt követő megfigyelések beindulásához.¹ Cheffers a nem-verbális elemek megfigyelhetőségének lehetőségével még egzaktabb tanári tevékenység-elemzést tett lehetővé, sőt mindezt kiterjesztette a tanulók irányába is. Svoboda az osztálytermi interakcióktól sok esetben eltérő, testnevelésórai helyzeteket analizálta a jellemző tanári tevékenységek rendszerének aprólékosabb kidolgozásával, majd Tobey és Piéron szintén a tornatermek és sportudvarok világát kutatva eljutott oda, hogy a mozgástanítás alkalmával talán fokozottabb hatással bíró tanári teljesítmény-visszajelzésre koncentráltak. Megállapították, hogy ezek nagy része verbális. Jelentőségükre vonatkozóan is születtek álláspontok: Yerg és Twardy szerint a visszajelzés nélküli gyakoroltatás nem hatékony, Paese pedig úgy gondolta, hogy igazából az akár kisebb előfordulással bíró, de tartalomspecifikus visszajelzés vezethet a tanítás során eredményre. Maradva a testnevelés területén, hazánkban Bíróné a '80-as évek végén már igazán komplex, kategóriarendszeren alapuló vizsgálatokat végzett. Egyszerre több tanári és tanulói tevékenységet regisztrálva számos interakciót észlelt. Ezek alapján úgy vélte, hogy a pedagógus leggyakrabban – a felsorolás sorrendjében – magyaráz, figyel, hibát javít, szervez és ösztönöz, a tanulók legnagyobb arányban pedig motoros tevékenységet végeznek (idézi Bíró, 2007).

És hogy miért szükséges a nevelő és nevelt viszonylatában vizsgálni a közöttük megvalósuló interakciós folyamatot? Erre a kérdésre többféle válasz is megfogalmazható. Magyarázattal szolgálhat Donáth (1975, 74. o.) több, mint három évtizedes,

de jelentéstartalmát tekintve napjainkban is érvényes megfogalmazása: „A tanár-diák kapcsolat mintegy modellként szolgál a tanulók viselkedésében, tehát közvetlenül hat a közösségi életre”. Az iskola ezáltal olyan terepet biztosít a tanítási színterek mélyén meghúzódó folyamatok kutatása iránt érdeklődő szakembereknek, amelyek felszínre hozásával általános erejű pszichológiai, szociológiai összefüggések is levonhatók. De az oktató-nevelő munka határfoka is lemérhető az interakció-elemzéssel, hisz a vizsgálatot megfelelő spektrumra kiterjesztve képet kaphatunk a pedagógus nevelői stílusáról, ezzel kapcsolatos nézeteiről, eredményességéről, sőt akár az aktuális tanár-diák viszonyról is. A megfelelő spektrumot említve meg kell jegyezni, hogy nagyon fontos a szereplők nem-verbális, illetve metakommunikatív jelzéseinek elemzésbe való bevonása is. Ezek az elemek (például hangszín, mimika, testtartás, gesztus, térközsabályozás, érintés) sokszor hatásosabbak és többet elárulnak a verbálisan megvalósuló direkt közléseknél, hisz általában gyorsabbak, akaratlanul dekódolódnak és többször kontrollálatlanul születnek meg. Ezáltal nemcsak ismételhetik és felerősíthetik (nem túl szerencsés, valószínűleg ritkán előforduló esetekben kifejezetten gyengítheti is a verbális közlés hatását azt akaratlanul cáfoló jelentéstartalmával), de helyettesíthetik is verbális társaikat (Vörös, 2004).

A tanóra gyakorlatilag társas térben lezajló interakciókból épül fel, ahol a tanár meghatározott céllal jelenik meg, kölcsönhatásba lép az akár egymással is érintkezésbe kerülő tanítványjaival, aktuális tartalmi és módszertani feladatokat ellátva eközben. Végül ezek a lejátszódó akciók-reakciók határozzák meg a folyamat sikerességét

Még egyet említve a lehetőségek sorában, a tanár-diák közötti interakciók vizsgálata a nyíltság, őszinteség, törődés, a kölcsönösen kielégített igények megvalósulásának vonatkozásában, valamint az arra adott megfelelő tanári reflexiók elősegíthetik a múlt század végén elhíresült jó kapcsolati modell² kialakítását (Gordon, 1990).

A kutatás során alkalmazható módszerek, rövid bemutatásuk

A tanár-diák közötti interakciós folyamatok korszerű, reális eredményt elváró kutatása kellően átgondolt, alapos tervezőmunkát feltételez. Az alkalmazandó kutatási módszer kiválasztásánál célszerű a vizsgálat koncepcionális keretének meghatározása, melynek figyelembevételével kétféle kutatási paradigma mellett dönthetünk:

- Egyfelől alkalmazhatjuk a pozitivistá, kvantitatív alapú metodológiát, melynek során külső szemlélőként, a jelenségtől kellő távolságot tartva végezhetjük mérésünket. Az interakciók eme módszerrel történő észlelésének lehetősége a megfigyelés. Az objektivitás elvárt szintjének teljesülése érdekében célszerű (és gyakran alkalmazott) módszere a strukturált megfigyelés lett, mely során a megfigyelő aktívan részt véve, vagy a háttérbe olvadva; természetes formában, vagy előre meghatározott kódok segítségével; közvetlenül, vagy technikai eszközök segítségével végzi el munkáját (Falus, 2000).
- Másfelől élhetünk az értelmező, kvalitatív metodológia adta lehetőséggel, ahol a vizsgált személy aktuálisan előidézett jelenségekkel kapcsolatos gondolatainak feltárása a cél, azaz véleményének, az adott cselekedetet okozó szándékának megismerése. Ebben az esetben a vizsgálatban érintettek azonos jogon nyilatkozhatnak meg aktív kutatói jelenlét, sőt a folyamatot kutató és kutatótt személy interakciója közepette (Szabolcs, 2001). Erre legalkalmasabb a videóról lejátszott tanóra támogatott felidézéssel történő elemzése.

A kategóriarendszeres megfigyelés

A módszer leghíresebb képviselője a korábbiakban említett Flanders, aki olyan tanár-diák interakciók megfigyelésére szolgáló kategóriarendszert dolgozott ki, amely hét tanári és kettő tanulói tevékenységre vonatkozó kategóriáival képes a tanár és tanulói közötti összes létező verbális kommunikációt megjeleníteni (a tizedik kategória a csend jelzésére szolgál). A csupán a verbális elemekre vonatkozó, ezáltal korlátozott figyelmet arra a feltételezésére alapozta, miszerint ezen a szinten meg végbe a legtöbb tanítási folyamat. A megfigyelésből leszűrtek elsősorban a tanár saját munkájának elemzésére, az abból való okulásra, tapasztalatok felhasználására szolgált, mivel már akkor ismert volt a pedagógus interakciós készségének meghatározó volta hivatásának eredményes gyakorlása során. A vizsgálat alatt egy helyszínen lévő szakember (vagy magnófelvétel alapján utólagosan a pedagógus, kutató) egy úrlapon 3 másodpercenként megjeleníti az éppen legjellemzőbb tevékenységnek megfelelő kódot (minden időintervallumban csak egyet), majd ezt követően összesíti elemzés céljából. Fontos megjegyezni, hogy Flanders módszere (Flanders Interakciós Analízis Kategóriarendszere, FIAS) nem volt alkalmas a non-verbális és metakommunikációs jegyek megjelenítésére (pedig azóta ismert, hogy a három kommunikációs szint sokszor egyszerre hordozza az információkat, azaz összetartoznak), de elméletisége nagyszerű alapul szolgált a további, jóval professzionálisabb adaptációk megszületéséhez. A megfigyelés tudományos szempontból szükséges kellő érvényességéhez vagy a helyszíni kategorizálást végző két-három személy alapos felkészítése szükséges, vagy a videófelvétel alkalmazása a legalkalmasabb. Ebben az eset-

ben lényeges a folyamatos, minél szélesebb látószögű lencsével történő, kevés kameramozgást és közelítést-távolítást tartalmazó felvételt készítés, hisz mindez hű kép tárolását teszi lehetővé a megörökíteni kívánt társas interakciókról. A kameraman feltűnés nélküli szereplése nagyban hozzájárul az élethű szituációk megmutatkozásához, ráadásul így kiküszöbölhető a készítés során tapasztalható saját szempontjainak érvényesülése. Fodor (2003) az általa elsődleges csoportnak nevezett kisebb közösségben – mint egy iskolai osztály – a gyakran előforduló interakciós helyzetek elemzését nem kellő átgondolás esetén végtelen bonyolultságuk miatt problematikusnak látja, de megfelelő értékelési sémával, az adott vizsgálat szempontjai szerint kidolgozott kategóriarendszerrel történő vizsgálatát eredményesnek gondolja.

A támogatott felidézés

E metodika célja a pedagógus tevékenységét befolyásoló szándékok, szubjektív nézetek, motivációs tényezők feltárása a szituációk videofelvételről történő újrajátzása, illetve az azon „közreműködő” tanár magyarázó segítségével. Az élethű felidézés szempontjából szükséges a szituációkra fókuszáló pontos rögzítés. A támogatott felidézés módszerének jeles képviselője Falus, aki először a '80-as években Kotschy és Szokolszky társaságában végzett kutatást a tanórákon megfigyelhető tanári tevékenységek tudatosságára, illetve az egyes tanulókhoz fűződő viszony cselekvésmódosító hatására vonatkozóan (Poór, 1985). A rögzített óra lejátszása során egyrészt várták a vizsgált pedagógus látható esetekre szabadon érkező észrevételeit, vagy a számukra kritikus részeknél megállítva a lejátszást kérdéseket tettek fel.

A módszerrel számos más tényező is jól elemezhető. Összehasonlítható gyakorló és tapasztalt tanárok döntéshozó képessége, mérhető az önreflexióra való hajlam, összevethető eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező osztályközösségek adott tanár nézeteire való hatásukat tekintve, de akár tanárok előítéleteinek megjelenése is nyomon követhető a tanulókkal való érintkezésük folyamán (Szivák, 2002). A támogatott felidézés szakszerű lefolytatásához az alább felsoroltakra kell gondot fordítani:

- A vizsgált személyek kiválasztása és felkészítése. Tanulók esetén nagy jelentőséggel bír a kommunikációs képességek ismerete szerinti választás. A kutatott személyt tájékoztatni kell várható feladatairól.
- A videofelvétel előkészítése. Fontos a kamera használata előtt a tanulók ráhangolása bemelegítő óra tartásával, valamint a kamerák helyének, számának jó megválasztása a vizsgálni kívánt folyamatok függvényében.
- Felvétel. Ezalatt kerülni kell a feltűnéskeltést, illetve törekedni kell a lényeg kiszűrésére – ritkán alkalmazott zoomolással.
- Támogatott felidézés a felvétel lejátszásakor. Ehhez szükséges egy csendes szoba a rögzítést lehetővé tevő eszközökkel. A lejátszás legalább 45 percig tart és történhet lejátszást követően a történetek szabad kommentálásával; a lejátszás folyamán a kutató által fontosnak ítélt szituációkban kérdések megválaszoltatásával; illetve a megtekintés közben a kutatott alanyra bízott, számára lényeges helyzetek szabad megmagyarázásával.
- A hallottak aprólékos feljegyzése. Precíz elvégzése a feladat legjelentősebb részét képezi.
- Elemző munka, következtetések levonásával. Fontos szerepet kapnak a 4. pontban rögzítettek, hisz alapvetően befolyásolják az elemzés elvégezhetőségét (Újváriné, 2009).

Összegzés

Dolgozatomban igyekeztem összefoglalni a társas, csoportos emberi kapcsolatok építő-elemeit biztosító interakciók legfontosabb ismertetőjegyeit, érintve kvalitatív és kvantitatív megközelítéssel is lehetséges pedagógiai kutatásuk aprólékos felépítésének vázlatát. Ebből kiderülhetett, hogy vállalva a módszerek alkalmazása által támasztott, tervező munkára és szakmai felkészültségre vonatkozó magas követelményeket, a területen végzett kutatás jelentős hozadékkal szolgálhat az esetünkben nem mindig egyértelmű, sokszor rejtetten megjelenő, izgalmas és tanulságos pedagógiai folyamatok feltárása során.

Jegyzetek

¹ A kezdeti kutatások lefolytatásának publikálását követően a megfigyeléses vizsgálatokkal szembeni aggályokra hívta fel a figyelmet a cseh Miloslav (1972), aki szerint a legfőbb nehézséget az jelenti, hogy az interakció az adott személy szempontjából különböző fajsúlyú lehet. Ennek meghatározására még a legpontosabbnak vélt megfigyelési eljárás sem adhat pontos eredményt, mérje akár a kölcsönhatások számát, tartalmát, időtartamát.

² Tanár-tanuló viszonylatban is ennek a modellnek a megvalósításáért, azaz a kapcsolatfejlesztésért dolgozik a Dr. Sallai Éva vezette Videotrénning Egyesület. A tanárnő emellett fejlett infrastruktúrával rendelkező interakcióelemző műhelyt vezet pedagógusjelölt hallgatói részvételével.

Irodalomjegyzék

Bíró Melinda (2007): *Tanítási-tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre*. Doktori értekezés. Budapest.

Buda Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.

Buda Béla (1992): *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Fodor László (2003): *A kommunikáció alapjai*. Perfekt Oktató és Kiadó Zrt., Budapest.

Forgács József (1993): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Forgó Sándor (2001): *Kommunikációelmélet*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

G. Donáth Blanka (1975): *A tanár-diák kapcsolatáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mészáros Aranka (2002, szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Miloslav, P. (1972): *Szociometria*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Poór Ferenc (1985, szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabó István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szító Imre (1983): *Kommunikáció az iskolában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Gordon, Th. (1990): *T.E.T – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Újváriné Handó Melinda (2009): A támogatott felidézés módszere és alkalmazása a kutatásban. *Pedagógusképzés*, 7. 4. sz. 19–32.

Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 395–413.

„Legdrágább kincsünk a gyermek!”¹

***Anyaság és gyermeknevelés
az '50-es években Magyarországon
a Nők Lapja című folyóiratban***

Ebben a tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam az 1950-es évek társadalmának a szülőséggel, a családi élettel és a gyerekneveléssel kapcsolatos felfogását, ahogyan azok a korszak jellegzetes sajtóterméke, a Nők Lapja hasábjain tükröződtek. A korszak gyermekképének vizsgálatával kapcsolatban több fontos kérdés vethető fel. Az első a gyermekfelfogás történeti alakulásával kapcsolatos. Az 1950–70-es évek sok tekintetben, így a gyermeknevelés területén is a modernizációs folyamatok kiteljesedését hozták el a nyugati típusú kultúrákban. A második világháború után született népes nemzedék felnevelkedését javuló materiális és intézményi feltételek, a megértő, a gyerek különleges tulajdonságaival kalkuláló gyermeknevelési kultúra jellemezte. A megválaszolandó kérdés ezzel kapcsolatban: érzékelhetőek-e hasonló haladás jelei a hazai gyereknevelés körülményeiben, abban az időszakban, amelyet egyébként a társadalmi élet számos területén negatív folyamatok és romló életkörülmények jellemeztek? A másik, nem kevésbé izgalmas kérdés: vajon mennyire hatolt be a nevelés kultúrájába a diktatórikus, totalitárius szellem, amely a mindennapi életet jellemezte?

Gazdasági-társadalmi körülmények

Mielőtt rátérnék a gyermekneveléssel kapcsolatos írások elemzésére, ejtsünk néhány szót a gyereknevelést, családi életet érintő materiális feltételekről. Gyakran említett tény, hogy a második világháborút követő évtizedben erőteljesen nőtt az iparban, szolgáltatásban foglalkoztatott nők létszáma. Félrevezető ugyanakkor az az elképzelés, mintha ezt megelőzően a nők tömegesen nem dolgoztak és kizárólag a háztartással foglalkoztak volna. Mind társadalomtudományi, mind szépirodalmi források világosan tükrözik, hogy a két világháború között sem volt könnyű az asszonyok sorsa: a háztartáson kívül a mezőgazdaságban vagy cselédként folytattak gyakran megerőltető munkát. Bár a második világháború után az ipari, építőipari termelésbe bekapcsolódva továbbra is gyakran nehéz munkát kellett végezniük, más tekintetben ez javuló feltételeket is jelenthetett: korlátozottá vált a munkaidő, valamint a negyvenes

évek végén, az ötvenes évek elején számos kormányzati intézkedés született a nők és anyák terheinek csökkentésére. 1949-ben vezették be a terhességi és gyermekágyi segélyt, többször is bővült a családi pótlékra jogosultak köre és magasabb lett a jogosultsági korhatár is (Tárkányi, 1999). Törvények születtek a nők jogi és foglalkozási emancipációja elősegítése érdekében, a hivatalos propaganda is sikra szállt az egyenlő bérekért, a felsőoktatásban pozitív diszkriminációval növelték a lányok arányát. Megszűnt a leányanyák megbélyegzése, a házasságon kívül született gyerekek jogi hátránya. Kéri (2000, 2002) a korszak nőpolitikájáról szóló tanulmányaiban megállapítja, hogy az anyaság és a gyermeknevelés az ötvenes évek elején középponti helyre került a pártpolitikában. Ezekben az években hozták létre az egészen a rendszerváltásig működött Patyolat mosodai hálózatot, az üzemi étkeztetés rendszerét. Erőfeszítések történtek az elárvult vagy más okból gondozásba vett gyerekek ellátásának javítására, a látási, hallási és egyéb fogyatékkal élő gyermekek képzésére. A *Nők Lapja* 1954. augusztus 4-i számában olvasható a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége (MNDSZ) levele a SZOT-nak, amelyben javasolják, hogy a Szikra Könyvkiadó Vállalat mintájára más üdülőkben is biztosítsanak üdülési lehetőséget gyerekes családok számára is, legalább a szezon egy részében (Kéri, 2000, 2002). 1953-ban további, a nőknek és az anyáknak kedvező minisztertanácsi rendeletek láttak napvilágot. Ahogyan azt a *Nők Lapja* 1953. február 12-i száma részletesen ismerteti, az új rendeletek munkahelyi védelmet, szoptatási és betegszabadságot, ingyenes babakelengyét biztosítottak. Hét vagy több élő gyermek után pénzjutalom is járt. Elrendelték a bölcsődei férőhelyek számának növelését, szükség esetén vándor- és idénybölcsődék létesítését. A bölcsődékben 10 gyermekkel foglalkozott egy gondozónő, és kötelező volt 13 vagy szükség esetén 16 órán keresztül nyitva tartani. A rendelet ugyanakkor ismételten harcot hirdet a magzatelhajtás ellen, kijelentve, hogy az súlyosan veszélyezteteti az anyák és az egész nép egészségét, rombolóan hat az erkölcsre és a családi életre, és felhívja a figyelmet, hogy a terhességét megszakító nőre is büntetés vár. Három évvel később, 1956 júliusában a hetilap hírt ad arról, hogy módosították a hírhedt 1953 évi 1004-es, abortuszról szóló rendeletet. Arról is hírt kapunk, hogy a rendelet valamilyen adminisztrációs hiba miatt csak kihirdetése után egy hónappal lépett életbe, és ez nők sokaságának a sorsára volt kihatással: például arra az asszonyra, aki negyven évesen már nem akart gyermeket a világra hozni.

Tárkányi (1999) és Kéri (2000, 2002) arra az álláspontra helyezkednek, hogy a nők és gyerekek helyzetével kapcsolatos kiemelt figyelem alapvetően instrumentális jellegű volt: az egyébként igen népszerűtlen politikai hatalom legitimációja volt a célja. Nos, ha ilyen cél jelen is volt a lakossági elégedetlenségtől folyamatosan rettegő hatalom képviselőinek körében – megjegyzendő, hogy a politikai elit a választói demokráciákban is kénytelen a lakosság igényeire figyelni –, leegyszerűsítésnek tűnik erre szűkíteni a társadalompolitikai intézkedések célját. Tárkányi Ákos feltételezését, amely szerint az ötvenes évek politikai irányítói azért tartották fontosnak a hazai lakosság egészségi állapotának javítását, hogy harckepesebb legyen az imperializmus ellen vívott háborúban, különösen erőltetettnek érzem. Maga Tárkányi (1999) is megállapítja, hogy több tekintetben is kontinuitás tapasztalható a két világháború közötti időszak progresszív modernizációs törekvései és az '50-es évek pártállami berendezkedésének család- és oktatáspolitikai intézkedései között. Az anya- és gyermekvédelem olyan terület volt, amelyen Magyarország az ötvenes években lépést tartott a fejlett országokkal, sok tekintetben, például a kisgyermeknevelés területén pedig különösen kedvező helyzetet teremtett.

A nők emancipációja, körülményeik javítása érdekében hozott intézkedések kapcsán érdemes felidézni, hogy a baloldali eszmevilág, amelyből a politikai diktatúrák ideológiáikat merítették, a 19. századi liberalizmusban gyökerezett, amelyben a női egyenjóság, a konzervatív családjog felszámolása a fontos célok közé tartozott. A válság liberalizálása (lásd például a '20-as évekbeli szovjetunióbeli viszonyokat: Phillips,

2004), a házasságon kívül született gyermekek jogfosztottságának megszüntetése, a nők többoldalú diszkriminációjának csökkentése olyan intézkedések voltak, amelyek nélkül a baloldali ideológia teljességgel elveszítette volna identitását. Mindezekon túl nem szabad megelégedni az egyének, a korszak cselekvőinek sajátosságairól. Azok a pedagógusok, gyermekvédelmi szakemberek, orvosok, akik áldozatos szerepet vállaltak az oktatás, a gyermeknevelés, az egészségügy megszervezésében – gyakran kitéve magukat a politika kiszámíthatatlanul megfélemlítő csapásainak –, elsősorban nem a rendszer kollaboránsai voltak, hanem elkötelezett szakemberek, akik a munkájukat, ha csak lehetett, legjobb szakmai meggyőződésüknek megfelelően, a közjó érdekében végezték.

A Nők Lapja

A *Nők Lapját* 1949-ben hozta létre a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége (MNDSZ). A képes, színes magazinokkal elhalmozott mai olvasóban kétségek ébredhetnek, hogy vajon jogos-e egyetlen hetilap írásai alapján következtetni a kor gyermekképének sajátosságaira. A valóságban azonban a *Nők Lapja* az ötvenes-hatvanas években több száz- ezres példányszámmal rendelkező, lényegében monopolhelyzetű, népszerű és befolyásos lap volt.

Kéri Katalin már idézett, 2002-es tanulmánya is kitér a *Nők Lapjában* megjelenített gyermekképre, az ő ismertetése azonban rövid terjedelmű és a hetilap általános szemléletét igyekszik bemutatni. Miként tanulmányában olvasható, a *Nők Lapját*, akárcsak a korszak többi sajtótermékét, áthatja a politikai propaganda: sűrűn szerepelnek benne az imperializmus bűntettei, a kapitalista országokban éhezõ, dolgozó, bebörtönzött gyerekekrõl szóló híradások és képriportok. Mindezzel éles kontrasztot képez az a tudósítások szerint idilli helyzet, amely a Szovjetunióban és a többi szocialista országban, így Magyarországon a gyerekek helyzetét jellemzi. Ebben a kontextusban különösen figyelemre méltóak azok a rovatok, amelyekbõl mégis képet kaphatunk róla, milyen volt valójában a mindennapi élet, és amelyekben fellelhetõk olyan szövegek is, amelyekbõl hiányoznak a politikai utalások. A gyermekkép szempontjából jelentõséggel bír az a tény, hogy a divatrovat, a heti receptek és fõzési tanácsok, a félénk bírálatokat megfogalmazó karikatúrák és viccek mellett ezek közé tartozik a gyereknevelésrõl szóló diskurzus jelentõs része is. A szocializmus összeomlása után felnõtt nemzedék számára már ismeretlen az a kettõs „könyvvitel”, amely a szocializmus alatt, különösen a ridegebb korszakokban, a mindennapi gondolkodást jellemezte. Visszatekintve sokan opportunizmusként értékelik, hogy az emberek túlnyomó többsége másról és másként beszélt a családjával, barátaival, mint idegenek vagy a nyilvánosság elõtt. Az igazság azonban az, hogy a szocializmusnak a 40 év alatt, de különösen az ’50-es években nem sikerült lelkes hívévé tenni a lakosságot – ha nem így lett volna, nem lett volna sem az ’56-os felkelés, sem a békés rendszerváltás. A politikai hatalmat birtokló pártelit mindvégig tökéletesen tisztában volt ezzel a ténnyel. A *Nők Lapja* létrehozásának az volt a célja, hogy lazítson a politika szorításán és a magánszférában szólítsa meg az embereket, elsõsorban a nõket. Tekinthejtük úgy, hogy ez végsõ soron egy hatékonyabb eszköz a társított propaganda hatékonyabbá tételére. Csakhogy az önálló kommunikációs csatornák, bármit is tesz a politikai hatalom, bizonyos határok között mégis csak a saját életüket élik.

Arról, hogy a mindennapi élet egyáltalán nem volt idillikus, sokat elárulnak a fogalom- má vált *Okos Kata levelesládája* címû rovathoz érkezett olvasói levelek, amelyeket Kéri (2002) is megemlít írásában. Bár a hivatalos propaganda szerint folyamatosan növekszik a jólét, az olvasók panaszai arról tanúskodnak, hogy gyakran hiányoznak elemi használati cikkek, élelmiszerek. Elõfordul, hogy nem friss a csecsemõk számára kiutalt tej, nehéz beszerezni az iskolai felszerelést, nem lehet kapni 33-as méretû gyerekcipõt – azok

a gyerekek, akiknek éppen ekkora a lába, nagyobb cipőben kénytelenek botladozni –, hogy csak néhányat idézzünk fel az áradó panaszözönből. A bölcsődékbe és óvodákba olykor nem érkezik meg időben az ebéd, a buszsofőr nem segítőkész a felszállni próbáló fiatal anyukával, a MÁV nem hajlandó egyenruhát varratni molett dolgozójának, egy bérházban pedig a közös WC falán elfagynak az egész házat ellátó vízcsövek. Az olvasók személyesen szólítják meg „Katát”, kérdezzétek, mit szól az egyes botrányos esetekhez, kérik, hogy járjon közben az ügyükben. Érje el, hogy építsenek még egy mozit a Wekerle telepen, hozzák rendbe a Beloiannis Híradástechnikai Gyár és a Budafoki út közötti sáros utat. Gyakran elküldik a szerkesztőségbe a „bünjeleket”: az összement ruhát, a felemás cipőt. És nem is hiába. Az *Okos Kata* állandó rovata az *Orvosolták* című is. A korszak jellegzetességei közé tartozott, hogy az „újság” ugyan távolról sem mindent írt meg, de ha valamit mégis, annak következményei lettek. A *Nők Lapja* újságírói személyesen is megpróbálnak eljárni olvasóik ügyeiben. A szerkesztők többször meg is ígérik: újra és újra vissza fognak térni az ügyre, ha az általuk jogosnak vélt panaszt nem orvosolják. Egy példa: egy újságíró, Kertész Magda utánajár a fővárosi közlekedési vállalat nődolgozói panaszának (1955. március 31.). Az osztott munkarend (4 órát hajnalban, 4 órát pedig délután 4–8 között kell ledolgozniuk) gyakorlatilag meggátolja, hogy az anyák találkozzanak a gyerekeikkel. Egy anya elpanaszolja, hogy hajnali négykor képtelen felébreszteni bölcsődés gyermekét, úgy viszi el és adja be a bölcsődébe, hogy a kicsi alszik a kezében. Az újságíró felkeresi a vállalat illetékesét, és rákérdez, igaz-e, hogy az egybefüggő munkát a férfiaknak és a privilegizáltaknak adják. A Fővárosi bölcsődei osztályának vezetőjétől pedig számon kéri, miért nem segítenek a BKV-nak a hasonló problémák megoldásában (tudniillik a BKV-nak saját bölcsődéje van, amely az ottani munkarendnek megfelelően működik).

A hetilap az *Okos Katán* kívül is gyakran foglalkozik a kisembereket érintő gazdasági-ellátási ügyekkel. Ősszel felkeresik a ruha- és cipőgyárakat, a vasutat, az élelmiszer-feldolgozókat, és alaposan kikérdezik, hogyan készültek fel a télre. Minden számban olvashatunk riportokat az ország különböző tájain, különböző körülmények között élő hétköznapi emberekről: falusiakról, tanyasiakról, társbérlokról. Az 1954. december 16-i számban Bodó Béla újságíró tollából riportot olvashatunk arról, hogyan osztják be a havi keresetet egy tanácsi bérház változatos életkorú lakói. A lap szóvá teszi, miért húzódik el a Borsodi Vegyiművek építése stb.

A vizsgált hét évfolyamban (1949–1956) a gyereknevelés kérdése növekvő súllyal szerepel, feltehetően részben a politikai változásokkal is összefüggésben. 1953 után itt is érzékelhető az enyhülés: nő a gyermekneveléssel foglalkozó írások száma és terjedelme, nagyobb teret kap a szakmaiság, az olvasók levelei. 1955-ben új rovat nyílik *Pedagógiai kérdezz-felelek – Ilyenkor ezt tenném* címmel, amelynek kifejezetten az a célja, hogy vitákat generáljon az olvasók részvételével. A rovatban egy-egy jellegzetes helyzetet exponálnak, amelyre a szülők reagálnak. Ezek közül a legjellemzőbbek bekerülnek a lapba, végül a szerkesztők hozzáfűzik saját reflexióikat. Ugyancsak 1955-től már nemcsak a gyerekekről olvashatunk: a gyerekeknek szóló, meséket, feladatokat tartalmazó, *Kispajtás* című fejezet is rendszeressé válik. Az 1956-os számokban a szülőknek szóló rovat immár egy teljes lapoldalt foglal el, a címe *Szülői tanácsadó*.

A hetilap a szülői közélet szervezésébe is igyekszik bekapcsolódni: az első számtól kezdve szerepel a *Szülői munkaközösség* című rovat, amely az iskolák azonos nevű szervezeteinek munkáját segíti. Szintén rendszeres a *Szülők Iskolája*, amelyhez kapcsolódva országosan szülőknek szóló tájékoztatókat szerveznek a nevelésről. A lap híradása szerint a rendezvényeken bőségesen van közönség.

A több száz rövidebb-hosszabb írás mindegyike nem kerülhetett be ebbe az ismertetésbe. A tartalmasabb, informatív cikkekből készítettem tematikus válogatást, amelyből az olvasó képet alkothat a *Nők Lapja* által közvetített gyermeknevelési etoszról. A rövid

írások túlnyomó többsége (ahol másként nem jelöltem) a *Szülők Iskolája* című rovatban jelent meg. A szerzők többnyire ismeretlenek, van, hogy csak a nevük kezdőbetűi, és van, hogy még az sem szerepel az írások alatt. A vizsgált számokban oldalszám sem mindig található, ezért a cikkek azonosítására csak a lapszám adatai használhatók.

Csecsemőgondozás

A korszakot a lakosság egészségügyi felvilágosításával kapcsolatos erőfeszítések, a babonák, tévhiedelmek elleni küzdelem jellemzi. Az első, 1949-es évfolyam decemberi számában szereplő írás arra biztatja a szülőket, hogy ne óvják a kelleténél jobban a kisbabát, már a néhány hetes csecsemőt is vigyék ki a szabadba, mert a fejlődéséhez és az immunrendszere megerősödéséhez szükség van a napra és a tiszta levegőre (1949. december 22.). Egy névtelen szerző meglepően heves bírálattal illeti a „dudli”, vagyis a cumi használatát. A cumi rosszabb, mint ha az ujját szopná a gyermek – szögezi le. A cumit a felnőtt adja oda a gyereknek, így fokozottan függővé teszi önmagától, a cumizó gyerekek később is nehezen tudnak leszokni – állapítja meg a cikk (1950. május 27.). Úgy tűnik, az évek során változott a hetilap válaszolóinak szemlélete: az 1956. április 18-i írás engedékenyebb a cumi használatával kapcsolatban: csupán azt emeli ki, hogy gyakran kell fertőtleníteni.

Az 1950. január 10-i. számban hosszabb írás foglalkozik a csecsemőgondozáshoz kapcsolódó babonákkal. A névtelen szerző nehezményezi, hogy még mindig sokan hisznek a szemmel verésben, pedig a gyerek élete is veszélybe kerülhet, ha orvosi ellátás helyett a rontás következményeit igyekeznek elhárítani. A babonák ártatlanabb megjelenése, amikor a népszokásokban öltenek testet – fejtegeti a cikk –, mint például a „frász elleni” főkötő, vagy az első fogacska eltevése. Am a kisgyermeket csak a megfelelő orvosi és higiéniai ellátás védheti meg a bajoktól – hangsúlyozza. Ugyanitt egy másik írás az anyatejes táplálás fontosságára hívja fel a figyelmet, arra, hogy az anyatej védelmet biztosít a fertőzésekkel szemben. A tápszerek hasznosak, de csak akkor, ha nincs más megoldás. A helyzet hasonló, mint a gyógyszerek esetében: van, amikor szükség van rájuk, de ugyan kinek jutna eszébe gyógyszert adni, ha a gyerek nem beteg? Arra is figyelmeztetik az anyákat, hogy ne pólyázzák túl szorosan a kisbabát, hangsúlyozva, hogy a babának szabad térre van szüksége a mozgás egészséges fejlődéséhez. Egy olvasói levél arról igyekszik meggyőzni a szülőket, hogy már a néhány hónapos kisbabák is jó helyen vannak a bölcsődében, ahol szakképzett gondozónők, állandó orvosi felügyelet, rend és tisztaság veszi őket körül.

Máig megszívelendő tanács, amely névtelen szakértőtől származik: mind a mozgás korlátozása, mind a túl korai tornáztatás árthat a gyerekeknek. A túl melegen tartás veszélyes, nincs szükség tollpólyára vagy meleg vánkosra. Az öt hónaposnál idősebb babát nem szabad bölcsőben, babakocsiban vagy kosárban tartani, hagyni kell, hogy a mozgása a maga természetes folyamatában fejlődjön, nem szabad olyasmit erőltetni, amit a gyerek magától nem csinál. Csak akkor szabad a korai tornát alkalmazni, ha valamilyen rendellenességet szükséges korrigálni vele (1951. január 14.). A már idézett 1955. április 18-i terjedelmesebb cikk szerint a csecsemőgondozásban a legfontosabb a pontosság, a napirend szigorú betartása. A szerző szerint helytelen a kisbaba ringatása és dajkálása: arra kell törekedni, hogy minden szempontból nyugalom és állandóság vegye körül. Azt gondolhatnánk, hogy a rendszeresség a diktatórikus nevelés jellegzetessége, ám „az óra és a mérleg” dogmatizmusa az amerikai behaviorizmus elveiben gyökerezik, amelyekkel a hazai szakemberek a ’30–’40-es években kerültek kapcsolatba. A cikk szerzője azonban azt is hangsúlyozza, hogy lehetőleg ugyanazok az emberek foglalkozzanak a kisbabával; lényeges, hogy szeretetteljes légkör vegye körül. A csecsemőnél – emeli ki a

szerző – még nincs szükség sem jutalmazásra, sem büntetésre. A gyermek jelenlétében el kell hallgatnia a felnőttek gondjának-bajának, vitáinak, mert a szavakat ugyan nem érti, de a hangulatot megérzi. A mai szülők számára minden bizonnal nehezen elfogadható az a tanács, hogy ha a baba sír, vizsgáljuk meg, mi a baj, de csak akkor avatkozunk be, ha valóban úgy látjuk: nincs rendben valami. A szerző arra figyelmezteti a szülőket, hogy később nem fogják tudni megállapítani, okkal sír-e a gyerek, ha minden panaszára azonnal reagáltak. Fontos, hogy ne neveljünk zsarnokot – hangsúlyozza a cikk szerzője (1955. január 13., H. L. monogrammal).

Ma, az állandó versengés korában különösen megfontolandó a *Nők Lapja* szakértőinek állásfoglalása: helytelenítik, ha a szülők „csúcsteljesítményeket” várnak a kisgyermektől. Ne akarjunk a többi anyukának dicsekedni! – intik a szülőket. Nem kell és nem is lehet siettetni a csecsemő fejlődését, ne várjunk el tőle többet, mint amire képes. Nem tesz jót, ha időnek előtte felültetik, léptetik – mindezt magától is megtanulja, ha biztosítjuk a megfelelő teret a mozgásra. A szobatisztaságra is minden gyerek rászokik előbb-utóbb. Szigorral és veréssel csak ártunk, dacot ébreszthetünk a gyerekekben (1956. február 17.).

Hétköznapi nevelési problémák

A neveléssel kapcsolatos tanácsokból is sokat megtudhatunk a mindennapi élet jellegzetességeiről. Így például ismételten visszatér a gyerekek dolgoztatásának kérdése. A gyermekmunkáról szóló írások zöme ugyan a kapitalista országokban elterjedt gyakorlatot ostromozza, ám alkalmanként fény derül rá, hogy a probléma itthon sem volt ismeretlen. Egy tanácskozáson, amelyen a falusi és tanyasi gyerekeket tanító pedagógusok vesznek részt, szó esik róla, hogy a gyerekek időnként kénytelenek a szüleiknek segíteni a munkában, és ilyenkor nem járnak iskolába (1954. november 24.). Az 1952. május 14-i számban a *Miért nem tanul a III. c?* című írás a csepeli Jedlik Ányos gimnázium leánytanulóiról szól, akik az iskolában nagyon gyengén teljesítenek. Az osztályfőnök rájön a rossz érdemjegyek okára: a lányok nagyon sok háztartási munkát kénytelenek végezni otthon, mivel a szülők dolgoznak, a mosás, főzés miatt nem jut idejük a tanulásra. Az osztályfőnök rendkívüli szülői értekezletet hív össze, ahol a gyerekek is jelen vannak, és felszólítja a szülőket: ne terheljék túl a gyerekeket, maradjon idő a tanulásra. A találkozót használ, már 6 hét után jelentős változások érzékelhetők a teljesítményekben. Egyébként a lapban megszólaló szakértők többnyire helyeslik, ha a gyerekeket az életkoruknak megfelelő mértékben bevonják a házimunkába, ha igénybe veszik a segítségüket. A közösen végzett munka az együvé tartozást erősíti – biztatják a szülőket. De ügyelni kell rá, hogy a gyerekek ne legyenek túlterheltek, és ne csak a segédmunkát végeztessék velük: kapjanak fontos feladatokat is (1954. július 19.).

Valószínűleg nem ritka az a helyzet, amelyről egy nagyszülő számol be: unokája vele él, az édesanya 200 kilométerre dolgozik. A nagymama aggódik, hogy a gyerek el fog idegenedni a szüleitől, akiket csak kéthetente láthat. A válaszadó kiemeli a nagyszülői szerep fontosságát – a lap máshol is méltatja azokat nagyszülőket, akik elősegítik az anyai munkavállalást. A válasz azonban arra is rámutat, hogy bármilyen fontos is a nagyszülők szerepe, nem helyes a szülők helyére állni és kisajátítani a gyereket. A tanács, hogy legyen a szülők ritka jelenléte ünnepnap: várják tudatosan az érkezésüket, számolják az érkezésükig hátralévő napokat (1953. február 4.).

Valamennyi írás a gyerekekkel szembeni türelem, figyelem és megértés fontosságát hangsúlyozza. Ez alól a szovjet szerzők sem kivételek. Egy moszkvai fiatal pedagógus és anyja, Piszarjeva a gyerekekkel való séta fontosságára hívja fel a figyelmet: a közös séta alkalmas a meghitt beszélgetésre. A gyerekek sokszor tiltakoznak, de a szerző megfigyelte, hogy olykor a kényelmetlen cipő az ellenállás oka. Tekintetbe kell venni – szögezi

le –, hogy a gyerekek másképpen éreznek, másképpen gondolkodnak és másképpen is mozognak, mint a felnőttek (1949. november 12.). Egy másik, névtelen írás ugyanebben az évfolyamban arra hívja fel a szülők figyelmét, hogy legyenek óvatosak a gyerekekre vonatkozó értékítéletekkel. A szerző helyteleníti, hogy egy anya az egyik lányát „a csinos”, a másikat „az okos” állandó jelzővel látja el. Az ilyen előítéletekből könnyen önbecsítő jóslatok válhatnak – hívja fel a figyelmet. Hasonló következményei lehetnek, ha a szülő állandóan alábecsüli, lekicsinyli a gyerek képességeit: „Jobb, ha te nem segítesz, úgyis mindent kiejtesz a kezedből”. Inkább erősíteni kell a gyerekek önbizalmát, biztatni, hogy minden menni fog (1949. november 19.). Igyekeznek meggyőzni a szülőket, hogy a balkezeség nem betegség, és helytelen átszoktatni a gyereket (1952. június 3.). Az 1952. február 12-i számban Nádor Ilona (ezúttal névvel) egy másfél éves kisfiú, Lacika panaszaait mondja el a gyerek szemszögéből: a Bubának becézett kisfiút ördöggel fenyegették, minden pillanatban rászóltak, a kerrentő kankussal ijesztgették. Nem meglepő – állapítja meg a szerző –, hogy a gyerek szófogadatlan és ellenáll.

A szülők gyakran kérnek tanácsot, hogyan reagáljanak gyerekeik kérdéseire. A *Kérdez a gyermek* című rövid írásban a szerző arra biztatja a szülőket, hogy a valóságnak megfelelően válaszoljanak. Ne hitegessék a gyereket azzal, hogy a villamos valójában sír, amikor csikorog. Természetesen szabad és kell is mesélni, de egyértelművé kell tenni, mikor beszélünk olyasmiről, ami meg is történhet, és mikor van szó elképzelt történetekről. Ha a szülők nem tudnak valamit megmagyarázni, a helytelen válasz helyett inkább vegyék elő a gyermek iskolakönyveit, és tájékozódjanak a dologról – szól a tanács (1949. november 26.). A kíváncsiság természetes dolog, ez motiválja a gyerekeket a világ megismerésére. Ha elfojtjuk a kíváncsiságot, a gyerek tunyává, közömbössé válik. Azt is tudomásul kell venni, hogy a gyerek másként ismeri meg a dolgokat, mint a felnőtt: szereti kézbe fogni, megtapogatni. Kicsi korában még nem értheti, miért nem nyúlhat bármihez, ezért érthető, ha tiltakozik, amikor a felnőttek az értékes dolgot kiveszik a kezéből (1956. március 8.). A gyerekek gyakran tesznek fel furcsa, szokatlan kérdéseket – olvashatjuk egy másik cikkben. Az egyszerű igen – nem válasz sokszor nem elégíti ki őket. Például ha a kérdésre, van-e boszorkány, egyszerűen azt feleljük, hogy nincs, a gyerekek tovább kérdeznak: „Miért nincs? Régen volt?” Ezért hasznosabb, ha azt feleljük, hogy boszorkányt még se gyerek, se felnőtt nem látott. Az sem ritkaság, hogy a gyerek olyasmit kérdez, amire tudja a választ. Fontos, hogy a kérdéseire mindig türelemmel feleljünk (1956. február 17.).

Ismétlődő probléma, hogy a gyerekek olykor nem mondanak igazat, elcsennek, elmulajdonítanak dolgokat. Egy felső tagozatos (jó tanuló, sőt örsvezető!) fiú édesanyját aggasztja, hogy a gyereke füllent. Azt állítja, készen van a leckével, valójában azonban délutánonként a barátjaival játszik és titokban, éjszaka írja a leckét. Az anya rájött, eldugta a füzeteket, így a titok lelepleződött. Végül a konfliktus megoldódott, az anya rábeszélte fiát a kedvezőbb időbeosztásra (1952. január 5.). Egy másik anya ugyanebben a számban arról ír, hogy 8 éves kislánya a csínytevéseit, iskolai sikertelenségeit hazugságokkal próbálja palástolni. A szerkesztőség válasza:

„Nem írta meg T.L.né, milyen nevelési módszereket alkalmazott a kislányával szemben, amikor első ízben tapasztalta nála ezt a jelenséget. Arra kell következtetnünk, hogy a kislányt vagy megverték, vagy más módon megszegyenítették, megfélemlítették. Ha így volt, sürgősen változtasson a módszerein, úgy maga, mint a gyermeke érdekében.

Az első lépés: nyerte meg a kislánya bizalmát. Mondja el neki esténként, amikor hazatért a munkából, hogyan telt a napja. Azt is mondja el, ha valami baj éri, ne szégyelljen kislányának beszélni róla. Azután kérdezze meg tőle is, hogyan telt a napja az iskolában [...] Ha a gyermek bizalmát sikerül elnyernie, nem fog hazudni, hanem segítségért, tanácsért édesanyjához fordul, akiben nemcsak a szülőt, de a jóbarátot is megtalálja.” (1953. április 5.)

Az 1954. július 7-i számban egy négy éves gyermek édesanyja kapta föllentésen a gyereket. Az ezúttal névvel válaszoló Hermann Alice arra hívja fel a figyelmet, hogy az adott életkorban még nem különülnek el mereven a valódi élmények a vágytól és fantáziától. Három esetben jelez valamit a föllentés, amire oda kell figyelni – írja. Ilyen, ha a gyerek szülői példát utánoz; ha olyasmiben állít valótlan, amire vágyik – ilyenkor a szülő gondolja át, jogos-e a kívánság. Végül figyelni kell a hazugságra, ha a gyerek valamelyik csínytetét tagadja le.

Hét éves kislány az osztályban tulajdonít el dolgokat. A *Nők Lapja* szakértője azt tanácsolja az anyának, beszélje meg a tanítónővel, hogy a kis tolvajt bízta meg mások elveszett tárgyainak nyilvántartásával. A lopások szinte azonnal megszűnnek (1952. május 5.). A következő számban egy 14 éves gyerek otthoni lopásával kapcsolatban kér tanácsot a szülő. A válaszadó azt tanácsolja a szülőnek, hogy ne zárja be a szekrényt: ez bizalmatlanságot sugall a gyerekekkel szemben. Inkább adjon neki zsebpénzt, szoktassa hozzá, hogy beossza a pénzét, ezáltal vegye elejét a lopásnak (1952. május 12.).

Egy olvasó két éves gyermeke szereti a társaságot, de mindig az a játék kell neki, ami a másé. Sír, jelenetet csinál, így próbálja megszerezni azt, amit szeretne. A többi gyerek nem akar vele játszani. Hogyan szoktassák le a szülők? A válasz: nem szabad kivételezni a gyerekekkel, akkor sem, ha ő a kisebb. Fontos a játék, különösen az elmélyült játék, nem helyes, ha a gyerek csapong a tevékenységek között. A szülő gyakrabban játsszon a gyerekekkel, így gyakoroljon rá hatást (1954. február 20.).

A nevelésben nincsenek merev szabályok – válaszolja a *Nők Lapja* egy anyának, aki arról érdeklődik, tanuljon-e a gyerek nyáron, vagy a szünidő legyen teljes egészében a szórakozás ideje. A nyári szünetben elsősorban pihenjen a gyerek, de ha van év közbeni lemaradása, elő lehet venni a tankönyveket. Válogatós a kislánya – panaszkodik az édesanya –, még a nyári zöldségeket, gyümölcsöket sem eszi meg. Az anya végül enged és olyannal kínálja, amit szeret, nehogy éhes maradjon. A válasz szerint a válogatás ellenszere a rendszeres életmód. A cikkíró részletes tanácsokkal látja el a szülőket az étkezés helyes szabályaira vonatkozóan, és azt tanácsolja, hogy kerüljék az éves körüli „felhajtást”, ne könyörögiének a gyerekeknek (1956. február 17.).

Egy olvasó, Szabó Vilmosné érdekes jelenetet ír le, amelynek tanúja volt. A kislányával sétáló édesanya vásárlás közben minden kirakat előtt megáll és hosszan nézelődik. Ám amikor a kislány nézne meg egy játékkirakatot, korholja és időpocsékolásnak tartja. Mivel a kislánynak nem akarózik rögtön továbbmenni, azzal riogatja a gyermeket, hogy az arra járó idegen valójában zsákos bácsi és majd elviszi. Az idegen férfi azonban rendre inti az anyát, kéri, hogy ne beszéljen bolondságokat, majd zsömlével kínálja a megszeppent gyermeket (1954. július 15.).

8 és 14 éves fiúk édesanyjának az a gondja, hogy a fiatalabbik fiú nem tud jól olvasni, pedig a nagy már oroszul (!) is megtanult. A kicsi viszont átfogalmazza, amit olvas, saját ötleteit szövi az írott szövegbe. A válasz kiemeli, hogy helytelen a gyerekek összehasonlítása, természetes, hogy eltér a testvérek egyénisége, érettsége. Az anyának elsősorban pontosan meg kell tudnia, miért olvas mást a kisebbik fiú: lehet, hogy csak pajkosságból cseréli össze a szavakat. Szigorú rendszabályokkal, veréssel nem lehet megoldani a hasonló problémákat, szögezi le határozottan a válaszoló. Azt tanácsolja az anyának, hogy beszéljen a gyerekekkel arról, mennyire fontos a tanulás, mennyi előnye van, ha jól megtanul olvasni. Tegye lehetővé, hogy a fantáziáját is dolgoztassa, kapjon kreatív feladatokat (1953. február 19.). A tanulmányi eredmény miatt aggódik az az olvasó is, akinek a fia jó időben állandóan a barátaival játszik. Az anya attól tart, hogy amúgy sem kiváló, 3,6-os bizonyítványát tovább fogja rontani. A szerkesztőség tanácsa, hogy készítsen napirendet a fiúnak. Tegye lehetővé a számára, hogy ebéd után pihenjen, játsszon, így újult erővel láthat neki a tanulásnak. Egy kislány anyja arról panaszkodik, hogy a gyerek sohasem marad nyugton, állandóan „motoszkál”, babrál valamit. A válasz

szerint a nyugtalanságot könnyű hasznos irányba terelni: feladatokat kell adni a gyerekeknek, módot teremteni rá, hogy barkácsoljon, például lombfűrészsel játékokat készítsen. A gyerekek nem szeretik a tétlenséget – hívják fel a szülő figyelmét (1952. április 10.).

Visszatérő gond, hogy a gyerek goromba, nevetlen, felesel. A válaszolók ezeknél a problémáknál a szülők szerepét hangsúlyozzák. A felnőttek nem várhatják el, hogy a gyerekük tudjon uralkodni magán, ha ők maguk nem kellőképpen fegyelmeztettek (1954. január 10.). „Atipikus” testvéri konfliktusról számol be egy olvasó: Idősebbik gyereke mindig kedves a kistestvérével, de az nem viszonozza. Nem becsüli az ajándékot, amit a bátyja ad neki, szándékosan megbántja a testvérét. A válaszadó kérdése: nincs-e elkényeztetve a fiatalabbik gyerek, esetleg az idősebb túlértékelése okoz feszültséget? A hasonló helyzetekben gyakran szerepet játszik a szülői következtetlenség is – hívja fel a figyelmet (1954. február 26.). Egy anya arról panaszkodik, hogy a gyereke goromba, de elárulja, hogy ő nádpálcával vagy térdepeltetéssel szokta büntetni. Ezek után nem meglepő, ha a gyerek is goromba – válaszol a *Nők Lapja* szakértője. Több türelemmel és megértéssel kellene közelíteni hozzá. Vajon miért baj – kérdezi –, ha egy gyerek lassan fűzi be a cipőjét? A hisztiző gyerek édesanyjának azt tanácsolják: legyen türelmes, de ne engedjen a nyafogásnak. Ha nem akarja a gyerek kívánságát teljesíteni, inkább adjon valamilyen kárpótlási lehetőséget (1954. október 28.). Átmenetileg minden gyerek szokott toporzékolni, rúgkapálni. Ahol állandósul, ott valami nincs rendben a szülő és a gyerek viszonyában. Fontos az őszinteség, kerüljük a mesterkéltséget, amikor a gyerekhez fordulunk (1956. április 18.). Egy szülő arról érdeklődik a hetilap szakértőinél, megengedhető-e, hogy egy gyerek tegezze a szüleit. A válasz szerint ez nem döntő kérdés, tegezve és magázva is lehet egy gyerek udvarias vagy tiszteletlen. Rá kell szoktatni az előzékenységre, hogy udvariasan köszönjön, vegye fel, ha a szülő valamit leejtett, vagy, ha a gyerek már idősebb, segítsen a nehezebb munkák elvégzésében. A tegezés-magázás kérdésében bátran alkalmazkodjanak a környezethez (1956. február 19.).²

16 éves lány rossz osztályzatokat visz haza, ráadásul felesel és követelődzik. A szülők igyekeznek szép ruhában járattatni, de a luxust nem engedhetik meg neki – a levél írója örült volna, ha gyerekként neki ilyen sora van. A válasz rámutat: a szülő feladata, hogy mederben tartsa a becsvágyat és a követelőzést. Beszélje meg a lányával, hogy régen milyen volt az élet, osszák be együtt a háztartási pénzt, tudja meg a gyerek, mennyit keresnek. A szülők ne szorítsák magukat háttérbe, de ha belefér a költségvetésbe, fordítsanak több pénzt a gyerekekre. Csakhogy ne ruhakölteményeket vegyenek neki, hanem színházjegyet, takarékbetétet a pesti utazáshoz, tartalmas szórakozáshoz (1954. március 5.).

Úgy tűnik, a korszak gyakori problémája a csavargás. Az egyik első számban csepe-li családok életével ismerkedhetünk: a gyerekek délelőtt és délután is járnak iskolába. A délutáni műszakra az alsó tagozatosokat osztják be, mivel attól tartanak: az idősebb gyerekek este, hazafelé menet elcsavarognának (1949. november 12.). Negyedikes, jó tanuló, iskola után csavargó fiú szüleit a szerkesztőség szakértője megnyugtatta: a szülőnek nem kell megijednie, inkább az okokat kell felkutatni. A gyerek bizonyára keveset van kortárs közösségben, ezért keresi a kapcsolatot a társaival iskola után. Gondoskodni kell gyerektársaságról, de ellenőrizni is kell a gyereket (1953. február 12.).

Egy szülő arról panaszkodik, hogy a gyereke, akinek nincsen testvére, zárkózott, viszszahúzódozó, nem tud beilleszkedni az óvodába. A válaszadó magyarázata szerint a gyerekek egykesége miatt nem szokott hozzá a kortárs közösséghez. Ilyen esetben a szülőnek kell gondoskodni a játszópajtásokról, és az is fontos, hogy az egykesége miatt ne érezze magát kivételesnek a gyerek. A szülő folyamatosan érdeklődjön a gyermek óvodai dolgai iránt, és arra kell törekedni, hogy az érdeklődés az anya és a gyerek között kölcsönös legyen (1953. szeptember 23.).

Kevésbé felel meg a mai nevelési normáknak az intelem, amely szerint szerénységre és tapintatosságra kell nevelni a gyerekeket. Az írás néhány gondolata azonban ma

sem elvetendő. Elfogadható a szülői törekvés: „Legyen az én gyermekem mindenkinél különb” – írja a szerző –, de ez ne külsőségekben nyilvánuljon meg. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy tekintettel legyenek másokra – ebben a szülői példaadás a legfontosabb. A tapintat követelménye elsősorban a testi fogyatékos társak esetében fontos. Meg kell tanulniuk, hogy kerüljék a bántó megjegyzést, viselkedést. Ha a gyerekek ezt megtanulják, akkor a tapintat megható példáit láthatjuk az esetükben – a szerző felidézi, milyen szeretettel veszik körül osztálytársai a kis bice-bócat Móra *Kincskereső Kisködmönében* (1956. február 16.).

Gyakran szófogadatlan a szüleivel az a kisgyermek, akire napközben a nagymama vigyáz. A válaszoló felkereste a családot. A gyerek elmerülten játszik, ám a nagymama mindenáron kizökkenti, unszolja, hogy köszönjön szépen, nyaggatja, hogy számoljon ötig, produkáltatni akarja, majd, amikor nem megy, csiklandozni kezdi. Az írás szerzője látja, hogy a gyerek titokban kedvetlen, dacos. Az a baj, hogy a nagymama játékszerként bánik a gyerekkel, nem tartja tiszteletben az egyéniségét, ingerültségét a szülein tölti ki – állapítja meg (1952. augusztus 28.).

A *Nők Lapja* hírt ad róla, hogy intézetet hoztak létre játékok tervezésére és kipróbálására, Játék Laboratórium és Játéktervező intézet néven. A cél a játékok szakszerű tervezése, művészek, pedagógusok, mérnökök, játéktervezők segédkeznek játékok tervezésében minden korosztály számára: az állam új intézményei a „legdrágább kincs”, a gyermek szükségleteiről szeretnének gondoskodni (1953. október 29.).

Az 1954. decemberi számban H. A. (feltehetően Hermann Alice) tollából tíz, ma is megszívlelendő tanácsot olvashatunk azzal kapcsolatban, hogyan érdemes ajándékot vásárolni karácsonykor a gyerekeknek:

- A család ne halmozza el játékkal a gyereket – a gyerekek nem élvezik, ha túl sok játékuuk van.
- Ne vegyünk silány ócskaságokat, a gyerek becsülje meg, amit kapott.
- Gondolja át, hogy a játék megfelel-e a gyermek korának, ne vegyünk olyat, ami csak évek múlva lesz jó, így elmehet a kedve, hogy próbálkozzon.
- A szülő figyeljen a gyermek játékkívánságaira, visszatérő vágyaira, és azt vegye.
- Lehetőleg olyasmit vegyünk, ami gondolkodásra, aktivitásra készíti, nemcsak pillanatnyi örömet okoz
- Ne vegyünk olyasmit, amihez a felnőttek folyamatos segítsége kell.
- Minden gyereknek szüksége van építőkockára és babára.
- Ne különüljön el szigorúan a fiú- és a lányjáték, sok fiú szeret lány- és lányok fiúknak való játékokkal játszani.
- A szülő ne cserélje le a régi játékot, ha ahhoz ragaszkodik még a gyermek, inkább tisztítsuk meg, támogassuk, hogy hűséges a régi játékával.
- Több testvérnél figyeljen a szülő az egyenlőségre, ne támadjon keserűség és féltékenység (1954. december 16.).

Valószínűleg az ál-puritán korszak játékfilmekből is ismert világa játszik szerepet abban, hogy a két világháború közötti időszak slágerproblémája, a „felvilágosítás” sokáig nem bukkan fel az újság hasábjain. Először az 1956. augusztus 2-i számban találkozunk vele. A névtelen szerző³ tanácsa a következő:

„Hogyan lehet elkerülni a képmutatást és azt, hogy a gyermek magára maradjon ilyen problémával? Teljes őszinteséggel – helyesebben a gyermek korához mért okos és tapintatos őszinteséggel. Kilenc éves korban a gyermeknek nyugodtan meg lehet mondani, hogy a gyermek az anyja hasában (és nem fellengzősen »a szíve alatt«!) fejlődik egészen a megszületéséig.”

A családot nélkülözni kénytelen gyerekek sorsáról is hírt kapunk a hetilap hasábjain. *Ember lett belőlük* címmel Fedor Ágnes ír az árva gyermekeket nevelő Béke nevelőotthon életéről. Amikor 1945-ben megnyitlak az első otthonok, az igazgató arra kérte az újságíró, hogy most ne írjon róluk. A háború utáni években elárvult, éhez, igen nehéz sorsú gyerekek kerültek az intézetekbe. Várjon inkább pár évet – javasolja az igazgató –, és akkor térjen vissza rá, mi történt a hányatott sorsú gyerekekkel. A riportból megtudjuk, hogy az intézet pszichológusa a Gyermeklélektani Intézetet cserélte fel a nevelőotthonra. A háború alatt elveszítette szeretett férjét, és úgy akart a bánattól megszabadulni, hogy a legnehezebb feladatot: a támasz nélkül maradt gyerekek nevelését vállalta magára. Többek között táncal és zenével igyekszik megnyerni a gyerekeket. Annak a két kislánynak, akikre Fedor Ágnes tíz évvel korábban felfigyelt, rendeződött a sorsa: egyikük középiskolába jár, a másikuk pedig férjhez ment, kisgyermekét neveli (1955. április 7.).

Családi élet

Gyakran találkozunk a családok életével foglalkozó írásokkal is. Egy hat gyereket nevelő csepeli családban az anya azzal dicsekszik, hogy egy ujjal sem kell hozzányúlani a gyerekekhez. Egy másik, négygyerekes anya bevallja: előfordul, hogy kénytelenek „megrakni” őket. A cikk arra figyelmezteti a szülőket, hogy lehetőleg ugyanazt képviseljék a nevelésben. Ha a gyerek azt tapasztalja, hogy a családtagjai nem egységesek a neveléssel kapcsolatban, könnyen kialakul a kétszínűség, a gyerekek felismerik a felnőttek gyengéit és hízelkedéshez, ravaszkodáshoz folyamodnak (1949. november 14.).

A Nők Lapja szerzői többször visszatérnek a szülői példa fontosságára. Az a szülő, aki nem mutat jó példát (például káromkodik a gyerek előtt), nem várhat mást a gyerektől sem (1951. január 12.). A jó otthoni légkör, a kölcsönös megbecsülés, a példamutatás, a rendszeresség és a köteleességek teljesítése a garancia a megfelelő nevelésre – állapítja meg egy másik írás (1951. február 8.). Egy nyolc fős szovjet család életéről szóló beszámoló azt emeli ki, hogy a családtagok egymáshoz való viszonyát igazságosság, becsületesség, kölcsönös segítség és barátság jellemzi. Bár a szülők iskolázottsága alacsony, a gyermekek mégis szívesen fordulnak hozzájuk kérdéseikkel, problémáikkal. Ha a szülők nem tudnak segíteni, nyíltan bevallják, és ez nem csökkenti, hanem éppenséggel növeli a tekintélyüket (1951. szeptember 14.). Olvashatunk riportot a korszak egyik legismertebb élmunkásáról, Pióker Ignácról. A tervet valószínűtlen mértékben túlteljesítő sztahanovista arról számol be Nádor Ilonának, az újságírónak, hogy a fiait még sosem fenyegette meg. Ha a gyerekek nem viselkednek jól, akkor például azzal bünteti őket, hogy nem mehetnek kirándulni. Este, ha hazaér, a saját munkájáról mesél a gyerekeinek, ezzel megteremt a bensőséges családi hangulatot. A sztahanovista kiemeli: ha a gyerekek kérdéseket tesznek fel, nyugodtan, türelmesen kell válaszolni. Fontosnak tartja, hogy a szülők megbeszéljék egymással a nevelési problémákat (1951. december 10.).

Az 1954-es őszi számokban vita alakul ki a válásról. Az előző évben új családjogi törvény lépett életbe, amely megszüntette a megegyezéses válást, de a vétkeiséget sem igyekszik megállapítani. A vitában megszólal egy bíró és elmondja: gyakran világosan látják, hogy a válni kívánó fél, legtöbbször a férfi, a vesztébe rohan, amikor otthagyja a családját egy fiatalabb nő kedvéért. Az ilyen helyzetekben minden alkalommal a gyerekek is sérülnek. De ha nincs esély rá, hogy megjavul a kapcsolat, nincs más megoldás, mint elválasztani a feleket. A válást kezdeményezőre ugyan súlyos illetéket szabnak ki, ám ez nem javít az elhagyott feleség helyzetén. Véleménye szerint, ha a bíróságok mindenkit elválasztának, aki el akar válni, akkor még többen kötnének felelőtlen házasságot (1954. október 7.). A következő számban egy jogász, Gáborné Gömöri Edit nyilatkozik. A jogásznő helyesli, hogy közös megegyezés alapján már nem bontanak fel

házasságot: erre korábban azért volt szükség, mert a háború után sok volt a meggondolatlanul kötött házasság, a zilált kapcsolatokat rendezni kellett. Hét év elteltével viszont már megváltozott a helyzet. A házasságot a bíróságok ma csak komoly indokkal mondják fel, és ez helyes, ugyanakkor azokat sem szabad együttélésre kényszeríteni, akiknek a házassága menthetetlenül fel van dülva (1954. október 14.).

Egy idős asszony szerint sokan túl mereven foglalnak állást a válással kapcsolatban. A családi élethez való ragaszkodás nem jelenti, hogy erkölcsbírák legyünk: minden esetben meg kell vizsgálni, mi okozta a szakadást. Saját példáját idézi: özvegyen maradt és beleszeretett egy nő emberbe. Bár a szerelem kölcsönös volt, és évekig tartott, végül félreállt, nem akarta, hogy a szerelme otthagyja a családját. Visszatekintve azonban úgy érzi: értelmetlen áldozat volt, boldogtalanul éltek mind a ketten (1954. október 20.).

A válásról szóló vita lezárásaként egy jogászprofesszorral beszélgetnek, legtöbbször a harmadik felet okolják, de arra is igyekeznek felhívni a figyelmet, hogy a szakító felet is sok veszedelem kíséri. Megszüntették a vétkességi felbontást, a gyerekek apára és anyára is szüksége van. Egyetért vele, hogy megszüntették a közös megegyezés alapján történő bontást, a családot szilárdítani kell. Szélesíteni kell a tartásdíjak rendszerét (1954. október 20.). A kérdésre a következő év májusában visszatér a lap, mivel az MNDSZ és az Igazságügyi Minisztérium ankétot szervezett a házasságról és a válásról (1956. május 26.). Az ankét folyamán szó esik róla, hogy a kapitalizmusban válságba került a házasság, a szocialista rendszer azonban intézkedéseket vezetett be a válás megelőzésére. Sajnos azért vannak, akik elválnak. A női emancipáció hívei mellett, úgy tűnik, a konzervativizmus pozíciói is erősek: Egyes hozzászólók szerint a probléma oka a fiatalok könnyelmű házasságkötése, valamint az, hogy a feleségek nem tudnak stoppolni és főzni. Javasolják, hogy az iskolákban vezessék be a kézimunkát. Egy pedagógus javasolja a koedukációt (amit néhány évvel később be is vezetnek). A hozzászólók szerint alkalmanként a meddőség a válás oka, gyakran pedig az, hogy az idősödő férfiak új partnert keresnek. Kiderül, hogy sokan a telefonkezelőnek mondják el a bánatukat. A szerkesztőség véleménye, hogy a társadalom feladata a válások megelőzése. A házasságát indokolatlanul szétbontani igyekvőnek éreznie kell, hogy a társadalom elítéli.

Az 1953. november 3-i számban figyelemre méltó vita kezdődik a családi életéről. Egy olvasó panaszkodik, hogy a sok munka és társadalmi munka miatt nem jut elég energiája a háztartásra és a gyerekekre. Két másik olvasó egyetért: a gyerekek sokszor alig találkoznak a szüleikkel, egészen elszoknak tőlük. Csökkenteni kellene az asszonyokra nehezedő terheket (például a társadalmi munkát) – vetik fel. A levelekre a későbbi számokban is többen egyetértően reagálnak.

Boldizsár Iván szintén a november 3-i számban rádióműsora tartalmát foglalja össze. Alapvetően a szülői példamutatás fontosságát hangsúlyozza, emellett meglehetősen konzervatív álláspontra helyezkedik az apa és az anya eltérő szerepével kapcsolatban. Véleménye szerint a gyermek anyai iránti érzelmeire inkább a szeretetet, az apa irántira inkább a tisztelet a jellemző, és bár az anyától is sok mindent tanul a gyerek, az ösztönözést, az egyenességet és a jellemsszilárdságot az apától tanulják a gyerekek. A következő számban Járó Dóra, a korszak ismert gyermekvédelmi szakembere (maga egyébként özvegyként egyedülálló anya) vitába száll vele, leszögezvén, hogy a Boldizsár által vázolt helyzet a polgári család eszményének felel meg, amikor még az apa volt a családfenntartó, és a nevelés teljes egészében az anyára hárult. Az ő véleménye szerint nem a szülők neme, hanem a jellemük és a személyiségük dönti el, melyiküktől mit tanul a gyerek. A vitában megszólal egy férfi iskolaigazgató, aki arról számol be, hogy ő inkább apjától kapott törődést és gyengédséget, miközben anyját megterhelték a napi gondok. Úgy gondolja, nincsenek olyan tulajdonságok, amelyek csak az anyákra vagy csak az apákra a jellemzőek, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a nevelés egységes szülői feladat (1953. november 19.). Boldizsár a hozzászólások hatására korrigálja önmagát: valójában csak arra

akarta felhívni a figyelmet – írja –, hogy az apák kevesebb időt töltenek a gyerekeikkel, ezért még inkább figyelniük kellene rá, hogyan viselkednek. A cél a gyerekek szocialista emberré nevelése – szögezi le (1953. december 3.). A szerkesztőség a december 17-i számban összefoglalja a vitát: tiltakoznak az ellen, hogy a férfiak „az otthon rabságába kényszerítenék az asszonyokat”. Véleményük szerint ugyan a társadalmi munka nem feltétlenül megy a családi élet rovására, emellett szintén a család boldogságát szolgálja, ám mégis felszólítják az MNDSZ-t: figyelniük kell rá, hogy a nők ne legyenek túlterheltek, a társadalmi munka megszervezésekor figyelembe kell venni az otthoni teendők időigényét is. Végül egy nagypapa is hozzászól: a nagyszülő szerepe a feltétlen türelem és elfogadás.

A kérdés három évvel később, az 1956. május 24-i számban kerül ismét elő, Hermann Alice apai hivatásról szóló írásában. A hazai neveléstudomány kiemelkedő alakja cáfolni igyekszik azokat a vélekedéseket, amelyek szerint az anyák jobb nevelők, feltétlenül türelmesebbek, tapintatosabbak, mint az apák. Sok férfi nagyon is jól ért a gyerekek nyelvén – szögezi le. Arra figyelmezteti az anyákat, ne igyekezzenek kisajátítani a gyereket és a gyereknevelést, ne rémisztgessék az apai büntetéssel a gyereket és ne is szövötközzenek a gyerekekkel az apa akaratával szemben. Az apáknak szóló tanácsok között szerepel: ne gondolják, hogy a nevelés az asszonyok dolga, és arra is ügyeljenek, hogy ne csak a fiaikkal, hanem a lányaikkal is találjanak közös elfoglaltságokat.

Jutalmazás és büntetés

A jutalmazás és a büntetés kérdése évszázadokon át a pedagógia központi kérdései közé tartozott. Bár a krónikások egy csoportja igyekszik úgy feltüntetni, mintha a régebbi korokban általánosságban brutalitás jellemezte volna a nevelést, valójában mindig jelentős tábora volt azoknak, akik nem helyeselték a testi fenyítést és a kényszer. A modernizáció, „a gyermekkor felfedezése” után a gyerekekkel szembeni durvaság egyre kevésbé volt elfogadható. 1937-ben *A jövő útjain* című folyóiratban vita zajlott a testi fenyítésről (Vajda, 1989). Bár a megszólalók közül néhányan nem tartották elkerülhetőnek a verést, már ekkor is valamennyi hozzászóló kényszerintézkedésnek tartotta; többen hangsúlyozták, hogy elsősorban az elhanyagolt, motiválatlan, otthonukban is mostohán kezelt gyerekek esetében kényszerülhetnek rá a nevelők.

A *Nők Lapjában* tükröződő állásfoglalás egyértelmű és konzekvens: a testi fenyítés semmilyen körülmények között nem elfogadható. Nem célravezetőek a kényszerítés, megszégyenítés más eszközei sem. Gyakran idézik a szocialista nevelés ikonját, Makarenkót. Függetlenül attól, milyen mértékben felelt meg a valóságnak az az idilli állapot, amelyet saját beszámolója szerint a gyermekotthonokban teremtett, nevelési elvei megfelelően korszerűek. Írásai többször szerepelnek a *Nők Lapjában*, és ami a nevelést illeti, minden esetben határozottan liberális szelleműek. Ebben a cikkében is azt emeli ki, hogy a büntetéssel semmilyen testi vagy erkölcsi szenvedést nem szabad okozni. A régi fajta büntetés az egyik konfliktust megoldja, de másikat gerjeszt vele – szögezi le. A büntetéssel azt kell elérni, hogy az egyén szembesüljön vele: nem a megfelelő módon cselekedett. Álláspontja szerint büntetéshez csak akkor szabad folyamodni, ha a probléma teljesen tisztázott és a közvélemény is a büntetés mellett van. Kifejezetten ellenzi a rendszeres, szabályozott büntetést: a büntetésnek egyénre szabottnak kell lennie. Az általa vezetett gyermekotthonban, ahol kallódó, antiszociális gyermekek éltek, az elzárás volt az egyik retorzió, ez azonban azt jelentette, hogy a gyerekek az igazgató, vagyis az ő szobájában kellett ülnie (1949. november 14.).

Hasonló felfogást tükröz a hetilap többi, büntetéssel kapcsolatos írása. Szülői panaszra reagálva a válaszólo leszögezi: egy gyerek sem születik agresszívnek, a durvaság tanult dolog. Egyértelműen ellenzi a verést, az csak gorombaságot válthat ki és később szerepet

játszhat az agresszív viselkedésben. A cikkíró felhívja a szülők figyelmét, hogy a gyerekek agresszivitását az is kiválthatja, ha megzavarják elmélyült játék közben. Egy másik, ezúttal ismert szerzőjű írás leszögezi, hogy a fegyelemnek a szabályok megértésén és az erkölcsi felelősségérzetten kell alapulnia, nem pedig verésen. Névvel szólal meg a testi fenytés kérdésében az oktatási minisztérium nevelési főosztályának munkatársa, Huszár Pál. Véleménye szerint a legkönnyebb, de egyben legszegényebbetesebb eljárás a testi fenytés. Elfojtott indulatokat kelt a gyerekekben, megalázó, megakadályozza az ösztinteséget. Tiszteljük a gyermekben az embert, legyünk következetesek, keressük meg a fegyelemzetlenség okait! – szólítja fel a szülőket (1951. március 22.).

Piszarjeva tollából származik az az írás is, amely súlyos szülői tévedésnek tartja, ha a szülő testi fenytéssel akarja fegyelemre szoktatni a gyermeket. A cikk szerzője szerint a gyerekek teljesítik a szülők kívánságát, ha azt nyugodt hangon közlik velük, ezzel szemben a hirtelenség, a túlzott hangerő engedetlenséget vált ki. Alakítani és gyakoroltatni kell a jó szokásokat. Igen helytelen módszernek tartja a szerző, ha az engedetlen gyerektől megvonják az ételt, vagy nem beszélnek vele. Szóvá kell tenni a hibát és mérsékelt büntetést alkalmazni – győzködi a szülőket. Fontos, hogy a gyereket bevonják a családi munkába, kicsi korától szokja meg, hogy rendben tartja a saját szobáját. Fontos a szülői példa is: a dolgozó, rendes család gyereke dolgozó felnőtt lesz (1951. október 28.).

Az 1951. november 15-i számban egy kitüntetett óvónő, Kelemen Sándorné válaszol az újságíró kérdésére: „Mért rossz a gyerek?”

„Tavaly került hozzánk egy öt éves kislány. Otthon többen voltak testvérek. A szülők dolgoztak, a nagyobb testvérek és sokszor az anya is, minden csekélységért, vagy kisebb hibáért, amit elkövetett, megfenytette. A kislányban egy kisebbségi érzés fejlődött ki. Az, hogy ő butább, fejletlenebb, mint a többiek. Azt hitte, hogy ő nem tudja azt a feladatot megcsinálni, amit rábíztak [...] Egyre csak azt hajtogatta: »én nem tudom, óvónéni!«. Én ilyenkor odaültem mellé, még egyszer szeretettel megmagyaráztam, biztattam: dehogynem, te is tudod, csak próbáld meg. És így el is készült az ő papírhajója is.”

Egy pedagógus arról számol be, hogy gyakran a családlátogatás alkalmával érti meg, miért olyan rendetlen egy-egy tanítványának a füzeté. Előfordul, hogy a szülők elhanyagolják a gyereket és a családi otthont is, ha pedig fény derül rá, hogy a gyerek rosszul teljesít, durva veréssel torolják meg. Máskor a gyerekek azért alszanak el az iskolában, mert otthon nincs nyugalmuk éjjel (1952. május 5.). A *Rossz gyerek* című írás egy két és fél éves gyerekről szól, akit a szülők és a nagymama eltérő módon nevelnek, ezért nehezen kezelhető. Az apai verés nem lesz célravezető – szögezi le a szerző. Eredményt akkor tudnak elérni, ha tekintettel vannak a gyerek egyéniségére. Értetni kell a gyerekek nyelvén, ami ebben az életkorban mozgásban és játékban nyilvánul meg (1952. augusztus 10.).

Egy szülő arról panaszkodik, hogy 7 éves gyereke lop a társaitól, és ha rajtakapják, letagadja. A szülő többször próbálta komolyan megbeszélni vele, sőt már meg is verte miatta. Lehetséges, hogy javító intézetbe kellene küldenie? A válaszoló leszögezi: a verés általában nem elfogadható nevelési eszköz, de egy esetben sem olyan romboló, mint a lopásnál. Ha megverik a gyereket, vagy büntetésből nem adnak neki enni, bizonyosak lehetnek benne, hogy hazudozni fog. Inkább büntessék azzal, hogy világossá teszik a számára tette következményeit: mondják el, mit vettek volna neki abból a pénzből, amit mástól ellopott. Javító intézet már nincs – tájékoztatja a szülőt –, csak gyermekotthonok, ahol a problémás gyereket a szocialista állam hasznos tagjává nevelik. Tanácsolja még, hogy adjanak a gyerekeknek néhány forintot, ezzel előzzék meg a lopást, de arra is ügyeljenek, hogy ne váljon követelőzővé. Fontos, hogy mindig szeretettel bánjanak a gyerekekkel – szögezi le (1953. július 9.). Máriássy Judit újságíró és filmrendező egy utcai jelenetről számol be. Egy anya az utcán verte a gyereket, ám a járőrökök nyíltan hangot adtak nemtetszésüknek és végül le is állították. Egy szülői levélre válaszolva Gy. I. (1953. április

9.) helyteleníti, ha a szülők főként tiltással nevelnek. Ha a gyermeket túl szigorúan korlátozzák, unott és rosszkedvű lesz. Egy három éves gyereknek fel kell fedeznie a világot, ehhez pedig arra van szükség, hogy a szülők rugalmasak legyenek.

A *Nők Lapja* helyteleníti, ha bocsánatkérésre kényszerítik a gyerekeket. A bocsánatkérés nem célravezető nevelési eszköz, az erre kényszerített gyerek nem jut el odáig, hogy valóban megbánja, amit tett. A kényszerítés hazugságra nevel. Ugyan melyik szülő fogja elhinni, hogy a gyereke többé nem lesz rossz? (1956. június 16.)

A *Szülők tanácsadója* című új rovatban két gyerekről olvashatunk. Az idősebbel minden rendben van, jól tanul és otthon sincs vele gond. A kisebbik viszont verekedős, engedetlen, letagadja, ha csíny követ el, sőt lop is: elcsen apróságokat, a testvére pénzét. Már mindennel próbálkoztak: volt olyan hét, hogy minden nap megverték, gyakran eltiltják kedvenc elfoglaltságaitól, de semmi nem használ. Az sem, hogy tüntetően jutalmazták az idősebb gyereket, őt elviszik fagylaltozni, moziba, miközben a fiatalabbnak otthon kell maradnia.

Idézet a szerkesztőség válaszából:

„Sietve előrebocsátjuk, hogy az esetet nem azért tartjuk olyan szomorúnak, mintha osztanánk az anya félelmét, hogy semmi ember lesz a gyerekéből. Az eset azért szomorú, mert jól mutatja, hogy igen gondos, lelkiismeretes szülők is mennyire tévedhetnek nevelési dolgokban. Az, amit az anya nevelési próbálkozásairól leír, olyan, mintha egy orvos aszpirinnel akarná lenyomni a gyerek lázát ahelyett, hogy az alapbajt gyógyítaná. Egy gyerek nem magától, nem is öröklés útján lesz olyan, mint amilyennek az anya kisfiát leírja. Valaminek történnie kellett az életében [...] A szülők feladata azonban, hogy a gyerek viselkedésének okát próbálják megtalálni és ne csak a tüneteken igyekezzenek javítani. Már így, távolból is sok minden szól amellett, hogy a gyerek valami jóra, szeretetre vágyik, lehet, hogy a lopásnak, sőt a hazudozásnak is ez a legfőbb rugója.”

Ne hagyják ki a „rossz gyereket” a moziból, fagylaltozásból – tanácsolja a válaszadó. Ériék el, hogy „meglágyuljon a gyerekekben valami”, megjavuljon az elromlott kapcsolat. Csak ezek után lehet számon kérni és ellenőrizni (1956. január 13.).

Az 1955. április 3-i szám *Pedagógiai kérdezz – felelek* rovatában gyereket verő apáról mondanak véleményt. Az olvasók túlnyomó többsége helyteleníti az apa viselkedését. A szerkesztőség állásfoglalása: nem ítéli el a gyereket alkalmilag megütő szülőt, de azokat igen, akik nevelési elvet csinálnak a verésből. Gyakran a több törődés helyett verik a gyerekeket, és sajnos olyanok is vannak, akik gyakran ütnek, kegyetlenkednek a gyerekekkel – állapítják meg. Idegbeteg, szerencsétlen sorsú emberek ezek. Figyeljük őket és igyekezzünk felkelteni bennük az emberi érzést. Ha végképp nem lehetséges, a hatósághoz kell fordulni – így a szerkesztőség véleménye.

Ifjúság és romantika

Mint minden korabeli orgánium a volt szocialista országokban, 1953 tavaszán a *Nők Lapja* is hatalmas terjedelemben és dagályosan foglalkozik Sztálin halálával. Ezt követően azonban érzékelhető a politikai enyhülés. Az 1954. július 8-i számban közlik Hegedűs Géza ismert újságíró levelét: a szerző nehezményezi, hogy a fiatalok számára szürkék a hétköznapiak. Ez nem meglepő, hiszen az ifjúsági szervezetek elvesznek a bürokráciában és az iskolák sem képesek kielégíteni a fiatalok romantika iránti igényét. Véleménye szerint a gyerekek ábrándozásra való hajlamát, hős-igényét fel kell használni a tanulásban. Írására többen reagálnak: a július 15-i számban a hozzászólók a romantikus irodalom, illetve romantikus hősök szerepét hangsúlyozzák. Hozzászól egy tízgyermekes édesanya, aki azt állítja, hogy saját gyermekei a házimunkában is képesek megtalálni a romantikát. Lányai – állítja – meseszereplőknek képzelik magukat mosogatás közben, de

a család azáltal is igyekszik kielégíteni a gyerekek romantika iránti igényét, hogy a hét végi kirándulásokon fantáziajátékokat játszanak. Van, aki a mozi káros hatásaitól félti a romantika után áhítózó gyerekeket. Mások szóvá teszik, hogy a nyári táborokat nem kellene túlságosan komfortossá tenni: lehetővé kell tenni a gyerekek számára, hogy gondoskodjanak magukról. A kényelem hiánya, a vadregényes életmód inkább kiszolgálja a romantika iránti igényüket. A vitában megszólal Vadász Ferencné, az oktatási minisztérium középiskolai osztályának vezetője (1954. augusztus 5.). Ő is azon az állásponton van, hogy hiba volt a fiatalok romantika iránti igényének háttérbe szorítása. Véleménye szerint az úttörőmozgalom után nincs megfelelő, a fiatalokat vonzó és romantika-igényüknek megfelelő közösségi tevékenység. A felnőttek csak papolnak a hősiességről, nem segítik elő, hogy a fiatalok megfelelő élményekhez jussanak. Ugyanebben a számban Szendrő Ferenc, az Ifjúsági Színház igazgatója bejelenti, hogy a jövőben több, a hősiességet bemutató darabot tűznek műsorukra. Szabó Sándor, a Minisztérium általános iskolai osztályának vezetője az úttörőmozgalmat bírálja: a foglalkozások lényegében az iskolai oktatást vitték tovább, főleg kikérdezések voltak. A jövőben az úttörőmozgalmat is érdekesebbé kell tenni, el kell távolítani az iskolai tevékenységtől, legyen élménydúsabb, mozgalmasabb. A DISZ (Demokratikus Ifjúsági Szövetség, a KISZ elődje, amely magába foglalta az úttörőmozgalmat is) titkára is megszólal: foglalkozni kívánnak az úttörőmozgalommal. Hibának tartják, hogy száműzték a játékosságot és a romantikát (1954. augusztus 12.).

Vita a fegyelemről

Az 1954-es évfolyam februári számában vita kezdődik a fegyelemről. Egy olvasói levél arra hívja fel a figyelmet, hogy a szocializmusban a fegyelem nem máz, hanem a mély erkölcsi tartalom kifejezője. A következetesség mellett a szeretetteljes szülői nevelés és a példamutatás fontosságát hangsúlyozza. A hozzászólók ismételten felhívják a figyelmet, hogy a verés, a büntetés nem megfelelő megoldás, de fontos, hogy a gyerekek legyenek tisztában a szülők jogos elvárásaival. A büntetés alkalmazásánál elengedhetetlenül fontosnak tartják a fokozatokat. Egy cikkíró szegedi gyerekek példáját idézi: elhanyagolt, szeretetlen környezetben nevelkedő társukat szeretettel vették körül, támogatták. A gyerekek hozzáállása végül a szülőket is jobb belátásra készítette. *Fegyelmezett ifjúságot!* címmel ír a szülői tekintélyről Hermann Alice az 1954. február 18-i számban. „»Tessék megmondani a lányomnak, hogy ne legyen olyan nagy szájú, rám nem hallgat« [...] miért nincs egyes szülőknek tekintélye? Kiengedték a kezükből a gyeplőt?» – teszi fel a kérdést. Tévedés azt hinni, hogy azoknak a szülőknek van igazi tekintélye, akiktől félnek a gyerekeik – szögezi le. A szigor csak addig hat, amíg a szülő látja a gyereket. Ugyanakkor el kell várni a szülővel szembeni udvariasságot és segítőkészséget, a gyerek végezze el azt a munkát, amit már tud. Nem külsőség, hogy a gyerek adja át a helyet, segítsen vinni a nehéz csomagot, ne az anya tisztítsa a gyerek cipőjét. De az is helytelen, ha ésszerű elvárások helyett kicsinyes dolgokban követelözik. Lejárhatja a tekintélyt a családi perpatvar, ha a felnőttek lekicsinylően, gúnyosan beszélnek egymással. Hermann Alice abban is kockázatot lát, ha a család „a társadalommal” (ezen feltehetően az aktuális politikai berendezkedést kell érteni) áll szemben. Határozott véleménye szerint, ha a szülők jelleme, munkája tiszteletet követel, akkor ez a tisztelet a gyerek részéről se fog elmaradni. Nem ért egyet azzal, ha a szülő csak a munkahelyén kiváló, haza csak a rosszkedvét, idegességét viszi. Hasonlóan vélekedik Tihanyi Andor, az Oktatási Minisztérium osztályvezetője: Bármilyen tiszteletre méltó a szülő munkája, nem megengedhető, hogy a gyerektől vonják meg az időt és a szeretetet emiatt. Az általa megfigyelt jelenetben három pofon csattant el egy családban. Az elsőt túlzott ingerültségében az apa adta a legidősebb gyerekének, a másodikat a nagytestvér a kisöccsének. A harmadik pofont a felnőttek körében játszó, a pofozkodásnál is jelen lévő

két éves kislány adta a macijának. A szerző hangsúlyozza: kerülendő a testi fenyítés, a büntetés, a nevelés elsősorban a jó tulajdonságok fejlesztése (1954. március 4.).

Összefoglalás

A *Nők Lapja* 1949–56-os számaiban szereplő, a gyermekneveléssel, családi élettel kapcsolatos írások áttekintése után vizsgálhatunk a bevezetőben említett kérdéseire. A második kérdésre, mennyiben hatotta át a totalitárius szellem a gyermeknevelés etoszá, összetettebb a válasz. A kapitalista országokban élő gyerekek sanyarú sorsának bemutatása éppúgy nélkülözött minden valóságálapot, mint ahogyan sok tekintetben az az idill is igen távol volt az igazságtól, ahogyan a hetilap a magyar gyerekek helyzetét bemutatta. A gyerekekkel kapcsolatos diskurzusnak azonban van egy rétege, ahová nem hatolt el a politika, és amely a valóságban gyökeresen ellentétes volt a szellemétől. A nagy befolyású, állami kézben lévő *Nők Lapja*

által közvetített gyerekfelfogás összhangban van a modernizáció gyermeknevelési értékeivel. A gyermekneveléssel kapcsolatos tanácsok és útmutatások egységesen a gyerekek iránti megértés, a szeretetteljes bánásmód fontosságát hangsúlyozzák, határozottan ellenzik a kényszerítést és a testi fenyítést. Összegezve tehát elmondható, hogy a korszak minden sötétsége ellenére a társadalmi élet meghatározott területein történtek előrelépések a modernizációs célok felé: ezek közé tartozik a gyermeknevelési kultúra alakítása is.

Arra a kérdésre, hogy vajon Magyarországon a totális diktatúra ellenére végbementek-e a világ fejlettebb régióiban zajló, a női emancipációval és a gyermekneveléssel kapcsolatos modernizációs változások, egyértelműen pozitív a válasz. Az adott időszakban törvények, különböző intézkedések sokasága segítette elő a nők jogainak védelmét, terheik csökkentését, a gyermeknevelés feltételeinek kedvező változásait. Mindezen nem változtat, hogy az élet számos területén a politikai dogmatizmus és diktatúra volt az uralkodó.

Jegyzetek

¹ Készült az OTKA pályázati támogatásával (75295: *A pálcától a szép szóig*).

² Városi környezetben az ötvenes években már ritkaságszámba ment, ha egy gyerek magázta a szüleit.

³ A stílusból és a tartalomról is gyanítható, hogy a szerző Hermann Alice.

Irodalomjegyzék

Kéri Katalin (2000): 2012. 08. 06-i megtekintés, <http://kerikata.hu/publikaciok/text/nok50ben.htm>.

Kéri Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 12. 3. sz. 47–59.

Philips, R. (2004): „Amit Isten összekötött”. *A válás rövid története*. Osiris, Budapest.

Tárkányi Ákos: A magyar családpolitika története. <http://hexa.hcbc.hu/meh/eucsp.htm>

Tóth E. Zs. (2010): A traktoroslánytól a buszvezetőnőig. Nők férfifoglalkozásokban a szocializmus kori Magyarországon. *Rubicon*, július 28.

Vajda Zs. (1989): Büntetés és testi fenyítés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 138–144

A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban¹

A tanulmány az utóbbi évtized nemzetközi szakirodalmában egyre gyakrabban szerepet vállaló kombinált módszertani kultúrára (Mixed Methods, Methodenmix) épülő vizsgálatok kutatásmódszertani hátterét mutatja be, felhívva a figyelmet a harmadik paradigma megjelenésére. Elemzi a módszertani trianguláció szerepét a kombinált vizsgálatokban, továbbá a Creswell-féle koncepció alapján illusztrálja a kombinált módszertani tervezés modelljeit.

A neveléstudományi vizsgálatok módszertani hátteréről gondolkodva szakmai törekvéseink előtt újabb perspektíva bontakozik ki. A társadalmi jelenségek, a humán valóság értelmezésénél a formális modellek alkalmazása nem feltétlenül vezet el a kívánt célig, sőt, a matematikai modellek használata kérdésessé válik. Ha ezt az állítást elfogadjuk, akkor kijelenthető, hogy a pedagógiai jelenségek, szituációk vizsgálatánál a kvalitatív technikák lehetővé teszik a humán valóság rejtett, mögöttes tartalmainak feltárását, hiszen az interjúk, a fotók és képek, az audio- és videoanyagok több perspektívából közelítenek a vizsgálati cél felé, biztosítva így a multidimenzionalitást. Biztos ez? Szükséges csak a kvantitatív vagy csak a kvalitatív paradigma módszertani kultúrájában gondolkodnunk? Milyen lehetőségeket rejt a kombinált módszertani kultúra a neveléstudományi vizsgálatok számára? E kérdésekre keresünk választ a tanulmányban.

A kvantitatív és a kvalitatív paradigmák fejlődéstörténetével, egymás melletti létezésével, illetve szembenállásával korábban foglalkoztunk (lásd *Sántha*, 2009a), és rögzítettük azt is, hogy diverzitás- és egységelméletek köré csoportosíthatók a két paradigma viszonyát tárgyaló szakemberek álláspontjai (*Bortz és Döring*, 2003; *Flick*, 2005; *Smith és Heshusius*, 1986). A történetiség szerint is következtethetünk arra, hogy a kvantitatív paradigma az első, míg az 1970-es évektől létező kvalitatív paradigma a másodiknak tekinthető (*Kuckartz*, 2012). Itt nem rangsorolási és fontossági sorrend kialakításának igényével beszélünk első vagy második paradigmáról, hanem a társadalomtudományi vizsgálatokban való időrendi megjelenésük alapján.

Napjaink elfogadott álláspontja szerint a kvantitatív és a kvalitatív módszerek nem zárják ki egymást. Így a kvantitatív és a kvalitatív paradigmák mellett helyet követel a harmadik paradigmaként jegyzett, kombinált (kevert) módszertani kultúrájú paradigma is. A témát a Mixed Methods vagy Methodenmix problémakör tárgyalja, amely az utóbbi évtizedben az amerikai, az angol és a német neveléstudományi vizsgálatokban is fókuszba került (*Creswell*, 2012; *Di Blasio*, 2012; *Lamnek*, 2005; *Tashakkori és Teddlie*, 2009). Ma már a kombinált módszertant alkalmazó vizsgálatok számára részletesen kidolgozott forгатókönyvvel és tervezési javaslattal rendelkezünk, lásd például *Creswell* (2012) vagy *Tashakkori és Teddlie* (2009) munkáit. Ezek a módszertani ajánlások számos tudományterület számára releváns információkkal bírnak.

A módszertani trianguláció mint lépés a harmadik paradigma felé

Ebben a fejezetrészen a triangulációnak (különösen a módszertani triangulációnak) a harmadik paradigma kialakulásában betöltött szerepét vizsgáljuk. A trianguláció fogalmi háttérét ismertnek feltételezzük, hiszen több tanulmány is méltatta a kvalitatív módszertanban elfoglalt helyét (Sántha, 2009a, 2010). Ezért a kombinált módszertani háttérű paradigma tárgyalásánál nem definiáljuk a trianguláció-típológiákat, hanem a vizsgálatokban betölthető gyakorlati szerepük illusztrálására fókuszálunk.

A Glaser és Strauss (1967) nevéhez köthető Grounded Theory megjelenésével a trianguláció egyre nagyobb figyelmet kapott a társadalomtudományi vizsgálatokban. Ezt bizonyítja az 1970-es években a trianguláció-típológiák megjelenése is, bár a technikát még mindig nem kezelte jelentőségéhez mérten a szakma (Olson, 2004; Sántha, 2010). Ebben az időszakban a kombinált módszertani kultúrát alkalmazó eljárások háttérének vizsgálatát a kutatók a módszerek kombinációja ('Mixed Methods'; 'Methodenmix') és a trianguláció fogalmai alatt, az egyértelmű különbségtétel igénye nélkül tárgyalták (Ackel-Eisnach és Müller, 2012). Pedig a trianguláció többet jelent a különböző módszerek kombinálhatóságánál: a kutatási kérdések több szempontból való megközelítését teszi lehetővé azért, hogy a kutató nehezebben fogadjon el kezdeti, könnyűnek látszó állításokat, és ne vonjon le elhamarkodott következtetéseket. A trianguláció teoretikus és módszertani bázisának kidolgozásához nagymértékben hozzájárultak Lamnek (2005) és Flick (2008) munkái.

A módszertani trianguláció elemzése előtt célszerű figyelmet fordítani a kvalitatív adatelemzés fogalmának értelmezésére is, hiszen ekkor találkozhatunk a módszertani kombináció elemeivel is. Bontsuk összetevőire a kvalitatív adatelemzés fogalmát: ekkor indokolt a kvalitatív, az adat és az elemzés kifejezésekre, majd különböző kapcsolódási lehetőségeikre figyelni (Bernard és Ryan, 2010, 4. o.; Kuckartz, 2012, 15. o.). Így négy mező (A, B, C, D) alapján gondolkodhatunk (1. táblázat).

1. táblázat. Az adatelemzés lehetséges megközelítési módjai

Elemzés	Adatok	
	Kvalitatív	Kvantitatív
Kvalitatív	A mező Interpretatív szövegértékelés. Hermeneutika, Grounded Theory, stb.	B mező Kvantitatív eljárások során kapott eredmények jelentéseinek keresése, vizsgálata és ábrázolása.
Kvantitatív	C mező Szavak számokká transzformálása, klasszikus tartalomelemzés, szógyakoriság, szólista stb. készítése.	D mező A számadatok statisztikai, matematikai elemzése.

Forrás: Bernard és Ryan, 2010, 4. o.; Kuckartz, 2012, 15. o.

Az 1. táblázat áttekintése után állítható, hogy a négy mezőből kettő megszokottnak, klasszikusnak tekinthető (lásd A és D), míg kettő (B és C) némi magyarázatot igényel. A kvalitatív adatok kvalitatív elemzése (A mező), valamint a kvantitatív adatok kvantitatív feldolgozása (D mező) klasszikus elemeket hordoz, hiszen a kvalitatív, illetve a kvantitatív paradigma apparátusával történik az adatok feldolgozása. A kvantitatív adatok kvalitatív elemzése (B mező) akkor kezdődik, amikor befejeződött a kvantitatív vizsgálat, és az eredmények táblázatok, számok formájában rendelkezésre állnak. E folyamat nélkül a számok „sterilek” maradnak (Kuckartz, 2012), ezért szükséges az értelmezésük. A kvalitatív adatok kvantitatív elemzésénél (C mező) felvetődik a kérdés, hogy miért szükséges ez, szükséges-e egyáltalán a hasonló feldolgozás. Az biztos, hogy segítségével

szélesebb perspektívában vizsgálódhatunk, továbbá a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés világában is elterjedt a hasonló gondolkodás, hiszen a modern szoftverek mindegyike képes e mező szerinti műveletek végrehajtására. Ezek a gondolatok alátámasztják azt, hogy a kvantitatív vizsgálatok is tartalmazhatnak kvalitatív jegyeket, továbbá a kvalitatív kutatásban is találhatók kvantifikálásra alkalmas elemek (Oswald, 2010).

A négy mező értelmezése már előrevetíti a módszertani trianguláció használatát, továbbá elméleti és módszertani bázist épít a harmadik paradigma számára. A klasszikus trianguláció-tipológia (elméleti, személyi, adat-, módszertani trianguláció) mind a négy elemének megjelenítése a vizsgálatban (vagyis „és” logikai kapcsolat az elemek között) a szisztematikus perspektív trianguláció alkalmazásához vezet (Flick, 2008).

Ez ötvözi az elméleti, a személyi, az adat- és a módszertani triangulációt, továbbá a kvalitatív projekten belül a multiperspektivitás lehetőségét biztosítja.

Állítása alátámasztására Kuckartz a *Qualitative Inquiry* konferencia (www.icqi.org) absztraktjainak áttekintését javasolja. Hasonló problémát vet fel Tesch (1992) közel 50 különböző kvalitatív technikája és elemzési formája is. Természetesen a technikák és elemzési módok sokasága előnyként is felfogható, hiszen a különböző nézőpontból történő vizsgálat vagy a különböző perspektívák elemzése több módszer, többféle elv alkalmazását teszi lehetővé.

A módszertani trianguláció azt jelenti, hogy az adatok gyűjtésénél célszerű minél több módszert alkalmazni ugyanazon probléma vizsgálatára. Ez igaz a kvalitatív módszereket használó, illetve a kvantitatív és kvalitatív módszertani kombinációra építő vizsgálatokra is. Az állítás csak azon módszerek társítására érvényes, amelyek ugyanazon probléma feltárására alkalmasak. Ebben a vonatkozásban a kvalitatív elemzéseket végzők talán nehezebb helyzetben vannak, hiszen a kvalitatív vizsgálatok egyedi, látszólag „egzotikus” módszerei, technikái nehezen kezelhető területet jelentenek (Kuckartz, 2012) sokaságuk és elemzési lehetőségeik végett.

A módszertani trianguláció változatai

A módszertani trianguláció gyakorlati működésénél két változat különböztethető meg (Ackel-Eisnach és Müller, 2012; Magagna és Rittiner, 2010):

Két vagy több különböző módszer generál összehasonlítható vagy kongruens adatokat (Between Method vagy Across Method). Kvantitatív és kvalitatív kombináció vonatkozásában e változat tipikus elemei a kérdőív és az interjú. Továbbá kvalitatív-kvalitatív kombináció szempontjából a pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálatánál

eredményes a támogatott felidézés és a kognitív térkép együttes használata.

Egy módszeren belül különböző technikák alkalmazása ('Within Method'). Ebben a vonatkozásban tipikus elemként jelentkezik ugyanazon projekten belül az interjú különböző formáinak használata, továbbá a fotóinterjú alkalmazásával is egy módszeren belül jelenítjük meg a szöveges (interjú) és a képi elemek (fotók) ötvözetét (lásd Sántha, 2011).

A módszertani trianguláció elemei (lásd Between Method és Within Method trianguláció) a vizsgálatok megbízhatóságához és érvényességéhez járulnak hozzá. Az állítás több ponton is vitákat generálhat, ezek közül néhányra célszerű jobban figyelni, hiszen meghatározhatják a vizsgálatok menetét. Ilyenek például: a trianguláció, bár a vizsgálatok

sokrétű elemzési lehetőségeit biztosítja, mégsem garantálja az érvényességet (*Fielding és Fielding*, 1986); a trianguláció nehezen kivitelezhető, mert nem alaposan kidolgozott, de biztosíthatja az érvényességet (*Mason*, 2005, 2009); milyen kapcsolat létezik az érvényesség és a megbízhatóság között, ebben milyen szerepet vállal a többi trianguláció-típológia (például a személyi trianguláció); a trianguláció a kvalitatív vizsgálatok leggyakoribb érvényességi biztosítékának tekinthető (*Flick*, 2008; *Steinke*, 2002); a trianguláció idő- és anyagi forrásigényes (*Magagna és Rittiner*, 2010).

A vitás kérdések tárgyalásának részletezése nélkül megállapítható, hogy a trianguláció a kvalitatív vizsgálatok egyik központi elemeként tűnik fel, ezt igazolják a neves szaklap, a *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* angol, német és újabban spanyol nyelven közölt tanulmányai is.

A nemzetközi neveléstudományi, társadalomtudományi vizsgálatok tükrözik azt a tendenciát, mely szerint egy projekten belül célszerű számtalan módszert és technikát ötvözni, ezáltal az adattípusok sokaságát vonultathatjuk fel. Frankhauser (2013) kutatásában videóra rögzített osztálytermi szituációk vizsgálata mellett kiemelt figyelmet fordított a fotók és plakátok nyújtotta információkra, valamint alkalmazta a kérdőív és az interjú módszereit is a téma minél részletesebb feltárása érdekében. A komplex módszertani bázis széles teret biztosít az adatértelmezés számára, erre tekintettel volt Jütte (2006) is, aki az interjú, a résztvevő megfigyelés, a kérdőív, az esettanulmány, illetve az etnográfiai eljárásokat ötvözte a hálózatok elemzésével foglalkozó vizsgálatában.

A hazai neveléstudomány világában a kvantitatív és a kvalitatív módszertani kombinációt alkalmazó vizsgálatok száma még nem jelentős, továbbá a kombinált tervezési modellek (lásd a kombinált módszertani tervezés modelljei fejezetnél) szintén nagyon vázlatosan lelhetők fel. Ezt igazolja Sántha (2009b) vizsgálata is, amelynek fókuszában négy hazai pedagógiai folyóirat (*Magyar Pedagógia*, *Iskolakultúra*, *Új Pedagógiai Szemle*, *Pedagógusképzés*) 2000 és 2008 közötti számaiban közölt tanulmányok módszertani kultúrájának elemzése állt. A kombinált módszertan jövőbeni térhódításához a neveléstudományi területen végzett doktori kutatások is hozzájárulhatnak, hiszen megfelelő tervezéssel és kivitelezéssel új elemekkel gazdagíthatják a pedagógiai vizsgálatok módszertanát.

Day, Sammons és Gu (idézi *Di Blasio*, 2012) felhívják a figyelmet arra, hogy a neveléstudomány és tágabb értelemben a társadalomtudományok is gyakran megfelelnek a holisztikus szemléletről, és csupán egy paradigma alapján értelmezik adataikat. Diaz-Bone (2008) új nézőpontból közelít a módszertani kombinációhoz és a triangulációhoz. Szerinte a módszerek és technikák az elméleti perspektívával összefonódva léteznek, ezért a jövőben célszerű lenne a módszerek kombinációjától, a triangulációtól eltérő irányban gondolkodni, vagyis indokolt lenne az elméleti tézisek és a módszertani stratégiák párosítására figyelmet fordítani.

A kombinált módszertani kultúrát alkalmazó vizsgálatok

A kombinált módszertani kultúrát alkalmazó vizsgálatok kivitelezése nem egyszerű feladat. Minél inkább ideológiai a kvantitatív és a kvalitatív paradigma közötti különbségtétel, annál inkább véljük összeegyeztethetetlennek, illetve minél gyakorlatiasabb oldalról közelítünk a probléma felé, annál megvalósíthatóbbnak tűnik a módszertani kombináció (*Szokolszky*, 2004). Az utóbbi évtizedben számos olyan törekvés tűnt fel, amely a kombinált módszertani kultúrát preferáló vizsgálatok számára kívánt iránytűként szolgálni.

Creswell (2012) néhány tételben felsorolta azon szempontokat, amelyeket célszerű figyelembe venni a kombinált módszertant alkalmazó vizsgálatok esetén. Mikor alkalmazzuk tehát a kombinált módszertant?

- Ha a kvantitatív és a kvalitatív adatok (a számok és a multikódolt adatok, a szövegek, fotók, képek, audio- és videoadatok) együtt a téma alaposabb vizsgálatát, a jelenségek jobb értelmezhetőségét biztosítják. Vagyis ez azt is jelentheti, hogy a kutató vagy a kvantitatív, vagy a kvalitatív adathalmazt és az abból nyerhető információkat elégtelennek véli a kutatási kérdés megválaszolásához;
- Ha több nézőpontból szeretnénk vizsgálni a szubjektív-objektív probléma megoldása érdekében;
- Ha kvalitatív komponenseket szeretnénk beépíteni a további kvantitatív vizsgálatba. Ez a felvetés már a kombinált módszertan tervezését, a különböző modellek alkalmazását is előrevetíti.

Vitát generáló kérdés, hogy mikor és milyen módszereket válasszunk a vizsgálat megfelelő kivitelezéséhez. A sikeres módszerválasztásnál tekintettel kell lenni arra, hogy a kutatás tárgyáról milyen elméleti és empirikus ismeretekkel rendelkezik az aktuális szakirodalom; az elméleti bázishoz milyen módszertani háttér alkalmazható; mi a vizsgálat célja (egyedi esetek feltárása, összehasonlító elemzés vagy általános érvényű következtetések levonása), milyen források állnak rendelkezésre (Flick, 2007).

A kombinált módszertani tervezés modelljei

A továbbiakban kísérletet teszünk a kombinált módszertani kultúrát alkalmazó vizsgálatok tervezésekor fellépő kérdések és problémák megválaszolására. Így a kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan alapelveit tárgyaló kötetben (Sántha, 2009a) értelmezett integrációs kérdéseket, a szekvenciális, a fázis- és a triangulációs modellnél tárgyaltakat továbbgondoljuk. Creswell (2012) gondolati rendszere alapján olyan modelleket vázolunk, amelyek figyelembe veszik a tervezéskor jelentkező kutatói dilemmákat, bizonytalanságokat, és választ keresnek a lehetséges kérdésekre. A modellek bemutatásánál működésük egyértelmű leírására törekszünk, továbbá választ kívánunk adni arra a kérdésre is, hogy mikor melyik modell használata lehet célravezető. Közös gondolati szál mindegyik modellben a kvantitatív vagy kvalitatív eredmények kiegészítésének igénye, valamint annak eldöntése, hogy a kombinált módszertan megvalósítható-e a vizsgálatban az adott feltételek, körülmények mellett.

A konvergens párhuzamos tervezés modellje (Creswell, 2012)

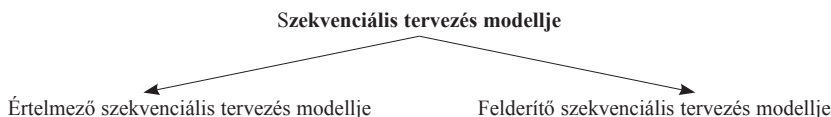
Ebben a modellben a kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtés párhuzamosan történik, ezt követi a külön-külön zajló adatelemzés. Így a két adatbázisból bőséges információmenyiséget nyerhetünk, ami a kutatási probléma könnyebb, jobb megértését segíti. Továbbá többszintű összehasonlításra is lehetőség nyílik. Végül az értelmezés folyamata következik. A modell alapsémája tehát a következő:

Kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés, elemzés + Összehasonlítás, vonatkoztatás +
Értelmezés

A szekvenciális tervezés modellje

A szekvenciális tervezés lényege, hogy a különböző kvantitatív vagy kvalitatív módszerek szekvenciálisan, a kutatási folyamat eltérő fázisaiban követik egymást. Ezért ebben az esetben a Creswell-féle főmódszer-almódszer problematikával találkozunk (Szokolosky, 2004). A működés lényege, hogy az almódszer kiszolgálja a főmódszert a minél mélyebb összefüggések feltárása érdekében. Ekkor a kvantitatív és a kvalitatív módszerek egyaránt betölthetik a főmódszer, illetve az almódszer szerepét. Például a terepen végzett munka megelőzheti a kérdőívkészítést, de előfordulhat olyan eset is, amikor a kérdőívek adatainak feldolgozása után végzünk etnográfiai munkát a terepen.

E logika alapján beszélhetünk az értelmező szekvenciális tervezés, valamint a felderítő szekvenciális tervezés modelljeiről mint a szekvenciális tervezés altípusairól (1. ábra).



1. ábra. A szekvenciális tervezés típusai

1) Értelmező szekvenciális tervezés modellje (Creswell, 2012):

A modell kétfázisú: első lépésben a kvantitatív adatgyűjtés és -elemzés történik, majd a második fázisban, a kvantitatív vizsgálat eredményei után következik a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés. Utolsó lépésben pedig az értelmezés a főszerep. A modell sémája a következő:

Kvantitatív adatgyűjtés és -elemzés + Kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés + Értelmezés

2) Felderítő szekvenciális tervezés modellje (Creswell, 2012):

Ez a modell az értelmező szekvenciális tervezés modelljével ellentétesen működik olyan értelemben, hogy előbb a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés történik, majd a második fázisban következik a kvantitatív adatok gyűjtése és elemzése. Végül pedig az értelmezés zárja a folyamatot. A modell az alábbi séma alapján működik:

Kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés + Kvantitatív adatgyűjtés és -elemzés + Értelmezés

A modellek használhatóságának áttekintése érdekében célszerű kitérni arra a kérdésre is, hogy mikor melyik modell alkalmazásával juthatunk el a kívánt célig. A kérdésre a választ az összegző táblázatban (2. táblázat) foglaljuk össze (Creswell, 2012).

2. táblázat. A tervezési modellek alkalmazása

<i>Tervezési modellek</i>	<i>Mikor használjuk?</i>
Konvergens párhuzamos tervezés	A kutatási probléma szempontjából a kvantitatív és a kvalitatív adatok egyenértékűek. Rendelkezünk a kvantitatív és a kvalitatív adatelemzéshez szükséges szakértelemmel. Az adathalmaz kezelése egyedül vagy kutatói teamben is lehetséges.
Értelmező szekvenciális tervezés	A téma (és a kutató is) leginkább kvantitatív irányultságú. Rendelkezésre állnak a megfelelő eszközök, illetve a második fázishoz elérhetők a résztvevők is. Elegendő idő áll rendelkezésre a kvalitatív fázishoz. A kvantitatív elemzés eredményeiből új kérdések merülnek fel.
Felderítő szekvenciális tervezés	A téma (és a kutató is) leginkább kvalitatív orientáltságú. Megfelelő idő áll rendelkezésre a második, a kvantitatív fázishoz. A kvalitatív elemzés eredményei új kérdéseket generálnak.

A kombinált módszertani kultúrát alkalmazó vizsgálatok esetén az eredmények hármas kimenetelűek lehetnek: konvergálnak, komplementerként viselkednek, illetve ellentmondanak egymásnak, divergálnak (*Kelle és Erzberger, 2002; Sands és Roer-Strier, 2006; Sántha, 2009a*). Az első két eset sikeres vizsgálatot mutat. Célszerű a komplementaritás érvényesülésére törekedni, hiszen ekkor szélesebb információkkal rendelkezhetünk a kutatási problémával kapcsolatban. Az eredmények divergenciája gondot okoz, két vagy több módszer eredményeinek inkompatibilitását jelzi. Divergenciára utaló eset lehet például az, ha interjúnál a megkérdezettek másként mesélik el életpályájukat, mint ahogy azt a kutatók az előzetes statisztikai felmérésnél bizonyítottan találták. Hasonló ellentmondások módszertani hiba következményei lehetnek, vagy az alkalmazott elméleti koncepció elégtelenségének jeleit mutatják.

A harmadik paradigma a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés folyamatában

A kombinált módszertan vizsgálatakor jogos lehet a kérdés, hogy napjaink kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverei hozzájárulnak-e, és ha igen, akkor miként a kombinált módszertanra alapozó vizsgálatok kivitelezéséhez. A válasz igen: a szoftverek ugyan eltérő eszközökkel, de segítik a módszertani kombináció kivitelezését, hozzájárulnak a módszertani trianguláció megvalósulásához is. Silver (2012) a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés alapelveinek összegzésekor kitér az integráció, a kombinálás, valamint az adatkonvertálás kérdéseire is, hangsúlyozva, hogy mindezek szintén a modern szoftverek alapvető funkcióit képezik.

Cisneros Puebla és Davidson (2012) „nagy hármasnak” (‘big three’) nevezik az ATLAS.tiTM, a MAXQDATM és az NVivoTM szoftvereket, utalva a kvalitatív kutatásmódszertanban világszerte betöltött vezető pozíciójukra.² Mint a kvalitatív adatelemzésben leggyakrabban alkalmazott szoftverek, fejlesztőik igyekeznek a lehető leggyorsabban megfelelni a kutatói igényeknek, így például a MAXQDATM elődjénél, a korábbi verziókban az 1980-as évek végén, 1990-es évek elején már megtalálhatók a kvantitatív-kvalitatív kombinációt segítő funkciók. Ettől nem marad el az ATLAS.tiTM vagy az NVivoTM sem, hiszen szintén támogatják a kvantitatív adatok menedzselését. Mindhárom szoftver lehetővé teszi a táblázatkezelőből adatok importálását, vagy képesek kvantitatív adat-exportálásra az SPSSTM-el való továbbdolgozás végett.

Visszagondolva Bernard és Ryan (2010) adatelemzésre vonatkozó négy mezőt tartalmazó elméletére megállapítható, hogy a kvalitatív adatok kvantitatív elemzését taglaló C

mező paramétereinek is megfelelnek a szoftverek, hiszen alkalmasak például szógyakorisági lista készítésére, lásd az ATLAS.ti™ Word Cruncher vagy a MAXQDA™ MAX-Dictio funkcióját, míg az NVivo™ táblázatos megjelenítéssel, struktúra-illusztrációval, klaszteranalízissel támogatja a kvantitatív elemzést. Továbbá a MAXQDA™ Text-Preprozessora lehetővé teszi strukturált szövegek importálását, alkalmazása a strukturált interjúknál, az online kérdőíveknél, a nyílt kérdések feldolgozásánál előnyt jelenthet.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel foglalkozó egyetemi és doktori kurzusok lényeges momentumra annak tisztázása, hogy mire alkalmazhatók a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek egy kvalitatív projektben. A kérdés megválaszolásához – túl azon, hogy tisztázzuk, milyen eszközöket szeretnénk használni a programból, segítségükkel mire juthatunk a kutatási projektben – két irányból közelíthetünk. Egyik lehetséges válasz a kódolás és hálózatépítés útvonal választása, míg a másik eset a kódolás és statisztikai elemzés végrehajtása lehet. Utóbbi a kombinált vizsgálatok lehetőségét is magába foglalhatja. Szükséges nyomatékosítani, hogy a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverektől nem várhatunk olyan jellegű és mélységű statisztikai feldolgozást, mint például az erre kifejlesztett SPSS™ szoftvertől, hiszen előbbieket alapvetően nem komplex matematikai műveletek végrehajtására dolgozták ki. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés folyamatával igazán elsősorban a multikódolt adatok kódolását és kvalitatív feldolgozását, az elméletépítést és hálózatkreálást követhetjük nyomon.

Összegzés

Sokan egyetértünk Di Blasio (2012) azon állításával, hogy tekintettel a jelentős természettudományos eredmények interdiszciplinaritására, a társadalomtudományok terén, így a neveléstudomány világában is indokolt ebben az irányban gondolkodni. Ehhez azonban szilárd módszertani apparátusra és összetett ismeretekre van szükség, akár a kombinált módszertani kultúrát alkalmazó vizsgálatok terén is. Célszerű lenne a jelen tanulmányban bemutatott főként Creswell-féle koncepciók elemzésén túl a harmadik paradigma más jeles képviselőinek (például Tashakkori, Teddlie, Plano) nézeteit is megismerni és párhuzamba állítani annak érdekében, hogy minél stabilabb módszertani háttérrel vághassunk neki a nem könnyű, de eredményeket ígérő útnak. A harmadik paradigma nézeteit, gondolkodásmódját indokolt lenne a főiskolai, egyetemi kutatómódszertani kurzusokon, valamint a doktori képzésben is felszínen tartani, hiszen segítségével lépéseket tehetünk a humán valóság mélyebb feltárása és értelmezése felé.

Jegyzetek

¹ A tanulmányt az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

² A szoftverek márkanévét levédve használjuk: ATLAS.ti © ATLAS.ti GmbH Berlin; MAXQDA ©

Udo Kuckartz, VERBI Software Consult. Sozialforschung. GmbH Berlin; NVivo © QSR International Pty. Ltd.; SPSS © SPSS Inc. and IBM Company.

Irodalomjegyzék

- Ackel-Eisnach, K. és Müller, C. (2012): Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, **13**. 3. sz. 2012. 10. 03-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120354>
- Bernard, H. R. és Ryan, G. W. (2010): *Analyzing qualitative data. Systematic approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Bortz, J. és Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag, Heidelberg.
- Cisneros Puebla, C. A. és Davidson, J. (2012): Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, **13**. 2. sz. 2012. 11. 02-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>
- Creswell, J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Di Blasio Barbara (2012): Bizonytalanság vagy stabilitás? *Iskolakultúra*, **22**. 10. sz. 127–132.
- Diaz-Bone, R. (2008): *Methodischer Holismus statt „Methoden-Mix“*. Előadás. Berliner Methodentreffen. 2013. 01. 29-i megtekintés, www.qualitative-forschung.de
- Fielding, N. és Fielding, J. L. (1986): *Linking data. The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*. Sage, London – Beverly Hills.
- Flick, U. (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. és Wegener, C. (szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 20–29.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Forschung als Prozess-Stationen und Entscheidungen*. Berliner Methodentreffen. 2007. 09. 05-i megtekintés, www.berliner-methodentreffen.de/material/2007/Texte/Flick.pdf
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Frankhauser, R. (2013): Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, **14**. 1. sz. 2013. 01. 10-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301241>
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC, Chicago.
- Jütte, W. (2006): Netzwerkvisualisierung als Triangulationsverfahren bei der Analyse lokaler Weiterbildungslandschaften. In: Hollstein, B. és Straus, F. (szerk.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 199–220.
- 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.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Magagna, F. és Rittiner, F. (2010): *Triangulation. Der wissenschaftliche Methoden-Mix*. Előadás: Swiss Federal Institute of Technology Zürich ETH. 2013. 01. 29-i megtekintés, <http://docs.google.com/viewer>
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Kiadó, Budapest.
- Mason, J. (2009): Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 1. sz. 9–25.
- Olson, W. K. (2004): Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in Sociology*, 20. sz. 103–121.
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. és Prengel, A. (szerk.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa, Weinheim. 183–201.
- 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 (2009a): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2009b): Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra*, **19**. 5–6. sz. 73–83.
- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 54–63.
- Sántha Kálmán (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, **21**. 4–5. sz. 55–66.
- Silver, C. (2012): *Qualitative Software Planning Seminar. A comparative overview of various software packages which assist in the analysis of qualitative (textual or multimedia) data and/or facilitate the*

analysis of mixed methods projects. Előadás: University of Manchester, 1. March 2012. 2012. 10. 06-i megtekintés, www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas.soc.surrey.ac.uk

Smith, J. K. és Heshusius, L. (1986): Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquires. *Educational Research*, 15. 1. sz. 4–12.

Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E. és Steinke, I. (szerk.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Rowohlt Verlag, Hamburg. 319–331.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*, Osiris Kiadó, Budapest.

Tashakkori, A. és Teddlie, C. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Sage Publications, Thousand Oaks.

Tesch, R. (1992): *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools.* Palmer Press, New York.

Sántha Kálmán

**főiskolai tanár, Kodolányi János
Főiskola, Neveléstudományi Tanszék**

A Budai Krónika Princetonban

1473. június 5-én, Pünkösöd vigíliáján a Budai Vár egyik legboldogabb embere kétségtelenül egy német származású, Itáliából elcsábított tipográfus: Hess András lehetett. A nagyjából 200–240 példányban kinyomtatott Budai Krónikából mindössze 10 maradt fenn a világon. A budai ősnymondász nyilvánvalóan nem is gondolhatott arra, hogy ebből egy példány a nagy tengeren túlra, New Jersey-be kerül, az 1746-ban alapított Princeton University könyvtárába. A Campus majdnem egy tucat bibliotékája közül a Firestone Library ad otthont az egyetem legértékesebb és legrégebbi nyomtatványainak. Itt található a nevezetes Scheide Library, amelyet sokan Amerika egyik legszebb, magánkézben lévő gyűjteményeként tartanak számon a Scheide-család (nagyapa, fiú, unoka) bibliofiliájának köszönhetően. Az értékes Beethoven-, Bach- és Abraham Lincoln-kéziratok mellett kiemelkedő a könyvtár régi könyvgyűjteménye, amelyben megtalálhatók például az első négy nyomtatott Biblia példányai, illetve Amerikáról szóló igen korai és ritka 16. századi kiadványok is.

A Budai Krónika ritkasága, az európai nyomdászattörténetben elfoglalt előkelő helye mellett valószínűleg a példány igényes rubrikálása is felkelthette egykori tulajdonosai érdeklődését az évszázadok során. A korabeli díszítés végighúzódik a teljes nyomtatványon, a szókezdő nagybetűk s a vesszők helyett alkalmazott kettőspontok piros tintával való kiemelése mind-mind a rubrikátor kezét dicséri. A középre szedett címeket keretbe zárta, s szalagokkal ékesítette. A kolofón fölé egy szerzetest rajzolt ugyancsak piros tintával. Ez a játékosság figyelhető meg a III. István és az ellenkirályok, Vak Béla fiainak uralkodásáról szóló fejezetnél: itt egy elegánsan ábrázolt gólyát láthatunk, amint egy üllőn áll, s csőrével a fejezet címére mutat. Ugyancsak szemet gyönyör-

szor a szövegbe, míg a negyediket – nyomtatás közben felismerve a hibát – egy magyar földrajzban járatos személy – talán Kárai László – kijavította. A *Budai Krónika* szövegét átvevő Thuróczy János már helyesen, Tulln formában hozta a Duna-parti várost a kérdéses helyen 1488-ban.

Ennek fényében elgondolkoztató a kötet egykori tulajdonosának egyik szövegkiemelése. Aláhúzta először, hogy Tolnát Pannónia városaként tartották számon („urbes Pannoniae computata”), majd aláhúzta azt a mondatrészt, miszerint Tolna három nap járásnyira van Béctől („tres rastas distat a Vienna”): „Detrik látván, hogy népének milyen pusztulása esett az ütközetben a csata utáni második napon Tolna városa felé vonult, amelyet akkor Pannónia városai között az olaszok városaként tartottak számon. Tolna város Ausztriában van három napi járásra Viennától.” Ezek a kiemelések nem arra utalnak-e, hogy az egykori olvasó felfedezte a sajtóhibát, miszerint az alsó-ausztriai Tulln városa lenne három rastára Béctől? A magyar fordításban szereplő három nappal is gond van. A két város, Bécs és Tulln mindössze 30 kilométerre vannak egymástól. Ha a korabeli német mértékegységben gondolkodunk (germanische Rasta), akkor ez nincs tizenöt kilométer sem (3 X 4900 méter), viszont, ha három régi magyar mérföldet veszünk alapul (3 X 8937,4 méter) – kézenfekvő lenne ez egy magyar krónikában –, akkor nagyjából kijön a szöveg szerinti távolság. S így már érthető Horváth János, a fordító (egyébként rossz) „megoldása”, miszerint Tolna nem fekszik 3 mérföldnyire Béctől. Thuróczy János már arról írt, hogy Tulln három mérföldnyi távolságra van Béctől. De nála is megfigyelhető némi zavar ezzel kapcsolatban. Thuróczy azt írta, hogy „a hunok, vagyis a magyarok [...] Pannónia dunántúli vidékeit rohanták meg, birtokukba vették és igájuk alá hajtották, ideköltöztették házuk népét, majd megindultak Tulln városa felé”. A kritikai jegyzet meglepő módon ehhez a szövegrészhez a következő magyarázatot fűzi: „amíg a királyi székhely Fehérvár, Esztergom és Buda volt, addig a »Dunántúl« Duna-Tisza közét jelentette”. Nem tűnik logikusnak ez a jegyzet: a hunok először megtámadják a Duna-Tisza közét, s utána rögtön Alsó-Ausztria ellen vonulnának? Borsa kutatásaiból tudjuk, hogy mindössze két példányban, a rómaiban és a szentpéterváriiban nem javította ki Hess Tolnát Tullnra. A princetoni példányban viszont megtörtént a korrekció („civitatem tullinam”), ott, ahol a *Budai Krónika* beszámol Aba Sámuel 1042 eleji győzedelmes hadjáratáról, mikor seregével egészen az ausztriai Tullnig nyomult.

Régi tulajdonosa fontosnak tartotta kiemelni Attila címeit, s tulajdonságainak leírásakor kiírta a margóra: 'dispositio'. Itt jegyzi meg Óbuda és Etzelburg (a körbevágás miatt csak „obuda Etzlb” olvasható) nevét is: „És bár Attila király a hunoknak és más népeknek megtiltotta, hogy ezt a várost Budavárának nevezzék, hanem Attila városának mondta, és a németek felve a tilalomtól Ecilburgnak, azaz Attila városának is hívják, a magyarok mit sem törődve a tilalommal, mindmáig Óbudának nevezik és hívják.” Egyik utolsó megjegyzése a Szvatopluk-mondához kötődik: „Szavainak végeztével minden magyar felkiáltott: Isten, Isten, Isten – háromszor egymásután.” De érdekelt Lehel kürtjének története is, itt a következő részt emelte ki: „Odavitték neki a kürtöt, és ő a császárhoz lépve – amint éppen hozzákezdene a kürtöléshez, mondják – olyan erővel sújtotta homlokán, hogy a császár ez egy csapástól szörnyethalt. Lél pedig így szólt: Te előttem mész, és szolgálni fogsz nekem a másvilágon.” Végezetül elmondhatjuk, hogy ez az első tulajdonos alapvetően a hun-magyar monda történetei iránt érdeklődött, s a magyar királyok kora – néhány apró kivételtől eltekintve – már jegyzeteletlen maradt, nem tarkítják az oldalakat aláhúzások, figyelmeztető tollrajzok.

A másik kéz bejegyzése szemmel láthatóan későbbi, 16. századnak tűnik, talán azonos a már említett sziléziai Czulival. Első megjegyzése a *Chronicában* elbeszél babiloni történetre vonatkozik a margón, amikor a torony méreteit részletezi a szerző. Fontosnak tartotta számmal is kiírni a hunok 40 000 fős veszteségét Tulln mellett. A magyarok históriájából kiemelte Tata elnevezésének magyarázatát. A *Budai Krónika* – tulajdon-

képpen a 14. századi krónikakompozíció – szerint (a képzeletbeli) Deodatus gróf alapította meg a tatai bencés apátságot. Ő keresztelte volna meg Adalbert prágai püspökkel együtt Szent Istvánt, s első királyunk a keresztapja iránti tiszteletből nem szólította a nevén, hanem csak tatának hívta. Később Deodatus neve kiment a divatból és a helyet (innen jön az aláhúzás:) „Tatának nevezték. Ezért monostorát is így nevezik.” Egy apró javítást is tett a szövegben ott, ahol Vecellinről, az István oldalán Koppány ellen harcoló bajor vitézről esik szó: „Bajorországból költözött be Vecellin is, tudniillik Weisenburgból.” A *Chronica* szövegében „ueyzenburch” szerepel, s ezt javította át W-re, s a margóra is kiírta: Weysen(burg). Látszik, hogy a német eredetű családok izgatták az egykori olvasót, mert kiemelte az is, hogy a Keled-család a szászországi Meissenből származott: „Stephan(us) Mysnen(sis)”. Ugyancsak megjegyzésre méltónak tartotta Koppány felnégyelését, s kiemelte a margón Erdély (Erdeel), Keán bolgár fejedelem (Keain) nevét is. Az aláhúzások és a megjegyzések a Szent Jobb történeténél érnek véget: „A szentséges apa pedig aranyos erszényt szokott övében hordani tiszta ezüst dénárokkal tömve, és ha szegényeket látott, odament hozzájuk, és saját kezüleg gondoskodott róluk. És ezért van könyörületes jobbjá, testétől különválva Magyarország szeme előtt mind a mai napig.”

A Borsa által alaposan megtárgyalt szedési különbségek közül néhányat megnéztem a princetoni példányban. Így a prágai példánytól eltérően (hasonlóan a többi nyolc példányhoz) itt is elválík a hosszú évszám a kötet végén: „Anno Domini millesimoquadrin- // gentesi moquinquagesimoseptimo”, vagyis „az Úr 1457. esztendejében”. Itt valószínűleg a munka vége miatt lankadó figyelem okozhatta az elcsúszó szedést a felsorban. Sajnos az 53. levélen (f1) fellelhető 'gens' / 'gentes' szedési, illetve korrektori különbségek a princetoni példányból hiányoznak, mivel ott a Fraknoi-féle facsimile-kiadásból (1900) pótolták az eredeti lapot. Ugyanakkor a tipográfus – eltérően a prágai és a párizsi példányoktól – a 'principibus' szó '-bus' végződését úgy oldotta meg (Hess a két említett példánynál a helyhiány miatt egyszerűen berajzolta a következőképpen: b3), hogy a sort újraszedte, s immáron három szóban ('occupatum', 'cum', 'principibus'), nazális rövidítést alkalmazva nyerte meg a három szükséges betűhelyet. Végezetül a krakkói, a lipcsei és római példányban Aetius neve mellett nem csak az szerepel, hogy „romano-rum Patricius”, hanem itt Hess betoldott egy 'rex' szót is. A princetoni példányban ez a betoldás elmaradt.

Sajnos rekonstruálhatatlan, hogy a 16. század után kié lett a princetoni példány. Feltételezhetjük, hogy későbbi tulajdonosai továbbra sem voltak magyarok, s a régi nyomtatványt valószínűleg a régióban, Sziléziában őrizhették, talán egy magángyűjteményben. Borsa szerint a könyv Friedrich Georg Henrici (1844–1915) lipcsei evangélikus egyháztörténészé és egyetemi tanáré volt a 19–20. század fordulóján, akinek unokája a berlini fal leomlása után, 1990-ben adta aukcióra a család féltett kincsét. A Hartung & Hartung müncheni árverésén rekordösszegért, 420 000 nyugat-német márkáért üttették le a *Budai Krónikát*.^(*) A példány egy New York-i cég, a legendás Hans P. Kraus által alapított H. P. Kraus Rare Books tulajdonába került, miután a londoni Quattrich alulmaradt a licitversenyben. A sikeres vétel – melyet a főként a presztízs motivált – után a Kraus cég igyekezett eladni a példányt a Nemzeti Könyvtárnak, illetve az Akadémia Könyvtárának is, ám a tetemes félmillió nyugat-német márka miatt meghíusult a vétel. Az új tulajdonos Roland Folter, Kraus veje lett, aki az alapító 1988-as halála után vitte tovább feleségével a régikönyves ügyeket, s maga is komoly magángyűjteménnyel rendelkezik, benne számos értékes ősnymtatvánnyal. Majd a legifjabb Scheide vásárolta meg a Kraus cégtől a

* A Magyar Nemzeti Bank 1990. május 15-i árfolyama szerint ez 16,380 M akkori forintot ért. Összehasonlítva ez 10 db 42 m² újonnan épített lakás ára volt Ferencvárosban ebben az időben. Ma egy ekkora méretű lakás ára 12,5 M forint körül van, tehát 10 lakás esetében ez 125 M forint.

Budai Krónikát könyvtára számára, feltehetően 1991 januárjában. Az online katalógusban 1990 januárja szerepel, de ez tévedés: az árverés 1990 májusában volt. Mint utóbb kiderült – Borsa Gedeon osztotta meg ezt az értékes információt –, Folter eredetileg is Scheide megbízásából verte fel az árat, mivel felfigyelt a Hartung & Hartung katalógusában egy olyan régi nyomtatványra, amelynek egyetlenegy példánya sincs Amerikában. Scheide megbízásának nem volt licithatára. Ez azért is érdekes, mert sem Folter, sem Scheide nem látta a díszes Henrici-példányt a megvásárlás előtt. A magyar könyvtáraknak szóló ajánlatot sem lehetett komolyan venni. Amennyiben a Nemzeti Könyvtár látott volna arra esélyt, hogy megvásárolja a könyvet, akkor a vételi ajánlata jó érv lett volna Folter számára. Ugyanis az amerikai antikvárius ezzel is a potenciális vevőt, Scheidét igyekezett volna meggyőzni, hogy mennyire jó vétel lenne számára a *Budai Krónika*. (Ettől eltérő történetet mesélt el 2003-ban az aukción résztvevő Borda Lajos, aki szerint a Kraus cég egy japán gyűjtőnek adta tovább a példányt csekély haszonnal.)

Az egykor olajüzletlen meggazdagodott William T. Scheide (1847–1907) megengedhette magának, hogy negyvenes éveiben visszavonulva a bibliofilának szentelje élete utolsó harmadát. Könyvtárának ma is meglévő első darabját 18 évesen mint a pittsburgi vasúttársaság fiatal telegráfusa vásárolta. A legidősebb Scheide, elsőgenerációs mindenekelőtt a jövedelmező olajnak köszönhetően hamarosan specializálódott, s érdeklődése Itália szerelmeseként a középkori oklevelek, kéziratok, illetve ősnymtatványok felé fordult. Fia, John H. Scheide (1875–1942), miután az üzleti életre alkalmatlannak bizonyult, szisztematikusan gyarapította tovább a már akkor tekintélyesnek számító gyűjteményt. Az 1896-ban Princetonban végzett Scheide-fiú a '20-as és '30-as évek Amerikájának egyik legjelentősebb régikönyv-gyűjtőjévé vált. William H. Scheide (1914–), a ma is élő zenész és Bach-kutató unoka nemcsak értékes zenei kéziratokkal, hanem különleges Biblia-kiadásokkal is gazdagította a könyvtárat. S végül 1959-ben a bibliotéka a pennsylvaniai Titusville-ben álló családi rezidenciából a már említett Firestone Library épületébe került, az ugyancsak Princetonban végzett (1936) legifjabb Scheide jóvoltából.

A legtávolabbra került példány W. H. Scheide magántulajdonként jó társaságba keveredett 1991-ben. Hess András *Budai Krónikája* békésen megfér az európai nyomdászat első mesterei: Johann Gutenberg, Johann Mentelin, Albrecht Pfister, Johann Fust és Peter Schoeffer csodálatos Biblia-kiadásaival.

A példány hivatkozása: WHS S2.11A – The Scheide Library, Princeton, New Jersey. Mivel a filantróp magángyűjteményének része letétként a *Chronica*, így a tulajdonjogokat nem az egyetem gyakorolja.

Köszönet illeti Paul S. Needham könyvtárost, a princetoni Scheide Library kurátorát, aki első kérésre, ellenszolgáltatást nem várva odaajándékozta a Nemzeti Könyvtárnak a 10. *Chronica Hungarorum* kiváló minőségű elektronikus másolati példányát. Gesztusa példaértékű, s reméljük, hogy hasonló nemes cselekedetekre számíthatunk a további digitális példányok megszerzésében. Végezetül ismételten szeretnék köszönetet mondani Borsa Gedeonnak, aki önzetlenül megosztotta velem kutatási eredményeit, s eddig ismeretlen adatokra hívta fel a figyelmemet.

Farkas Gábor Farkas
főkönyvtáros, Országos Széchényi Könyvtár,
Régi Nyomtatványok Tára

Projektoktatás – Egy természettudományos projekt hatásának tanulói önértékelése

Revákné Markóczi Ibolya monográfiája azon kevés projekt-hatásvizsgálatok egyikét tárja elénk, amely képes arra, hogy egyidejűleg több képességre gyakorolt hatást mérjen. Az eddigi hatásvizsgálatok gyengeségeit kiküszöbölendően mutatja be azt a mérőeszközt, ami kognitív, motivációs és kommunikációs képességeket egyidejűleg mér a projektoktatásra vonatkozóan. A „sejt” projekt ön- és egymás közötti értékelésére megbízható és érvényes kérdőívet dolgozott ki, kiegészítve azzal, hogy az értékelési kritériumok kidolgozásába bevonták a résztvevőket, a középiskolás diákokat is, sőt megtanították őket az értékelés használatára is.

Természettudományos oktatásunk jövője a jelen tanáraitól és kutatóitól függ. Az a tendencia, hogy a tanári szakokon egyre kevesebben választják a természettudományos tárgyakat, közismert. Ennek szálai messzire vezetnek. Megoldására az oktatáspolitikai tesz kísérletet a felsőoktatás finanszírozásának átalakításával és a kerettantervek előírásaival. A fizika, kémia, biológia tantárgyak megszerettetése általános iskolás korban dől el. A motivációval kapcsolatos régi behaviorista szemlélet azt feltételezte, hogy a tanárok manipulálhatják a gyermekek iskolai munkával való foglalkozását az ellenőrzés és a jutalmak bevezetésével. Ma már tudjuk, hogy a belső motivációval rendelkező tanulók olyan stratégiákat alkalmaznak, amelyek több erőfeszítést igényelnek, és amelyek képessé teszik őket az információk mélyebb feldolgozására. Ennek kialakításában, fejlesztésében segíthet a tanár megfelelő módszerek alkalmazásával. A tanárjelöltek felkészítése, kollégáink továbbképzése az egyetemi szakmodszertanok műhelyeiben folyik. A tanóra hatékonysága a tanárok felkészültségétől, módszereik korszerűségétől, szakmai tájékozottságuktól függ. A mai

iskolában az ismeretek átadásán túl azzal egyenértékűen fontossá válik a problémamegoldó képesség, valamint az, hogy a diákok tudatosan képesek legyenek együttműködni társaikkal. Mai tanítványaink felnőve csapatban fognak hatékonyan dolgozni, elengedhetetlenül szükséges tehát a megfelelő kommunikáció és interakció megtanítása. Ez a hagyományos módszerekkel nem fejleszthető megfelelően.

A kötet szerzője, Revákné Markóczi Ibolya, a Debreceni Egyetem oktatója évtizedek óta elhivatott kutatója a természettudományos tanítás módszereinek. Publikációi 1993-tól a problémamegoldó gondolkodás, motiváció, biológia, környezettudomány, modellek a természettudományos megismerés témakörében jelentek meg. Arra a megállapításra jutott, hogy a tanulás ingergazdag környezetben, érdeklődésre építve élvezetes is lehet. Az ehhez vezető utakat keresve 2010-ben fordult figyelme a projekt módszer alkalmazása felé.

A kiadvány első fejezete a projekt módszer megjelenését, a projekt-alapú tanítás és tanulás hatékonyságának kutatási történetét a külföldi és hazai szakirodalomra kitekintéssel mutatja be. Részletes

összehasonlítást és értékelést kap az olvasó a nézőpontok sokszínűségéről, amik a projektoktatással kapcsolatban felmerültek. A legfontosabb jellemzőire irányítja a figyelmet: a projekt-alapú tanulást a tanulók vezérlik, a tanár szerepe a folyamat szabályozása, interdiszciplináris tudást igényel, a tudás, a folyamat és a képességek állandóan visszahatnak egymásra, és a projekt valós probléma megoldására irányul. Ez utóbbi a konstruktivista szemléletre utal. Ez a fajta tanulási folyamat pozitívan hat a kognitív képességekre, amiknek eddigi vizsgálatában általános, hogy csak egy vagy néhány képességre térnek ki. A természettudományos projektek fajtái szerinti óraterv-részletekkel, gyakorlatból vett példákkal szemlélteti a szerző a megvalósítás lehetőségeit a tervezésben, az óracélokban, munkatervben, értékelésben stb. Ezek nagyon hasznosak a tanárképzésben a hallgatók módszertani fejlesztésére, valamint ötletadók a gyakorló tanárok számára. Együtt a fejlesztendő kompetenciaterületeket is számba veszi. A módszer jellegéből adódóan a kooperatív tanulási módszer vizsgálati eredményeit is ismerteti, hiszen ezek szorosan kapcsolódnak a projektmódszerhez. Ezt követően kategorizálva tekinti át az eddigi külföldi és hazai felső- és közoktatásban végzett projektkutatások eredményeit és eszközeit. Hatékonyak mutatkoztak többek között az együttműködési képesség fejlesztésében, a motivációban, a kommunikációfejlesztésében. Az eddigi felmérések kérdőívvel, interjúkkal, kontrollcsoporttal vagy anélkül zajlottak. Majd végigveszi a tudásszintmérő feladatlapok rendszerében a kognitív képességek mérési lehetőségeit. Lépésenként bemutatja a problémamegoldás fázisait, a meta-kognitív tesztet és pontozását, valamint a prezentáció értékelésének szintjeit. Ez a kutatói pálya elején lévőeknek, illetve a gyakorló tanároknak nagy segítség, hiszen részletes segítséget kapnak a tesztek használatát illetően.

A könyv második fejezete az ön- és egymás közötti értékelés definícióit, jellemzőit és eddigi módszereit, formáit időrend-

ben ismereti. Kitér a nemzetközi szakszó (peer-értékelés) magyar fogalmának azonosítására (egymás közötti értékelés). Az eddig végzett mérések elsősorban azokat a pozitív részeket emelik ki, amelyek a problémamegoldó képességre, kreativitásra, együttműködésre gyakorolt hatást eredményezték. Teljessé teszi az összképet, hogy az ön- és egymás közötti értékelés negatívumaira is kitér a szerző, kellő kritikával említve az eddigi mérések gyengeségeit, például az eltérő témákból vagy a különböző korosztályok összehasonlításából adódó validitási és reliabilitási problémákat. Ebben a részben szintén talál az olvasó példát a mérések szempontsoraira, kategorizálásra, illetve ezek értékelési mutatóira.

A monográfia harmadik része a „sejt” projektről szól. A tervezéskor megfogalmazott célja: a tanulók minél tudatosabban és reálisan tudják megítélni személyes és csoportteljesítményüket. Az alul- és felülértékelés földrajzi autoritása, a validitás és reliabilitás hibáinak kiküszöbölésére a szerző figyelembe vette a külföldi kutatások tanulságait, például bevonta a diákokat a mérőeszköz értékelési szempontjainak kidolgozásába, illetve szummatív értékelést alkalmazott. A külföldi mérések több esetben csak a mérőeszköz hitelességét és érvényességét mérték, de nem tértek ki arra, hogy megtanítsák a hallgatóknak az ön- és peer-értékelés használatát, illetve nem vagy csak részben vonták be őket annak kidolgozásába. Pedig a validitás nő, ötletekben gazdagabb lesz, és a résztvevők motiváltabbakká válnak, ha értik az értékelési kritériumokat, amik ráadásul az ő tapasztalataik és ötleteik alapján születtek. Éppen ezért a kutatás céljainak megfogalmazásakor a „sejt” projekt-alapú tanulásának hatásmérését, a középiskolás tanulók ön- és egymás közötti értékelését fejlesztő módszer kidolgozását, a tanulók számára érthető kérdőív létrehozását, a kérdőív validitásának meghatározását tűzte ki célul. Azt a hipotézist kívánta igazolni, hogy a tanulók értékelésre való felkészítése növeli az értékelés validitását és reliabilitását, illetve a hatást növeli, ha a tuto-

rok értékelését összehasonlítjuk a tanulók értékeléseivel.

A tudományos kutatás módszertani előírásainak megfelelően ismertet meg bennünket a szerző a résztvevők, a módszer, a projekt szakaszainak elemeivel: a Debreceni Egyetem gyakorló gimnáziumának egyik kilencedik osztálya először egy miniprojekt keretében 9 héten át tutorok támogatásával önálló kutatásokat végzett a „sejt”-tel kapcsolatban. Ezután a „sejt” főprojekt tanulására került sor, aminek céljai között szerepet kapott a hatékony csoportmunka, transzferálható tudás és kognitív képességek kialakítása és fejlesztése, a megfelelő eszköztudás, az IKT-eszközök használata, a kihívást jelentő feladatok végzése, az eredmények publikálása, prezentációja, a továbblépés lehetőségének biztosítása, a folyamatos többszintű értékelés kialakítása, valamint az ön- és egymás közötti értékelés képességének fejlesztése. A csoportok önállóan döntöttek, és egy-egy ttorral dolgozva, heti ön- és peer értékeléseket végezve a következő részmunkákban dolgoztak: (1) transzport-folyamatok, (2) fehérjék a sejtben, (3) amőba és más egysejtűek, (4) sejt és környezete, (5) mikroszkóp, (6) hőmérő, (7) enzimek, (8) papucsállatka, (9) a sejtek víztartalma, (10) kromoszómák, (11) sejtmodell és (12) a sejt felfedezése. A tutorok egyetemi oktató fizikusok, biológusok és az iskola szaktanárai voltak. A diákok munkájukról projektnaplót vezettek, prezentációt, kiállítást készítettek. Sokrétű értékelésükről külön rész számol be a tanulmányban. Körültekintően, pszichológus segítségével, a fokozatosság elvét alkalmazva építették fel közösen az értékelés kritériumait. Több hétig tartó értékelő munkával először 16 kognitív változót, majd a kommunikációs képességre és motivációra vonatkozó kritériumokat bíráltak el. A végleges kérdőív analízisát a Debreceni Egyetem kutatói végezték el. Mindkét munkafolyamat ütemezése táblázat formájában könnyen nyomon követhető. Az eredmény egy kellően valid mérőeszköz megalkotása. A kérdőív alkalmazásáról szakszerű adatelemzést kapunk. A végső 60 itemből álló kérdőívet

3 dimenzióba és 12 területbe sorolták: a projekt (1) divergens gondolkodásra, (2) kreatív gondolkodásra, (3) kritikai gondolkodásra, (4) problémamegoldásra, (5) döntési készségre, (6) az előzetes tudás alkalmazásának megítélésére, (7) eszköztudásra gyakorolt hatását a kognitív dimenzióba tartozóan értékelték a tanulók. A másik nagy dimenzió az együttműködési és kommunikációs, melybe a kérdőív (8) vitakészség, (9) együttműködés és kommunikáció, (10) munkamorál területei tartoztak. A harmadik vizsgált dimenzió a motiváció volt, melyre a (11) motiváció és projekt iránti attitűd kritériumai vonatkoztak. A 12. terület a projekt önismeretre gyakorolt hatását mérte a tanulók szemszögéből. 5 fokú Likert-skálán értékelték a tanulók önmaguk és két társuk munkáját. A szempont a képességekre kifejtett hatás volt. Minden tanulót 10 tutor véleményezett. A könyvben, már megszokott módon, olvashatjuk a kérdőívet és az értékelés menetét. A teljes kérdőívre vonatkozó Cronbach α értéke és az egyes területek reliabilitásmutatói nagyfokú megbízhatóságról és érvényességről tanúskodnak. A legerősebb hatás (0.911) a kreativitásra, a leggyengébb (0.753) az önismeretre gyakorolt hatás volt. Pszichológusok bevonásával további lehetőséget adhat az utóbbi eredménykutatásra: Milyen elemek befolyásolhatják a projekttanulás önismeretre gyakorolt hatását? Összesen 7560 adattal dolgozott, a teljes minta $N=36$. A projekt összhatását kifejező átlagok és szórárok, valamint a projekt egyes területekre gyakorolt hatása a teljes mintában, az egyes csoportokban és az egyes tanulókra, nemekre vonatkozóan táblázatban tekinthető át. A motiváció és a vitakészség átlaga szignifikánsan magasabb a többi terület átlagánál. A korábbi kutatások által közölt, ön- és egymás közötti értékelési kérdőívek esetében, ahol a kérdőív készítésébe nem vonták be a tanulókat, a Cronbach α értéke alacsonyabb, tehát ennek pozitív hatását bizonyította a kutatás. További fejlődés érhető el, ha minden tanuló számára érthetővé tesszük minden itemet. (Ebben a kutatásban 4 főnek nem volt vilá-

gos minden kérdés.) A kutatás eredményei rendkívül informatívak, mert a projekt hatását a teljes mintára, az egyes csoportokra és tanulókra is mérték. Az attitűd és motiváció, valamint a vitára való hajlandóság esetében érezték leggyengébbnek a projekt hatását. Ennek okát a szervezeti keretekben keresték: órák után dolgoztak a projekttel, hasznosabb lenne, ha teljes tanítási időben több vagy minden tantárgyból és tantervi keretek között projekt-alapú tanulás folyna. A legerősebben befolyásolt területek a teljes mintára vonatkozóan a kommunikáció, a munkamorál és az eszköztudás voltak. A „sejt” projekt elsősorban a tanulás szociális jellegét erősítette, ami azt igazolja, hogy a projektben csak egy jól együttműködő, az együttműködés szabályait szem előtt és egymás munkáját tiszteletben tartó, azért felelős csoport tud sikeres munkát végezni.

A könyv újdonsága, hogy a hatásvizsgálatok eddig jobbra egyetemista korosztály körében készültek. Általános és középiskolai korosztály számára valid és megbízható egyéni mérőeszközök, módszerek szükségesek. Ebben hiánypótló a bemért kérdőív, ami a projekt-alapú tanítás hatását 13 területen vizsgálja. A természettudományok oktatásában szükséges megújuláshoz nyújt segítséget ez a kutatás, aminek eredményeit minél szélesebb körben, már az általános iskolában kellene alkalmazni, hogy a diákok belenőjenek a

módszer használatába, és készség szinten alkalmazzák azt. Természettudományos alaposság, kutatói pontosság, logikus gondolatmenet, a gyakorlati alkalmazhatósághoz nyújtott módszertani segítség ez a monográfia. Példát mutat a kutatás szaktudományhoz méltó leírására a természettudományos módszertani művek között. Hiányt pótol a módszertani monográfiák között, mert úgy mutatja be a projektoktatás történetét, hogy közben gyakorlati példákkal illusztrálja azt. Emellett egy projekt lebonyolítását kísérhetjük nyomon, amit önállóan kifejlesztett mérőeszkővel komplex módon értékel is.

A kötet külső megjelenése, szerkesztése korrekt. Stílusa nemcsak a szakemberek, kutatók, PhD-hallgatók, szaktanárok, hanem az érdeklődők számára is érthető. Szakirodalmi hivatkozásai pontosak. A függelék újabb, gyakorlatban használható ötleteket ad, illetve a melléklet táblázatai az összefüggések számszerű adatait tartalmazzák.

Revákné Markóczi Ibolya (2013): *Projektoktatás – Egy természettudományos projekt hatásának tanulói önértékelése*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 145 o.

Sápiné Bényei Rita:
Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program



MOZDULAT

Szerkesztette

BEKE LÁSZLÓ

NÉMETH ANDRÁS

VINCZE GABRIELLA

A kötet a 2012 szeptemberében az Iparművészeti Múzeumban megrendezett konferencia előadásainak szerkesztett anyagát tartalmazza. A rendezvényen művészet-, pedagógiai és tánc történetek vitatták meg a két világháború közti mozdulatművészet kérdéseit. A tudományos tanácskozással egyidejűleg – a nagy Art Deco tárlat kísérő rendezvényeként – kiállítás volt látható a téma dokumentumaiból, a kor legjobb fotóművészeinek alkotásaiból.

A 20. század első évtizedeiben Dienes Valéria, Madzsar Alice és a többiek iskoláinak tevékenységeként a mozdulatművészet egyszerre volt a nemzetközi életreform-mozgalmak része és a kor társadalmának olyan irányzata, amely kapcsolatot tartott a baloldali mozgalmakkal, a népművészettel, az avantgárral és a korszak legjelentősebb szellemi-filozófiai, pedagógiai áramlataival.

g
GONDOLAT

ISBN 978 963 693 501 6

210 oldal, A/5

2500 Ft

Megjelent

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

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

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

10. *Tüske László* (2001, szerk.):
Muszlim művelődéstörténeti előadások
11. *Petőfi S. János – Benke Zsuzsa* (2002):
A multimediális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelvpedagógia
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. *Golnhofor Erzsébet* (2004):
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004):
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005):
Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005):
Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.):
Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna*
– *Szépe György* (2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006):
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007):
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009):
Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009):
Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010):
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010):
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010):
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010):
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010):
4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011):
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011):
Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012):
Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012):
Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012):
Íráspedagógiai tanulmányok

Engler Ágnes

Az élethosszig tartó tanulás gender- szempontú megközelítése

A tanulási folyamat társadalmi nemi szempontú megközelítése jellemzően a fiatalabb életkorban végzett tevékenységre koncentrál. Tanulmányunkban egy ritkábban kutatott területet, a felnőtt tanulók gender-vizsgálatát tűztük ki célul, mégpedig „preventív” megközelítésben: milyen attitűddel rendelkezik a jövő értelmiségi generációja az élethosszig tartó tanulás iránt társadalmi nemeként?. A tanulás iránti pozitív beállítódásból fakadó felnőttkori permanens tanulás egyfajta következménye a tanulói életútnak. A felnőttek tanulására vonatkozó kedvezőtlen statisztikák és tendenciák okait egyrészt vizsgálhatjuk a felnőttoktatás, felnőttképzés szemszögéből, de ugyanolyan fontos a „megelőzésre” helyezni a hangsúlyt. A tanulás iránti igény, a minőségi tanulói teljesítmény kimunkálódása a tanulói életpálya elején kezdődik, és az oktatási rendszerben, a nem formális tanulói körökben, valamint az informális közösségekben elsajátított tudás, készség, tapasztalat befolyásolja az egyén felnőttkori tanulási döntéseit.

Kojanitz László

A történelmi gondolkodás fejlesztése

Az új curriculumok világszerte egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulói gondolkodás fejlesztésére. Mindinkább általánossá kezd válni az a felfogás, hogy az iskolai tudás legértékesebb részét a magasabb szintű gondolkodási képességek jelentik, mivel a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása ezek által valósulhat meg. Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni, és a felmerülő problémákra megfelelő válaszokat találni.

Vajda Zsuzsanna

„Legdrágább kincsünk a gyermek!”

Anyaság és gyermeknevelés
az '50-es években Magyarországon
a Nők Lapja című folyóiratban

Ebben a tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam az 1950-es évek társadalmának a szülőséggel, a családi élettel és a gyerekneveléssel kapcsolatos felfogását, ahogyan azok a korszak jellegzetes sajtóterméke, a Nők Lapja hasábjain tükröződtek. A korszak gyermekképének vizsgálatával kapcsolatban több fontos kérdés vethető fel. Az első a gyermekfelfogás történeti alakulásával kapcsolatos.

Az 1950–70-es évek sok tekintetben, így a gyermeknevelés területén is a modernizációs folyamatok kiteljesedését hozták el a nyugati típusú kultúrákban. A második világháború után született népes nemzedék felnevelkedését javuló materiális és intézményi feltételek, a megértő, a gyerek különleges tulajdonságaival kalkuláló gyermeknevelési kultúra jellemezte. A megválaszolandó kérdés ezzel kapcsolatban: érzékelhetőek-e hasonló haladás jelei a hazai gyereknevelés körülményeiben, abban az időszakban, amelyet egyébként a társadalmi élet számos területén negatív folyamatok és romló életkörülmények jellemeztek? A másik, nem kevésbé izgalmas kérdés: hogy vajon mennyire hatolt be a nevelés kultúrájába a diktatórikus, totalitárius szellem, amely a mindennapi életet jellemezte?

