

# iskolakultúra

# 10

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. október

**Czető Krisztina**

- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Nevelés-tudományi Intézet

**dr. habil Karikó Sándor**

- ny. főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

**Molnár Pál**

- Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézete; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

**Parapatics Andrea**

- Pannon Egyetem, MFTK, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

**Pintér Henriett**

- Semmelweis Egyetem, Pető András Kar

**Pléh Csaba**

- Central European University, Budapest, MTA Közoktatási Elnöki Bizottság

**Rábai Dávid**

- Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

**Trencsényi László**

- c. egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem

**Turós Mátyás**

- Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Géczi János (főszerkesztő)**

e-mail: janos.gecz@gmail.com

**Dancs Katinka (titkár)**

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Fejes József Balázs**

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Gál Zita**

e-mail: gaall.zita@gmail.com

**Kasik László**

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

**Molnár Dávid**

e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

**Sándor Klára**

e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Somogyvári Lajos**

e-mail: tabilajos@gmail.com

**Zs. Sejtes Györgyi**

e-mail: sejtes@gmail.com

**Vágó Irén**

e-mail: viren@freemail.hu

**Trencsényi László**

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

**Kojanitz László**

e-mail: kojanitz.laszlo@of.hu

**Csikos Csaba**

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

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsész- és Társadalom-  
tudományi Kar dékánja**

**Kiadja a Szegedi Tudomány-  
egyetem Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

**www.iskolakultura.hu**

### **tanulmány**

**Pléh Csaba**  
Az ezredforduló pszichológiája II. 3

**Czető Krisztina**  
Az iskolához való viszony  
fogalmi értelmezéseinek  
összehasonlító vizsgálata 17

**Pintér Henriett – Molnár Pál**  
Írást segítő és gátló tényezők  
egyetemi hallgatók körében 35

**Parapatics Andrea**  
Változó attitűdök a szleng  
használatában 66

**Rábai Dávid**  
Labdarúgó akadémisták  
rekrutációjának és elégedettségének  
vizsgálata a fővárosi és a vidéki  
akadémiák tükrében 85

### **szemle**

**Karikó Sándor**  
Mit kaphatunk a filozófiától  
és a pedagógiától? 98

**Trencsényi László**  
Gyerekkirályfiak, beszélő állatok,  
csodálatos doktorok – életreform  
és gyermekirodalom 110

**Turós Mátvás**  
A Waldorf-pedagógia ismeretelméleti  
hátttere és a Waldorf-iskolák szemlélete  
az infokommunikációs technológiával  
összefüggésbe 115

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalói 126**



# Az ezredforduló pszichológiája II<sup>1</sup>

## Az evo-devo: az evolúció és az egyedfejlődés összekapcsolása

Az utóbbi évtizedek nagy újdonsága az idegtudományi modellálás, a gyermeki fejlődés és az evolúciós örökség összekapcsolása. Ahogy Robert (2008) fogalmazott, az evolúciós gondolkodás pszichológiai bevezetésének nem a felnőttekkel kapcsolatos, mára már hagyományos evolúciós pszichológia a helyes útja, hanem a fejlődésbiológia leckéinek újragondolása. A pszichológia, akárcsak a biológia, hamar észrevette, hogy az evo-devo gondolkodásnak kulcsszerepe kell legyen. Az evolúciós elkötelezettségeket összekapcsolták a fejlődési mechanizmus gondolatmenetével. Ennek első próbálkozásai a brit fejlődépszichológus, Annette Karmiloff-Smith (1938–2016) munkájához kapcsolódnak. Karmiloff-Smith magát az emberi gondolkodás moduláris szerveződését is a veleszületett preferenciákon alapuló fejlődési eredményként értelmezte. Az emberi fejlődés nem előhuzalozott modulok kibontakozása lenne, hanem modularizáció, fokozatos specializálódás (Karmiloff-Smith, 1996). Hasonlóan fejtette ezt ki a gyermek fejlődési zavaraira nézve is. A genetikailag is meghatározott fejlődési zavarok nem egyszerűen sajátos képességek elmaradásai lennének. Például az autizmus, ahol a tudatértelmezés hiányát találjuk, a világgal interakcióban lévő gyerek egész fejlődésének dinamikáját befolyásolja, ahol a csecsemőkor viszonylag kicsi különbségek óriási hatással lehetnek a későbbi fejlődésre.

„Az evolúciós biológiában nemcsak a próba-szerencse tanulás analógiája van meg, hanem a fejlődési korlátok fogalmával a kognitív pszichológia analógiája is. A kognitivisták azt hangsúlyozták, hogy a próba-szerencsét olyan komplex belső állapotok közvetíthetik, amelyek a környezeti közvetítettségű tanulás hatását felgyorsítják, lelassítják, vagy kanalizálják. A fejlődési korlátokkal foglalkozó biológusok ugyanezt mondják a természetes kiválasztódás mechanizmusairól. Az embriológiai fejlődés befolyásolja, hogy milyen esélyei vannak a szelekciónak, mit lehet szelektálni. Nem teljes természetesen az analógia, hiszen a fejlődési korlátok nem szándékosak és nem reprezentációs, nem gondolati természetűek. Ugyanakkor saját belső kritikájuk nagyon hasonló volt, ami a kognitivistákat és a korlátokkal érvelőket illeti. A behavioristák a kognitív állapotokat túl mentalisztikusnak címkézték, míg a neodarwinisták a tervrajzokat idealistáknak.” (Amundson, 2006. 10.) Az új törekvések célja, mint arra Garry Marcus (2006) rámutat, hogy a fejlődés proximális mechanizmusait az evolúció disztális mechanizmusaival kapcsolják össze. Ennek során nem pusztán analógiákat keresnek, hanem a két változás-sor közti oksági kapcsolatot, és világos genetikai megfontolásokra alapoznak. Marcus szerint a nativizmus összeilleszthető a tapasztalati hatásokkal. Feltételezhetjük, hogy az agynak van egy kiinduló állapota, ugyanakkor a fejlődés során vannak olyan tényezők, mint például a gén-expresszió, a sejt-szerkezetek közti interakció, a chemo-affinitás és a lépcsőzetes differenciáció, amelyek mind szerepet játszanak a genetikailag meghatározott rendszer kialakulásában. Az utóbbi 10-15 évben a veleszületett mechanizmusok, a tanulás, a percepció, valamint a szociális

<sup>1</sup> A tanulmány az Akadémiai Kiadó előkészületben lévő Pszichológiai Kézikönyve bevezető fejezetének készülő, előző része az Iskolakultúra 2019/9. számában jelent meg. Köszönöm Forgács Bálint (ELTE) kommentárjait, valamint Géczi János főszerkesztő biztatását a megjelentetésre cikk formában.

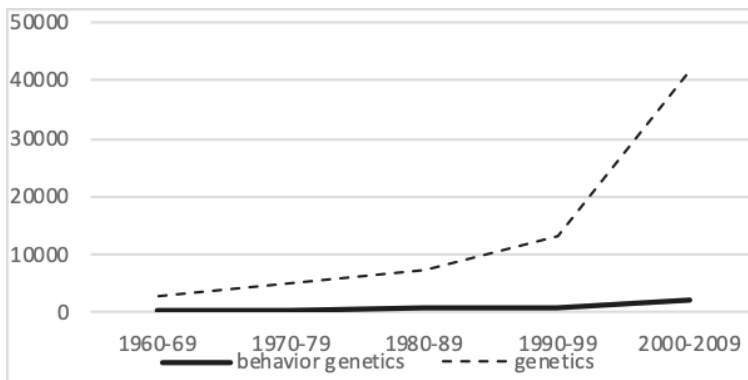
tényezők együtt mérlegetlődnnek, mint amik az ember gondolkodásának és kulturális teljesítményének fejlődését irányítják. Ebben a helyzetben a pusztta természet versus nevelés gondolatmenetet felváltja az, hogy milyen mechanizmusok felelősek a kognitív fejlődésért és milyen kölcsönhatás van e mechanizmusok között. Ennek során a viselkedésgenetika relevanciája új módon jelenik meg a mai pszichológiában.

### A genetikai gondolkodás és érvelés két fajtája a pszichológiában

A genetikával kapcsolatos gondolkodásmód szerepe gyökeresen megnőtt az utóbbi fél évszázadban. A 4. ábra mutatja ebben a periódusban a két kulcsfogalom alakulását.

Az 1990-es évektől jól láthatóan igencsak népszerűvé válik a genetikai megfontolások használata a pszichológiában. Ez azért érdekes, mert a genetikai mozzanat, mely eredetileg nagy viták tárgya volt az 1920–30-as években az intelligencia öröklődésével kapcsolatban, az 1960-as években jelenik meg újra, most azonban már két formában, mint a 4. táblázat jellemzi. Két különböző fejlődési modell alakul ki. Az egyik a Chomsky hirdette innátista gondolatmenet, mely az etológiával és más európai ihletésekkel analógiában azt vetette fel, hogy a bonyolult emberi viselkedések genetikai ellenőrzések alatt lehetnek. A másik viszont az egyéni különbségek genetikai értelmezése.

*Az új törekvések célja, mint arra Garry Marcus (2006) rámutat, hogy a fejlődés proximális mechanizmusait az evolúció disztális mechanizmusai-  
val kapcsolják össze. Ennek során nem pusztán analógiákat keresnek, hanem a két változás-sor közti oksági kapcsolatot, és világos genetikai megfontolásokra alapoznak. Marcus szerint a nativizmus összeilleszthető a tapasztalati hatásokkal. Feltételezhetjük, hogy az agynak van egy kiinduló állapota, ugyanakkor a fejlődés során vannak olyan tényezők, mint például a gén-expresszió, a sejtszerkezetek közti interakció, a chemo-affinitás és a lépcsőzetes differenciáció, amelyek mind szerepet játszanak a genetikailag meghatározott rendszer kialakulásában.*



4. ábra A genetika (genetics) és a viselkedés-genetika (behavior genetics) fogalmak népszerűsége a pszichológiai irodalomban

4. táblázat. Két felfogás a fejlődés genetikai meghatározottságáról az 1960-as évektől (Pléh, 2002)

Újítás jellege	Fő újdonság	Ellenfelek	Vezető képviselők
Egyetemes nativizmus	A mentális struktúrák apriori jellegűek	Tanulásméлет	Chomsky, Fodor
Különbségek öröklése	Az egyedi különbségek heritábilisak	Az eltérések környezeti alapúak	Eysenck, Arthur Jensen
Kritikus periódusok	A tapasztalat csak bizonyos időben hatásos	A tapasztalat kumulatív	Konrad Lorenz, Erik Lenneberg

A táblázat első és második sorában látható pszichológiai változatok sokáig külön fejlődtek. Voltak, akiket főleg az érdekelt, és máig az érdekel, hogy bizonyos működéseknek melyek az általános, a fajra jellemző, feltehetően veleszületett meghatározói, mások viszont az egyéni különbségek genetikai összetevői iránt érdeklődtek. Egy átfogó biológiai elméletben a két kérdés természetesen nem választható külön. A darwini gondolatmenetben a változatok mindenütt jelen vannak és a szelekció a változatokon érvényesül. Az 1930-as évektől Sir Ronald Fisher munkáiban a genetikai és a darwini érvelést egy tiszta populációs statisztikai módon összekapcsolták. A pszichológiában azonban, egészen máig, ezek javarészt két külön beszédmódként és gondolkodásmódként fejlődtek. Ezt az 1960-as évektől elsők között először Hans Eysenck (1997) emelte ki a pszichológiában is.

#### *A generikus örökség elve*

A generikus innátista csoport Chomsky liberális univerzalista gondolatmenetéből indult ki és egyetemes módon alkalmazta a pszichológiára. Bizonyos képességek, ezeket később területeknek nevezik, mint a nyelv, a számok, az arcfelismerés és hasonlók fejlődése érdekelte, a fajok közti összehasonlítás, a korai kibontakozás, az adott gondolati tartalommal kapcsolatos fejlődési zavarok álltak az érvelésük mögött.

Az innátizmus egyik értelme a behavioristák „üres szervezet” és „fekete doboz” metaforáinak meghaladása volt. A nyelv és más összetett emberi teljesítmények veleszületett szerveződése a biológiában a fajspecifikus viselkedésekhez hasonlít. Chomsky és követői számára ez a típusú meghatározottság nem olyan, mint a klasszikus mechanikus oksági modell. A nyelv, miközben genetikai alapjai vannak, korántsem valamiféle korlátja a gondolkodásnak. Épp ellenkezőleg. Szerkezete révén korlátlan és keretelen, s így az emberiség korlátlan fejlődésének biztosítója (Chomsky, 2018). Chomsky szerint a nyelvi kreativitás, mégpedig a mondattani formaalkotás révén adott kreativitás az emberi nyelv legfontosabb jellemzője. Ennek technikai megvalósulása a rekurzivitás, a nyelvi rendszer beépített lehetősége szerkezeteken alapuló egymásba épített szerkezetek (pl. többszörösen összetett mondatok) alkotására. Ugyanakkor ez a formai nyitottság egyben a szabadság kulcsa is. Az emberi nyelv egyetemes vonásai úgy értelmezendők, hogy az egyetemes nyelvtan mintegy választási palettát ad a nyelvet kibontakoztató gyermek számára, ’beállítandó kapcsolók’ rendszerét. Van olyan nyelv, amelyben a ragok a fontosak, mint például a magyarban, de van olyan nyelv, amelyben a szórend a fontos, ami a nyelvtani viszonyokat illeti. Chomsky felfogásában az emberi gondolkodásnak bonyolult szerkezetei vannak, melyek nem pusztán mellérendelő asszociatív jellegűek, a gondolkodásnak ugyanúgy, mint a nyelvnek, van grammatikája, sajátos szervezőelvei. Ezek a szervezőelvek alkotják az ’emberi természetet’. Ha gondolkodásunk teljességgel a környezet terméke lenne, akkor éppenséggel ki lennénk szolgáltatva a környezet esetlegességeinek,

nem lennének szabadok. A szabadság kulcsa éppen az, hogy gondolatvilágunknak vannak tapasztalatfüggetlen elemei is. Ezek nem sztereotíp viselkedéseket határoznak meg, mert a biológiai rendszerként felfogott nyelv legfontosabb vonása az, hogy nyitott rendszer. A nyelv a gondolatalkotási értelemben nem a kifejezés akadályja és korlátja, hanem éppen az ember korlátlan szabad fejlődésének legfőbb biztosítója. Chomskynak ezt a szabadság és a kreativitás empirista hagyományát nativista módon értelmező felfogása az európai empirista és racionalista filozófiai hagyomány különleges szintézisévé teszi elméletét. Ugyanakkor ezek a szervező elvek a tudatos élmény számára közvetlenül nem hozzáférhetőek. (A nyelvészeti innátista érvelés bemutatására pszichológiai következményeivel együtt ld. Pléh, 2014b.)

A kritikus periódus elméletek az innátista elméletek egy változatát eredményezték. A mai genetikus fejlődéseméletek megjelenése előtt megengedték, hogy az egyéni tapasztalati élmények kiegészítsék a veleszületett mechanizmusokat. Többnyire faj-specifikus és stabil környezeti tényezőkről beszélve, abban az értelemben, ahogyan ezt Donald Hebb bevezette 1949-ben. Hebb (1975) a fejlődés meghatározói közt beszél genetikai tényezőkről, faj-specifikus elvárt környezeti tényezőkről (pl. hogy egy gyerekhez beszél a környezete) és egyedi környezeti tényezőkről (pl. hogy keveset beszél hozzá a környezete).

A modern genetika nem ad könnyen módot arra, hogy mereven szembeállítsuk a generikus és a specifikus meghatározottság problémáját. Ezt a Chomskyval mindenben szembenálló Skinner (1963) már a korban észrevette. Kiemelte, hogy Chomsky korai innátista felfogása jellegzetes radikális baloldali társadalomfelfogással kapcsolódik össze. Ez az összekapcsolódás pedig, Skinner koncepciójában, ellentmondásokat rejt magában. Az innátista koncepció el

fog vezetni egy különbségalapú genetikai értelmezéshez, ekkor pedig az univerzalista innátista tábornak szembe kell néznie a Jensen (1969) és mások elindította viharral, a társadalmilag megfigyelhető nagyhatású egyéni különbségek genetikai meghatározottságára nézve, vagyis a különbségek genetikájával. Fodor (1998. 207–208.) később ennek a másik oldalát fogalmazza meg: „A kulturális relativizmust széles körben tartják

---

*Chomsky szerint a nyelvi kreativitás, mégpedig a mondattani formaalkotás révén adott kreativitás az emberi nyelv legfontosabb jellemzője. Ennek technikai megvalósulása a rekurzivitás, a nyelvi rendszer beépített lehetősége szerkezeteken alapuló egymásba épített szerkezetek (pl. többszörösen összetett mondatok) alkotására. Ugyanakkor ez a formai nyitottság egyben a szabadság kulcsa is. Az emberi nyelv egyetemes vonásai úgy értelmezendők, hogy az egyetemes nyelvtan mintegy választási palettát ad a nyelvet kibontakoztató gyermek számára, 'beállítandó kapcsolók' rendszerét. Van olyan nyelv, amelyben a ragok a fontosak, mint például a magyarban, de van olyan nyelv, amelyben a szórend a fontos, ami a nyelvtani viszonyokat illeti. Chomsky felfogásában az emberi gondolkodásnak bonyolult szerkezetei vannak, melyek nem pusztán mellérendelő asszociatív jellegűek, a gondolkodásnak ugyanúgy, mint a nyelvnek, van grammatikája, sajátos szervezőelvei.*

---

politikailag helyesnek. Ha ez így van, a politikai korrektség és a [z univerzalisztikus] kognitív tudomány előbb vagy utóbb összeütközésbe fognak kerülni.”

Chomsky s nyomában Pinker is hitt abban, hogy ez a dilemma feloldható. Pinker a generikus innátista tábor nevében hangsúlyozta, hogy nagyon nehéz egyszerre hinni az egyenlőségben, és elfogadni a különbségeket. Az emberek közötti egyenlőséget ez a generikus tábor erkölcsi alapra helyezi. Pinker hangsúlyozza, hogy hétköznapi gondolkodásunkban nagyon ritkán hiszünk az optimista társadalomfilozófusok „üres palatábla” hasonlatában. „Szerintem kevés ember hisz komolyan abban, hogy a fiúk és lányok felszerelhetőek lennének; hogy minden intelligencia-különbség a környezetből fakad; hogy a gyerekek személyiségét a szülők mikro-menedzsmenttel alakíthatják; hogy az embereknek nincsenek önző vonásaik és, hogy a vonzó történetek, dallamok, arcok pusztán társas konstrukciók.” (Pinker, 2002. 422.)

A fiatal Chomsky nem rettegett attól, hogy szembenézzon ezekkel a kérdésekkel. Két módon próbálta kezelni a kétféle öröklés előtérbe helyezését. Egyrészt kiemelte, hogy eszmetörténeti szempontból az ember, ha úgy tetszik, nembeliségéhez kapcsolt innátizmus igenis lehet szövetségese a társadalmi progressziónak. Az a hagyományos kettéosztás, mely a racionalizmust (ennek felel meg az innátizmus) inkább a konzervatív, s az empirizmust inkább a progresszív eszmerendszerrel kapcsolja össze, Chomsky szerint a modern időkben megtörik. Ha minden lényeges emberi vonásunk a tapasztalat és a tanulás függvénye lenne, ahogy azt a hagyományos társadalomtudomány hangsúlyozza, akkor nincs kiút a háttérbe szorított vagy elnyomott rétegek számára, a tanulási mechanizmusok révén hátrányuk állandóan öröklődni fog. A velünk született determináció Chomsky felfogásában azonban nem az emberek közötti különbségek kulcsa, hanem az emberi faj azonosságáé. Ha gondolkodásunk teljességgel a környezet esetlegességeinek, nem lennénk szabadok. A szabadság kulcsa éppen az, hogy vannak gondolatvilágunknak tapasztalatfüggetlen elemei is. Ezek azonban nem sztereotip viselkedéseket határoznak meg, mert a biológiai rendszerként felfogott nyelv legfontosabb vonása az, hogy nyitott rendszer. Egy a priori módon meghatározott nyelvtan születik velünk, de ennek tartalma éppen a korlátlanság, az, hogy végtelen számú gondolatot tud kifejezni, mondatot képes létrehozni. A nyelv nem a kifejezés akadálya és korlátja, hanem éppen az ember korlátlan szabad fejlődésének legfőbb biztosítója.

### **Az innátizmus és az okos csecsemők**

A generikus innátizmus értelmezésében nagy szerepe volt a csecsemőkutatásnak. Azt is lehet mondani, hogy mára újra létrejött egy olyan átfogó fejlődéskutatás, amely a biológiai, pszichológiai és pedagógiai mozzanatokat együtt kezeli. Kiinduló gondolatuk a „kompetens csecsemő”. Az utóbbi évtizedekben ennek kutatását kifinomultabb csecsemővizsgálati technikák teszik lehetővé. A tekintet vizsgálata (a baba arra néz, ami érdekli, vagy arra, amit ismer), a furcsa ingerre fellépő meglepetésnél a hirtelen megváltozó viselkedés és az idegrendszeri eljárások elemzése arra vezetett, hogy ezek a kutatók elkezdtek szó szerint értelmezni az innátizmust. A gyermekeket nem pusztán mint megismerő, hanem mint kis tudós lényeket kezdték látni. Olyan lényekként, akik a társas és fizikai környezetükről elméleteket bontakoztatnak ki, s ezeket az elméleteket próbálják aktív megfigyeléssel vagy kísérletezéssel ellenőrizni. Gopnik és mások egyenesen arról beszélnek, hogy „bölcsek vannak a bölcsőben”. Az az innátizmus, amelyet Chomsky 40 évvel ezelőtt elindított, mára egy általános kognitív innátizmussá vált. Az elméletalkotó csecsemők teóriájának egyik vezető kutatója Susan Spelke a Harvard Egyetemen. E felfogás szerint van néhány alapvető kognitív rendszer, melyek mintegy tartalomspecifikusak.

„Az emberek bizonyos dolgokat könnyen, másokat nehezebben tanulnak meg. Ugyanakkor az emberi elme nem masszívan moduláris, ahol speciális kognitív eszközök százai vagy ezrei működnek, hanem csak néhány magrendszer köré épül.” (Spelke és Kinzler, 2007. 91–92.) Az egyik alapvető rendszer a tárgyak reprezentációja, ahol a gyerekek nagyon korán koherens, folytonos és megragadható tárgyakat képzelnek el, a másik az ágencia. Olyan társas lények feltételezése, akik célokra irányulnak, és hatékony módszereket használnak a célok elérésére. Kiegészíti ezt a számok és a geometria, valamint a társas reprezentáció rendszere.

### *Öröklés és egyéni különbségek*

Az egyéni különbségekre nézve két mozzanatot mutatok be: az egyik az intelligencia fejlődése, a másik a különböző betegségekkel való érvelés.

### **Az intelligencia öröklése**

Az egyéni különbségek öröklésének elve az utóbbi fél évszázadban ugyancsak a behaviorizmus kritikája keretében került újra előtérbe. Az új pszichogenetikások tagadták, hogy az egyéni különbségek magyarázhatóak lennének az empiristák pusztá élettörténeti meséivel. Galtont újítják fel, aki az intelligencia öröklését először hangsúlyozta a 19. század végén, és egyben egy másik mozzanatot is megfogalmazott, miszerint az emberi kiválóságnak egyetlen központi formája van, ezt fejezi ki az *intelligencia*. Arthur Jensen (1923–2012), a Berkeley Egyetemen tanító nevelépszichológus publikált egy sokat hivatkozott cikket az afroamerikaiak vélt alacsonyabb intelligenciájáról (1969). A provokatív átfogó cikk akkor jelent meg, amikor Amerika tele volt az új társadalom kompenzációs nevelési erőfeszítéseivel Kennedy és Johnson elnökök ideje alatt, hogy valahogyan kiegyenlítsék a társadalmi hátrányokat. A szegénység és a szülők iskolázatlansága lett volna eszerint az iskolai elmaradás fő oka. Jensen ennek az optimista beavatkozási programnak az ellenkezőjét hirdette. A beavatkozások nem vezetnek sikerre, egyszerűen azért, mert a szegények, s különösképpen az

*A generikus innátizmus értelmezésében nagy szerepe volt a csecsemő kutatásnak. Azt is lehet mondani, hogy mára újra létrejött egy olyan átfogó fejlődéskutatás, amely a biológiai, pszichológiai és pedagógiai mozzanatokot együtt kezeli. Kiinduló gondolatuk a „kompetens csecsemő”. Az utóbbi évtizedekben ennek kutatását kifinomultabb csecsemővizsgálati technikák teszik lehetővé. A tekintet vizsgálata (a baba arra néz, ami érdekli, vagy arra, amit ismer), a furcsa ingerre fellépő meglepetésnél a hirtelen megváltozó viselkedés és az idegrendszeri eljárások elemzése arra vezetett, hogy ezek a kutatók elkezdték szó szerint értelmezni az innátizmust. A gyermekeket nem pusztán mint megismerő, hanem mint kis tudós lényeket kezdték látni. Olyan lényekként, akik a társas és fizikai környezetükről elméleteket bontakoztatnak ki, s ezeket az elméleteket próbálják aktív megfigyeléssel vagy kísérletezéssel ellenőrizni. Gopnik és mások egyenesen arról beszélnek, hogy „bölcsek vannak a bölcsőben”.*

amerikai feketék egyszerűbben butábbak. Az 5. táblázat mutatja Jensen és ellenfeleinek érvelését. A korabeli vitáról lásd Pléh (2002) összefoglalóját.

5. táblázat. Az öröklött IQ-vita két tábora

Jensen tézise	Következmények	Ellenfelek
Az IQ a társadalmi különbségek kulcsa	Egyféle kognitív képesség van	Sokféle kognitív eltérés van
Az IQ-különbségek öröklöttek	Az iskoláztatás sikerének kulcsa, az IQ nem növelhető	Az IQ-különbségek a korai tapasztalás eredményei
A társadalmi különbségek öröklöttek	Az iskolai siker nem társadalmi igazságtalanság	Az IQ iskolai és társadalmi kultusza igazságtalan

2019 táján már 5000 hivatkozás volt Jensen cikkére. A már sokszor emlegetett Stephen Jay Gould *Az elméricskélts ember* című könyve, amely önmagában 11 000 hivatkozást hozott, áttekintette a szerinte, illetve valójában is téves intelligencia-tesztelés hagyományát, a hozzá kapcsolódó társadalmi diszkriminációs gyakorlatokat, és érzelmileg is hangsúlyosan fogalmazta meg radikális elutasító véleményét. „Egyszer élünk ebben a világban. Kevés nagyobb tragédia lehet kiterjedtebb, mint az élethelehetőségek eltorlaszsolása. Kevés igazságtalanság mélyebb, mint ha megtagadjuk a küzdelem, vagy akár a remény lehetőségét azzal, hogy egy kívülről jövő korlátot, hamisan, mint belül lévő akadályt fogalmazzunk meg.” (Gould, 2000. 61–62.)

Az optimisták beavatkozásának alapja James Hunt (1906–1991) egy híres könyve volt az értelem és tapasztalás kapcsolatáról (Hunt, 1961). Hunt a modern kognitív pszichológiából kiindulva azt hirdette, hogy az intelligencia valójában egy igen korán kialakuló, az első 3 év során kibontakozó problémamegoldási képesség. Egy későbbi összefoglalójában azt hangsúlyozta, hogy az első 3 év nagyon fontos az érzelmi és értelmi fejlődésben. „Nagyon fontos a kezdeményezés kialakulásában, ami a tanult tehetetlenséggel áll szemben, a bizalom kialakulásában, abban, hogy képesek vagyunk segítséget várni a felnőttektől és másoktól, az együttérzés, a kíváncsiság és a tanulási szokások kialakulásában, melyek kulcsfontosságúak a további képességek kialakulásában.”

Jensen provokatív cikkének megjelenésével nagyjából egy időben Richard Herrnstein (1930–1994), a Harvard Egyetem pszichológusa egy fontos cikket, majd könyvet publikált a meritokrácia természetéről (Herrnstein, 1973). Jensennek abból a gondolatából indul ki, hogy Amerikában az öröklött intelligencia határozza meg a társadalmi sikert. A következő logikát fejti ki.

- A mentális képességek öröklöttek.
- A társadalmi sikerhez ezekre van szükség.
- A jövedelem és a tekintély a sikerektől függ.
- A társadalmi helyzet az emberek öröklött különbségein alapszik.
- A társadalmi különbségek növekszenek, mivel az IQ egyre inkább öröklötté válik.
- Mindezek megkérdőjelezik a modern társadalmi beavatkozási programokat.

Érdekes módon a későbbiekben, az 1980-as évektől, részben az eredeti, az 1970-es években lezajlott viták furcsa társadalmi következményeként, az amerikai egyetemeken és másutt is, a kompenzációs nevelési programok helyét a multikulturalizmus, a különböző fekete és egyéb kisebbségi tanulmányi programok váltják fel. Alternatív kultúrák jelennek meg az egyetemeken, ahol a kérdés most már nem az, hogy vannak-e különbségek vagy nincsenek a társadalmi csoportok és etnikai csoportok között, hanem, hogy ezeket a különbségeket el kell fogadnunk az oktatásban. Ez azonban nem vezetett szükségszerűen

a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez, akár az iskolázásban, akár a munkaerőpiacon.

Mindez nagyon érdekes módszertani ízt kapott annak révén is, hogy sok öröklési érvelés Cyril Burt (1972) adataira támaszkodott. Burt, a híres brit intelligenciakutató adatairól azonban a halála után kiderült, hogy elnagyoltak, vagy egyenesen hamisítottak. Ugyanakkor az adatok érvényességével kapcsolatban volt egy nagyon fontos logikai érv. Az öröklött tulajdonságok létéből nem következik, hogy társadalmi csoportok között is ugyanaz lenne a helyzet. Ha végiggondoljuk, a testmagasság öröklött különbségeiből nem következik az, hogy korai fehérjedús táplálkozással ne lehetne növelni a testmagasságot, mint arra számtalan példa utal. A lényeges az egész érvelésben az volt, hogy a csoportok közötti különbségek eredetére nem lehet következtetni az ikerkutatásokból. Herrnstein és Murray (1994) egy újabb könyvében lényegében ugyanezt a meritokratikus érvelést újította fel. Az amerikai társadalomban a javak egyenlőtlen elosztása lényegében az intelligencia öröklött eltéréseiből fakad. A progresszív és a konzervatív tábor a társadalomtudományban és a pszichológiában újra harcra került egymással. Van azonban a kérdésnek egy izgalmasabb mozzanata. Vajon a környezet fokozatos kulturális standardizációjával megjelenik-e a nagyobb esély az előrelépésre? Általában az derül ki, hogy magasabb kulturális szinten az intelligenciának nagyobb szerepe van. A hosszú, évtizedes beavatkozási kutatásokat értelmezve az egyik kiváló intelligenciakutató rámutat arra, hogy talán a motivációs mozzanatok fontosabbak. „A környezetgazdagító programok lehetnek fontosak, mivel egy részük hosszú távú pozitív hatást mutat az élet kimenetelére, s lehet, hogy a rövid távú IQ-növelések közvetítik ezt. Akkor vannak hosszú távú intelligencia-hatásai a programoknak, ha arra tanítják meg a gyerekeket, hogy a programon kívül hogyan küzdjenek meg azokkal a kognitív szempontból nagy kívánalmakat érvényesítő helyzetekkel, melyek a programban megvoltak, s, hogy ezek megmaradjanak.” (Dickens és Flynn, 2001. 366.) Előtérbe kerülnek a motivációs tényezők. Bronfenbrenner és Ceci (1994) kapcsolták össze ezt a kérdést a fejlődési mechanizmusokkal. Bronfenbrenner, a senior szerző, a Kennedy elnöksége alatt elindított előny-programok egyik gesztora volt. Évtizedek múlva arra a következtetésre jutott, hogy jó fejlődési helyzetben éppenséggel nagyobb lesz a genetika szerepe. „Amikor a proximális folyamatok gyengék, vagyis szegénység mellett, a hatékony pszichológiai működés genetikailag megalapozott működései kevésbé valósulnak meg. Amikor azonban a proximális folyamatok javulnak, vagyis jobb társadalmi helyzetben, nagyobb mértékben fognak megjelenni. A megvalósíthatatlan képességeket aktualizálhatják azok a társadalompolitikák és programok, amelyek a proximális folyamatoknak való kitettséget növelik a környezetben, mégpedig olyan környezetben, melyek ezeknek a hatékonyságát növelik.” (Bronfenbrenner és Ceci, 1994. 569., 583.)

### Fejlődési zavarok és a moduláris fejlődés

A generikus innátista táboron belül specifikus javaslatok merültek fel arra, hogy milyen módon kapcsolódhat össze a genetikai meghatározottság valamilyen fejlődési zavarral. Ez a pszicho-genetikus kutatási mód 3 fő módszert használ.

- a) Ikerkutatások. Egypetjű és kétpetjű ikreket összehasonlítva természetesen közelebb kerülünk a genetika szerepéhez az egyéni eltérések keletkezésében.
- b) Egyéni különbségek összekapcsolása a molekuláris genetikával. Ilyenkor vagy egy jelölt, kiválasztott gént tekintünk s vetjük össze változatait, például hiányát vagy megkettőződését a viselkedés változataival. Például a dopamin, egy energizáló idegrendszeri átvívó anyag kódolásáért felelős gén ún. hosszú alléljét vetjük össze a rámenős személyiségtypussal, s ennek pszichopatológiájával. A másik stratégiában

teljes genomikus áttekintéssel, az egyedi DNS bázisokat érintő polimorfizmusokat próbáljuk összekapcsolni a pszichológiai különbségekkel. Ilyenkor a tút keressük a szalmazakalban, s ritkán kapunk megbízható eredményeket, amit a genetikusok is tudnak. Valahol találnak egy különbséget mondjuk a szerelmi hódítás génjeiben, ami egy másik vizsgálatban nem fog megismétlődni.

- c) Genetikai fejlődési zavarú csoportok vizsgálata. Itt a generikus nativista gondolatmenet összekapcsolódik a modularitással és a genetikával, s az egyéni különbségek kérdéskörével. A gondolatmenet lényege az, hogy ha találunk olyan csoportot, melynek tagjainál egy bizonyos genetikai rendellenesség egy fejlődési rendellenességgel kapcsolódik össze, akkor alátámasztjuk a moduláris meghatározottságot, ezzel azt, hogy egy mentális működésért egy genetikailag meghatározott alrendszer a felelős. Ebben többnyire a Teubertől (1955) származó kettős disszociációs logikát használjuk. A kettős disszociáció lényege az, hogy az állatoknál a tapintási és látási diszkrimináció függetlenségét például akkor tudjuk kimutatni, ha találunk olyan állatot, vagy létre tudunk hozni olyan agysérült állatot, akinél csak az egyik teljesítmény romlik. Ennek az elvnek megfelelően újraértelmezték a hagyományos neuropszichológia számos gondolatmenetét, például a Broca- és a Wernicke-afázia különbségét. Központi szerepet játszott újabban a szociális megismerés ilyen típusú értelmezése is. Az autizmus úgy jelent meg, mint ahol viszonylag érintetlen kognitív fejlődés kapcsolódik össze kifejezetten a gondolatolvasás és a társas kogníció nehézségeivel (Baron-Cohen, 1995, Győri 2006).

Hasonló volt a nyelvfejlődési nehézségek értelmezése is. Eric Lenneberg (1974) vetette fel először az 1960-as években, hogy ha a nyelv az emberre specifikus genetikailag kódolt rendszer, akkor kell legyenek speciális nyelvi zavarok. Ez beilleszkedett Chomsky átfogó innatista érvmenetébe (Pléh, 2014b). Évtizedek múlva Mira Gopnik és Crago (1991) nevezetes cikke talált egy olyan családot, ahol a családtagok egy része, jellegzetes öröklésmentet mutatva, nehezen tudott megbirkózni a nyelvtani morfológiával. Olyanokat mondtak, hogy „He go”, „They goes” stb. Ezt a zavart nevezték el specifikus nyelvi zavarnak (SLI), mely fokozatosan igen népszerű kutatási témává vált. Számos értelmezése lett. A legélesebb disszociációkat Pinker (2002) hangsúlyozta. Szerinte az SLI gyerekeknek kifejezetten a nyelvtannal vannak nehézségeik, míg a szókinccsel nincsenek. Szembeállították őket a Williams-szindrómás fejlődési zavart mutató gyerekekkel, akiknek viszont a nyelvtannal nem lennének problémáik, ellentétben a szókinccsel, amellyel igen. Ennek megfelelően a SLI gyerekeknek nincsenek különleges nehézségeik az angol nyelvben a rendhagyó múlt idővel, mint a „went”, „came” stb. Ezeket mint elemeket tanulják meg. Az átlagos gyermekekhez képest ugyanakkor nehézségeik vannak a szabályos alakokkal, mint „climbed”, „walked”, mert ezeket is mint elemeket tanulják meg. Nagy vita kezdődött ezzel kapcsolatban. Sokan megkérdőjelezték a modellt. Lukács Ágnes magyar adatai szerint nincsen ilyen világos kettős disszociációs különbség (Pléh, Kas és Lukács, 2008). Kiderült az is, elsősorban Dorothy Bishop (2001) kutatásaiból, hogy a nyelvi zavart mutató gyerekeknek vannak nehézségeik a munkaemlékezetben, vagyis nem igaz, hogy mindenben jól működnének. A munkaemlékezeti zavart mutató gyerekek inkább megfelelnek az alapvető SLI mintázatnak. A mikrogenetika is gondokat okozott. Lai és munkatársai (2001) a híres, Gopnik által leírt családban egy FOXP2 néven emlegetett gént találtak, amely óriási sajtóvisszhangot kapott, ugyanakkor kiderült, hogy ennek a génnek több változata van az állatvilágban, s valószínű, hogy eredetileg a finommozgásos ellenőrzésre vonatkozott (Venetianer, 2012). „Az, hogy a FOXP2 más állatoknál is jelen van, természetesen nem csökkenti relevanciáját a nyelvvel valószínűleg, hanem ismét arra utal, hogy az evolúció meglévő ösvényeit használja fel a rendszer. Lehet, hogy a nyelvben érintett genetikai utak más agyi rendszerekben

is szerepet játszanak, de ez nem azt jelenti, hogy ugyanazokra a neurális rendszerekre támaszkodnak, mint a többi rendszer. Lehet például, hogy a nyelvtani hierarchiák leképezésének képességét ugyanolyan gének befolyásolják, mint amelyek hierarchikus tervezést más területeken, például a mozgásban is eredményeznek.” (Marcus és Fischer, 2003. 261.) Vagyis egy kicsit csalódott a kutatás abban, hogy az SLI segítségével egyszerre tudjuk alátámasztani a modularitást és az innátizmust. Mára sokkal kevésbé vált ez specifikussá, sokkal inkább egy átfogó nyelvi zavar, ahogy Lukács Ágnes utal rá. A szigorú innátizmust egy lazább rendszer váltja fel. Ennek tágabb sugallatai is vannak. Nehéz lenne egy teljesen genetikailag megalapozott moduláris rendszert elképzelni sok száz modullal. Azt is tudjuk, hogy az embernél sajátos kulturális mechanizmusok vannak, melyek a viszonylag motiválatlan önkényes kulturális rendszerek hajlékony tanulását teszik lehetővé (Csibra és Gergely, 2009).

„A származás modifikációkkal modell, vagyis a darwinizmus genetikai értelmezése azt sugallja, hogy a különböző modulok közt kell legyenek megosztott tulajdonságok, de ha még modulok nem is lennének, akkor is lehetnek megosztott tulajdonságok a mögöttes neurális szerveződésben. Nincs független adatunk a két elmélet közötti választásra. Empirikus feladat igazolni bármely területen a modularitást.” (Marcus, 2006. 462.)

## Irodalom

- Adjerid, I. & Kelley, K. (2018). Big data in psychology: A framework for research advancement. *American Psychologist*, 73, 899–917. DOI: [10.1037/amp0000190](https://doi.org/10.1037/amp0000190)
- Amundson, R. (2006). EvoDevo as Cognitive Psychology. *Biological Theory*, 1, 10–11. DOI: [10.1162/biot.2006.1.1.10](https://doi.org/10.1162/biot.2006.1.1.10)
- Andler, D. (2016). *La silhouette de l'humain*. Paris: Gallimard.
- Arbib, M. (2005). From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 105–124. DOI: [10.1017/s0140525x05000038](https://doi.org/10.1017/s0140525x05000038)
- Bäckman, L. & Holsten, von, C. (2002, szerk.). *Psychology at the turn of the millennium. Vol. 1 and 2*. Hove: Taylor and Francis. DOI: Vol. 1. [10.4324/9780203989418](https://doi.org/10.4324/9780203989418), Vol. 2. [10.4324/9780203989432](https://doi.org/10.4324/9780203989432)
- Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (1992, szerk.). *The adapted mind*. New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Ma.: MIT Press. DOI: [10.7551/mitpress/4635.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/4635.001.0001)
- Bartsch, K. & Wellman, H.M. (1995). *Children Talk About the Mind*. New York: Oxford University Press.
- Bishop, D. (2001). Genetic and environmental risks for specific language impairment in children. *Philos. Trans. Royal Soc., B*, 356, 369–380. DOI: [10.1098/rstb.2000.0770](https://doi.org/10.1098/rstb.2000.0770)
- Block, N. (1980, szerk.). *Readings in the philosophy of psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bolhuis, J. J., Brown, G. R., Richardson, R. C. & Laland, K. (2011). Darwin in Mind: New Opportunities for Evolutionary Psychology. *PLoS Biology*, 9(7), 1–8. DOI: [10.1371/journal.pbio.1001109](https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001109)
- Boyd, R. & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the Evolutionary Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brady, W. J. & mtsai (2017). Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114, 7313–7318. DOI: [10.1073/pnas.1618923114](https://doi.org/10.1073/pnas.1618923114)
- Bródy Gábor (2010). Darwin és Napóleon. [Ismeretetés Jerry Fodor & Massimo Piattelli-Palmarini *What Darwin Got Wrong* c. könyvéről.] *Századvég*, 56, (R) EVOLÚCIÓ, 121–130.
- Bronfenbrenner, U. és Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568–586. DOI: [10.1037/0033-295x.101.4.568](https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568)
- Buller, D. J. (2005b). Evolutionary psychology: The emperor's new paradigm. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(6), 277–283. DOI: [10.1016/j.tics.2005.04.003](https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.04.003)
- Burt, C. (1972). The Inheritance of General Intelligence. *American Psychologist*, 27, 175–190. DOI: [10.1037/h0033789](https://doi.org/10.1037/h0033789)
- Buss, D. M. (1984) Evolutionary biology and personality psychology Toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist*, 39, 1135–1147. DOI: [10.1037//0003-066x.39.10.1135](https://doi.org/10.1037//0003-066x.39.10.1135)

- Buss, D. M. (2001). Evolúciós pszichológia: Új paradigma a pszichológia tudománya számára. In Pléh Csaba, Csányi Vilmos & Bereczkei Tamás (szerk.), *Lélek és evolúció*. Budapest: Osiris. 375–425.
- Buss, D. (2002). *Veszélyes szenvedély*. Budapest: Vince.
- Campbell, D. (2001). Evolúciós ismeretelmélet. In Pléh Csaba, Csányi Vilmos & Bereczkei Tamás (szerk.), *Lélek és evolúció*. Budapest: Osiris. 336–375.
- Changeux, J. P. (2008). *Az igazság és az ember*. Budapest: Gondolat.
- Changeux, J. P. (2012). *Agyunk által világot látjuk: A neuronális ember*. Budapest: Typotex.
- Changeux, J. P. & Dehaene, S. (1989). Neuronal models of cognitive functions. *Cognition*, 33, 63–109. DOI: [10.1016/0010-0277\(89\)90006-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(89)90006-1)
- Changeux, J.-P. & Ricoeur, P. (2001). *A természet és a szabályok*. Budapest: Osiris.
- Chomsky, N. (2018). *Miféle teremtmények vagyunk?* Budapest: Kossuth.
- Churchland, Patricia (1986). *Neurophilosophy*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Churchland, P. M. (1995). *The Engine of Reason, the Seat of the Soul. A Philosophical Journey into the Brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coates, J. (2015). *A félszerzet órája. A kockázatvállalás biológiája a pénzüccokon*. Budapest: Typotex.
- Cohen, J. (1994). The Earth is Round ( $p < 0.05$ ). *American Psychologist*, 49, 997–1003. DOI: [10.1037//0003-066x.49.12.997](https://doi.org/10.1037//0003-066x.49.12.997)
- Cole, M. (2005). *Kulturális pszichológia. Egy letűnt, majd újraéledő tudományág*. Budapest: Gondolat.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2001) Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus. In Pléh Csaba, Csányi Vilmos & Bereczkei Tamás (szerk.), *Lélek és evolúció*. Budapest: Osiris. 311–335.
- Cowan, W. M., Harter, D. H. & Kandel, E. R. (2000). The Emergence of Modern Neuroscience: Some Implications for Neurology and Psychiatry. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 343–391. DOI: [10.1146/annurev.neuro.23.1.343](https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.343)
- Crozier, S., Sirigu, A., Lehericy, S. & mtsaik (1999). Distinct prefrontal activations in processing sequence at the sentence and script level: An FMRI study. *Neuropsychologia*, 37, 1469–1476. DOI: [10.1016/s0028-3932\(99\)00054-8](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(99)00054-8)
- Csibra, G. & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148–153. DOI: [10.1016/j.tics.2009.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005)
- Damasio, A. (1996). *Descartes tévedése*. Budapest: Aduprint.
- Dehaene, S. és Cohen, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56, 384–398. DOI: [10.1016/j.neuron.2007.10.004](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.10.004)
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about Beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568–570. DOI: [10.1017/s0140525x00076664](https://doi.org/10.1017/s0140525x00076664)
- Dennett, D. (1996). *Micsoda elmék*. Budapest: Kulturtrade.
- Dennett, D. (1998): *Az intencionalitás filozófája*. Budapest: Osiris.
- Dennett, D. (2010). *Darwin veszélyes gondolata. 2. kiadás*. Budapest: Typotex.
- Dickens, W. T. & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108, 346–369. DOI: [10.1037//0033-295x.108.2.346](https://doi.org/10.1037//0033-295x.108.2.346)
- Donald, M. (2001). *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris.
- Donald, M. (2018). The evolutionary origins of human cultural memory. In Wagoner, B. (szerk.), *Handbook of culture and memory*. Oxford: Oxford University Press. 19–40. DOI: [10.1093/oso/9780190230814.003.0002](https://doi.org/10.1093/oso/9780190230814.003.0002)
- Edelman, G. M. (1987). *Neural Darwinism: The theory of neural group selection*. New York: Basic Books.
- Edelman, G. (1990). *The remembered present: A biological theory of consciousness*. New York: Basic Books.
- Eysenck, H. (1997). *Rebel with a cause*. New Brunswick, NJ.: Transaction Publishers. DOI: [10.4324/9781315128108](https://doi.org/10.4324/9781315128108)
- Fiske, A. (1992). The four elementary types of sociality. *Psychological Review*, 69, 689–723. DOI: [10.1037//0033-295x.99.4.689](https://doi.org/10.1037//0033-295x.99.4.689)
- Fodor J. (1996a). Összefoglalás *Az elme modularizálásához*. In Pléh (1996, szerk.), *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Fodor, J. (1996b). Fodor kalauza a mentális reprezentációhoz: Az intelligens nagynéni segédlete. In Pléh (1996, szerk.), *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Fodor, J. (1998). *In critical condition: Polemical essays on cognitive science and the philosophy of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge, MA: MIT Press. DOI: [10.7551/mitpress/4627.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/4627.001.0001)
- Gergen, K. (1978). Experimentation in social psychology: A reappraisal. *European Journal of Social Psychology*, 8, 507–527. DOI: [10.1002/ejsp.2420080407](https://doi.org/10.1002/ejsp.2420080407)
- Gergely György & Csibra Gergely (2007, szerk.). *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Budapest: Akadémiai.
- Gernsbacher, M. A. (1990): *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, Erlbaum. DOI: [10.4324/9780203772157](https://doi.org/10.4324/9780203772157)

- Goodale, M. A. és Milner, B. (1995). *The visual brain in action*. Oxford, Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780198524724.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198524724.001.0001)
- Gopnik, M. & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1–50. DOI: [10.1016/0010-0277\(91\)90058-c](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90058-c)
- Gould, S. J. (1997). Darwinian Fundamentalism and Evolution: The Pleasures of Pluralism. *New York Review of Books*, June 12, 34–37.; June 26, 47–52.
- Gould, S. L. (2000). *Az elméricskél ember*. Budapest: Typotex.
- Gould, S. J. & Lewontin, R. C. (1979). The Sprandels of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist program. *Proceedings of the Royal Society, B205*, 581–598. DOI: [10.1098/rspb.1979.0086](https://doi.org/10.1098/rspb.1979.0086)
- Gould, S. J. & Vrba, E. S. (1982). Exaptation – a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8, 4–15. DOI: [10.1017/s0094837300004310](https://doi.org/10.1017/s0094837300004310)
- Györi, M. (2006). *Autism and cognitive architecture. Domain specificity and cognitive theorizing on autism*. Budapest: Akadémiai.
- Hebb, D. O. (1975): *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat.
- Herrnstein, R. J. (1973). *I.Q. in the Meritocracy*. Boston: Little Brown.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. New York: Free Press.
- Humphrey, N. K. (1976). The social function of intellect. In Bateson, P.P. G. & Hinde, R. A. (szerk.), *Growing points in ethology*. Cambridge: Cambridge University Press. 303–317.
- Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Hunt, J. M. (1979). Psychological development: early experience. *Annual Review of Psychology*, 30, 103–143. DOI: [10.1146/annurev.ps.30.020179.000535](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.000535)
- Jacob, F. (1986). *A lehetséges és a tényleges valóság*. Budapest: Európa.
- Jeannerod, M. & Jacob, P. (2005). Visual cognition: a new look at the two-visual systems model. *Neuropsychologia*, 43, 301–312. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2004.11.016](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.11.016)
- Jensen, A. R. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1–123. DOI: [10.17763/haer.39.1.3u15956627424k7](https://doi.org/10.17763/haer.39.1.3u15956627424k7)
- Jerne, N. K. (1985). The generative grammar of the immune system. *Science*, 229, 1057–1059. DOI: [10.1126/science.4035345](https://doi.org/10.1126/science.4035345)
- Kahneman, D. (2013). *Gyors és lassú gondolkodás*. Budapest: HVG Könyvek.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In Pléh Csaba (szerk.), *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Kéri, Sz. & Gulyás, B. (2003). Four facets of a single brain: behaviour, cerebral blood flow/metabolism, neuronal activity and neurotransmitter dynamics. *Neuroreport*, 14, 1097–1106. DOI: [10.1097/00001756-200306110-00001](https://doi.org/10.1097/00001756-200306110-00001)
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*. Cambridge, MA: MIT Press. DOI: [10.7551/mitpress/3653.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/3653.001.0001)
- Kovács, Á. M., Téglás, E. & Endress, A. D. (2010). The social sense: susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, 330, 1830–1834. DOI: [10.1126/science.1190792](https://doi.org/10.1126/science.1190792)
- Kovács Ilona (2002). Funkcionális és fejlődésbeli disszociációk a látókéregben. In Vizi E. Szilveszter, Altrichter Ferenc, Nyíri Kristóf & Pléh Csaba (szerk.), *Agy és tudat*. Budapest: BIP Kiadó. 221–230.
- Lai, C. S. L., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F. & Monaco, A. P. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519–523. DOI: [10.1038/35097076](https://doi.org/10.1038/35097076)
- Landau, B. & Jackendoff, R. (2003). A „mi” és a „hol” a téri nyelvben és a téri megismerésben. In Lukács Ágnes, Király Ildikó, Racsmány Mihály & Pléh Csaba (szerk.), *A téri megismerés és a nyelv*. Budapest: Gondolat. 69–125.
- Latour, B. (1999). *Sohasem voltunk modernek*. Budapest: Osiris
- Lenneberg, E. (1974). A nyelv biológiai szempontból. In: Pap Mária (szerk.): *A nyelv keletkezése*. Budapest: Kossuth. 111–128.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of the „theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426. DOI: [10.1037//0033-295x.94.4.412](https://doi.org/10.1037//0033-295x.94.4.412)
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Párizs: Plon.
- Lurija, A. R. (1975). *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Levin, J. (2016). Functionalism. In Zalta, E. (szerk.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Winter 2016 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/functionalist>
- Marcus, G. F. (2006). Cognitive Architecture and Descent with Modification. *Cognition* 101, 443–465. DOI: [10.1016/j.cognition.2006.04.009](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.009)
- Marcus, G. F. (2008). *Cludges. The haphazard construction of the human mind*. Boston: Houghton Mifflin.
- Marcus, G. F. & Fisher, S. E. (2003). FOXP2 in focus: what can genes tell us about speech and language? *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 257–262. DOI: [10.1016/s1364-6613\(03\)00104-9](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00104-9)

- McDonald, S. (1998): Communication and language disturbances following traumatic brain injury. In Stemmer, B. & Whittaker, H. A. (szerk.): *Handbook of neurolinguistics*. San Diego: Academic Press. 485–494. DOI: [10.1016/b978-012666055-5/50038-1](https://doi.org/10.1016/b978-012666055-5/50038-1)
- McKinnon, S. (2005). *Neo-liberal genetics. The myths and moral tales of evolutionary psychology*. Chicago, Ill.: Prickly Paradigm Press.
- Meehl, P. (1967). Theory-testing in psychology and physics: A methodological paradox. *Philosophy of Science*, 34, 103–115. DOI: [10.1086/288135](https://doi.org/10.1086/288135)
- Neuroskeptic (2012). The Nine Circles of Scientific Hell. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 643–644. DOI: [10.1177/1745691612459519](https://doi.org/10.1177/1745691612459519)
- Ogden, R. M. (1911). The unconscious bias of laboratories. *Psychological Bulletin*, 8, 330–331. DOI: [10.1037/h0066327](https://doi.org/10.1037/h0066327)
- Open Science Cooperation (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251). DOI: [10.1126/science.aac4716](https://doi.org/10.1126/science.aac4716)
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Piatelli-Palmarini, M. (1996): Evolúció, szelekció és megismerés. In Pléh (1996, szerk.), *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Pickering, M. J. & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 169–226. DOI: [10.1017/s0140525x04000056](https://doi.org/10.1017/s0140525x04000056)
- Pinker, S. (2002). *Hogyan működik az elme?* Budapest: Osiris Kiadó.
- Pinker, S. (2006). *A nyelvi ösztön*. 2. kiadás. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pinker, S. & Ullman, M. T. (2002). The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 456–463. DOI: [10.1016/s1364-6613\(02\)01990-3](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)01990-3)
- Pléh Csaba (1996, szerk.). *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- Pléh Csaba (2002). Öröklés- és környezetelvű érvelés az 1970-es évek fordulóján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57, 39–50. DOI: [10.1556/mpszle.57.2002.1.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.57.2002.1.3)
- Pléh Csaba (2014a). *A tér és a nyelv világa*. Budapest: MTA
- Pléh Csaba (2014b). Az innatizmus színváltozásai – a filozófiától a genetikáig. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVI*. 193–220.
- Pléh Csaba, Csányi Vilmos & Bereczkei Tamás (2001, szerk.). *Lélek és evolúció*. Budapest: Osiris.
- Pléh, Cs. & Boross, O. (2015). Darwinism as a decryption key for the human mind. In Scott, R. & Kosslyn, S. (szerk.). *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. Wiley Online Library. DOI: [10.1002/9781118900772.etrds0070](https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0070)
- Pléh, Cs., Csibra, G. & Richerson, P. (szerk., 2014). *Naturalistic approaches to culture*. Budapest: Akadémiai.
- Pléh Csaba, Kovács Gyula & Gulyás Balázs (2006, szerk.). *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris.
- Pléh Csaba, Kas Bence & Lukács Ágnes (2008). A nyelvi fejlődés zavarai In: Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér & Racsomány Mihály (szerk.), *Bevezetés a neuropszichológiába*. Budapest: Medicina, 287–337.
- Popper, K. (2009). *Test és elme. Az interakció védelmében*. Budapest: Typotex.
- Popper, K. R. & Eccles, J. C. (1977). *The self and its brain*. Berlin: Springer. DOI: [10.1007/978-3-642-61891-8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-61891-8)
- Posner, M. I. (1976). *Chronometric explorations of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Posner, M. I. & Raichle, M. E (1994). *Images of Mind*. San Francisco: Scientific American Books.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sciences*, 4, 515–526. DOI: [10.1017/s0140525x00076512](https://doi.org/10.1017/s0140525x00076512)
- Robert, J. S. (2008). Taking old ideas seriously: Evolution, development, and human behavior. *New Ideas in Psychology*, 26, 387–404. DOI: [10.1016/j.newideapsych.2007.07.014](https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.014)
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ryle, G. (1999). *A szellem fogalma*. Budapest: Osiris.
- Spelke, E. & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10, 89–96. DOI: [10.1111/j.1467-7687.2007.00569.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00569.x)
- Sperber, D. (2001). *A kultúra magyarázata. Naturalista megközelítés*. Budapest: Osiris.
- Sperry, R. (1980). Mind-brain interaction: Mentalism, yes; dualism, no. *Neuroscience*, 5, 195–206. DOI: [10.1016/0306-4522\(80\)90098-6](https://doi.org/10.1016/0306-4522(80)90098-6)
- Sperry, R. (1995). The future of psychology. *American Psychologist*, 50, 505–506. DOI: [10.1037/0003-066x.50.7.505](https://doi.org/10.1037/0003-066x.50.7.505)
- Teuber, H. L. (1955). Physiological psychology. *Annual Review of Psychology*, 6, 267–96. DOI: [10.1146/annurev.ps.06.020155.001411](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.06.020155.001411)
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris.
- Tomasello, M. (2010). *Az együttműködés eredete*. Budapest: Gondolat.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press. DOI: [10.4159/9780674988651](https://doi.org/10.4159/9780674988651)

- Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: The role of genetics and adaptation. *Journal of Personality*, 58, 17–68. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1990.tb00907.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00907.x)
- Ullman M. T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717–726. DOI: [10.1038/35094573](https://doi.org/10.1038/35094573)
- Ullman M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231–270. DOI: [10.1016/j.cognition.2003.10.008](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008)
- Ungerleider, L. G. & Mishkin, M. (1982). Two cortical visual systems. In Ingle, D. J., Goodale, M. A. & Mansfield, R. J. W., *Analysis of visual behavior*. Cambridge, MA: MIT Press. 549–586.
- Uttal, W. R. (2001). *The new phrenology: the limits of localizing cognitive processes in the brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Venetianer, P. (2011). Létezik-e a tagolt emberi beszéd képességéért felelős gén? *Magyar Tudomány*, 171, 907–912.
- Yarbus, A. L. (1967). *Eye movements and vision*. New York: Plenum Press.

**Czető Krisztina**

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

# Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés

*Jelen elméleti kutatás a tanulók iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásait, azok mintázatait, valamint az iskolai mindennapokban való részvételük minőségét megragadó konstruktumok összehasonlító-elemző vizsgálatával foglalkozik. Az iskolai attitűdöt az iskolához való érzelmi-társas közelség érzésén keresztül megragadó konstruktumok (school connectedness/belonging/bond) a társas kapcsolatok minőségét, az azokba való bevonódás és ráfordítás mértékét, valamint a társaktól és tanároktól megtapasztalt elfogadás, támogatás érzését állítják a középpontba (vö. Lohmeier és Lee, 2012; Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997). Az elköteleződés/bevonódás (engagement) mint meta-konstruktum pedig a tanulók affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait jelöli, és itt is megfigyelhető egyfajta tartalmi diverzitás az összetevők számát és tartalmát illetően a különböző megközelítésekben (vö. Fredricks és mtsai, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Reschly és Christenson, 2012). Az elköteleződés/bevonódás több komponensű modelljei komplex képet adhatnak a tanulók iskolához fűződő kapcsolatáról és annak dimenzióiról.*

## Bevezetés

**A** modernitástól kezdődően – a gyermekkor intézményesülésével párhuzamosan – létrejöttek a gyermekkorhoz kapcsolódó társadalmi intézmények (vö. Gillis, 2009; Zeiher, 2009), és a kötelező iskolarendszerek megjelenésével a gyermeki tevékenység jelentős részét már az iskolában töltött idő tette ki (vö. Szabolcs, 2011; Czető, 2018). Az iskolarendszerek a gyermekek státuszát is fomálták: a 'gyermekből' egyben 'tanuló' is lett (vö. Szabolcs, 2011). Mindez azt is magával hozta, hogy a kötelező oktatás a gyermekeket „elzárta” más társadalmi terektől, és kialakultak azok a gyermekkorhoz köthető normatív, a felnőtt nézőpontból hasznos tevékenységekre irányuló társadalmi elvárások, melyek megteremtették az 'iskolázott gyermek' konstrukcióját (vö. Hendrick, 1997; Zeiher, 2009; Szabolcs, 2011; Czető, 2018). Ugyanakkor az iskoláztatás nem kizárólag kötelezettségé, hanem – az oktatáshoz való hozzáférés (művelődés) joga által – alapvető emberi és

gyermeki joggá is alakult (Freeman, 1998, 2000, 2009; Lansdown, 2003; Lundy, 2005; Monk, 2009; Kjørholt, 2008; Quennerstedt, 2011; Tisdall és Punch, 2012).

A tudásalapú társadalmakban a tudástőke felértékelődése (Gazsó és Laki, 2004; Csapó, 2002a; 2002b) a tanulókat a gazdasági versenyképesség szempontjából is értékessé teszi (vö. Czető, 2018). Napjaink későmodern/posztmodern társadalmi, gazdasági és kulturális változásai kikezdi a modernitás során kialakult iskola intézményét, és alakítják az iskola gyermekkor-észlelését is (vö. Nagy és Trencsényi, 2012; Czető, 2018). Zinnecker (2001) szerint a gyermek- és ifjúkor egy olyan periódussá vált, mely lehetővé tesz egyfajta „legitim” távolmaradást bizonyos társadalmi normáktól és kötelezettségektől (vö. *kulturális moratórium*) (Zinnecker, 2001; Golnhofer és Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011; Czető, 2018). Az oktatás tömegessé válásával a gyermekkor és az ifjúkor a személyiségfejlődés, a kognitív tanulás, a kulturális javak megszerzésének időszakává vált és felértékelődött, mellyel a gyermekkor a kulturális aktivitás, fogyasztás időszaka lett. Zinnecker (2001) szerint a gyermekek fogyasztóvá váltak az iskola (a tanulás) világában is, és alakítják, önálló értelmezésekkel, jelentéssel látják el környezetüket (vö. Corsaro, 2015; James, 2013). A gyermeki tevékenységek és a generációs kapcsolatok változásai (vö. Qvortrup, 2009; Zinnecker, 2011; Nagy és Trencsényi, 2012) egyre inkább azt jelzik, szükségessé válik az iskola társadalmi szerepének és funkcióinak újragondolása. A gyermekkor új szociológiai megközelítése ráirányította a figyelmet a gyermekek aktív és jelentésteremtő társadalmi szerepére, és a gyermekek és fiatalok „hangjának”, a társadalmi világról alkotott értelmezéseinek megismerése felértékelődött a társadalomtudományi kutatásokban. A gyermekkor megváltozásával az iskola egyre nagyobb kihívással nézhet szembe, hogy hogyan tud hiteles és vonzó társadalmi teret biztosítani a gyermekek és fiatalok számára (vö. Nagy és Trencsényi, 2012; Czető, 2018). Az iskola szerepének és feladatainak (újra)értelmezése során meghatározó jelentőségű a tanulók iskolához való viszonyulásának megértése.

*A tudásalapú társadalmakban a tudástőke felértékelődése (Gazsó és Laki, 2004; Csapó, 2002a; 2002b) a tanulókat a gazdasági versenyképesség szempontjából is értékessé teszi (vö. Czető, 2018). Napjaink későmodern/posztmodern társadalmi, gazdasági és kulturális változásai kikezdi a modernitás során kialakult iskola intézményét, és alakítják az iskola gyermekkor-észlelését is (vö. Nagy és Trencsényi, 2012; Czető, 2018). Zinnecker (2001) szerint a gyermek- és ifjúkor egy olyan periódussá vált, mely lehetővé tesz egyfajta „legitim” távolmaradást bizonyos társadalmi normáktól és kötelezettségektől (vö. *kulturális moratórium*) (Zinnecker, 2001; Golnhofer és Szabolcs, 2005; Szabolcs, 2011; Czető, 2018). Az oktatás tömegessé válásával a gyermekkor és az ifjúkor a személyiségfejlődés, a kognitív tanulás, a kulturális javak megszerzésének időszakává vált és felértékelődött, mellyel a gyermekkor a kulturális aktivitás, fogyasztás időszaka lett. Zinnecker (2001) szerint a gyermekek fogyasztóvá váltak az iskola (a tanulás) világában is, és alakítják, önálló értelmezésekkel, jelentéssel látják el környezetüket (vö. Corsaro, 2015; James, 2013).*

Míndezekhez szorosan kapcsolódva, jelen tanulmány egy elméleti kutatás eredményeit összegzi, melynek célja az iskolai attitűd (mint ernyőfogalom) alá sorolható – elsősorban a nemzetközi szakirodalomban feltárható – konstruktumok elméleti-összehasonlító vizsgálata. Az elméleti kutatás eredményei koncepcionálisan megalapozták és előkészítették egy iskolai attitűd kérdőív kialakítását, majd ez alapján egy empirikus vizsgálat megvalósítását. A tanulmány szeretne továbbá hozzájárulni a tanulók iskoláról alkotott értelmezéseinek mélyebb megértéséhez is.

## **Az iskolához viszonyulás feltárása: az iskolai attitűd konstrukciói**

### *A megelőző kutatások eredményei*

A tanulók iskolához kapcsolódó nézeteinek, attitűdjeinek feltárása – a gyermekkor mélyebb megértése mellett – az iskola iránti kedvező viszonyulás kialakításának is alapja, mely hosszú távon a tanulók tanulási minőségére, jóllétére is hatással van.

A kapcsolódó empirikus kutatások (vö. Jenkins és mtsai, 1997; Stern, 2012) megerősítették, hogy a kedvező iskola iránti orientáció esetén a tanulók élnéhatékonyság-érzése is kedvezően alakult: a tanulók az iskola szeretetéről számoltak be, jellemzően elfogadták és tisztelték az iskola szabályait, és úgy vélték, az akadémiai teljesítmény, a tanulás releváns az életükben. Gottfredson (2010) kutatása azt is feltárta, hogy az iskolához való kötődés alakulásában döntő jelentőségű a tanár-diák interakció (Gottfredson, 2010; Stern, 2012). A tanulók pontosan észlelik, hogy a tanárok milyen előfeltevéseket alakítanak ki a bennük rejlő potenciálokról, miképpen értékeli erőfeszítéseiket, majd igazodnak ezekhez az elvárásokhoz. A rendszeresen túlterhelt, szorongó, a tanulmányi elvárásoknak megfelelni nem tudó tanulók negatív érzésekről számoltak be az iskolához kapcsolódóan (Gottfredson, 2010; Stern, 2012).

A tematikusan kapcsolódó hazai nézetkutatások a tanulók iskolaértelmezéseit (vö. Golnhofer és Szabolcs, 2005; Hunyady és M. Nádasi, 2014;), valamint az iskolához társított érzelmeket vizsgálták (vö. Rapos, 2003; Réthy, 2009). Ezek a kutatások feltárták, hogy a tanulók észlelésében a 'tanuló' szerep sokszor elhalványítja a személyiség egyéb sajátosságait (Golnhofer és Szabolcs, 2005); az iskola gyakran negatív viszonyulásokat vált ki, ezáltal a kényszer érzését kelti (vö. Réthy, 2009), míg az iskolai teljesítményhez misztikus, túlértékelt értelmezések kapcsolódnak (vö. Rapos, 2009), melyek beépülnek a tanulók önértékeléseibe is (vö. Mészáros és mtsai, 1997).

A 'naiv' nézeteket feltáró vizsgálatok mellett a hazai iskolaiattitűd-kutatások elsősorban az iskolai kötődés (Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015), az iskolai attitűd (Czető, 2018) és a tantárgyi attitűdök (Csapó, 2000) vizsgálatára fókuszáltak. A kötődésvizsgálatok feltárták, hogy a kedvező iskolai kötődés a tanulók iskolai énképére is pozitív hatással van, valamint csökkenti a tanulói stressz-szintjét, továbbá kedvezően alakítja az élnéhatékonyság megélését, illetve a tanulói motivációt is (Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015). Szintén fontos eredmény, hogy az iskolai attitűd és az iskolai teljesítmény egymás előrejelzői lehetnek (Czető, 2018). A tantárgyi attitűdre vonatkozó kutatásban Csapó (2000) a tantárgyi érdeklődés differenciálódását, illetve a tanulmányi teljesítménnyel való összefüggéseit vizsgálta. Kutatása alapján megerősödött, hogy egy tantárgy tanulási ideje befolyásolja a tantárgyi attitűd alakulását, azaz minél hosszabb ideig tanulnak egy tárgyat, annál kevésbé számolnak be pozitív attitűdről a tanulók, illetve, hogy a középiskola legelső éveiben írható le a legerősebb összefüggés a tantárgyak és az osztályzatok között, és szintén van összefüggés az általános attitűd és a tárgyi attitűdök között (Csapó, 2000).

Nem találkozunk azonban olyan hazai elméleti kutatásokkal, melyek az iskolához való viszony fogalmi megragadhatóságával, az azt leíró konstruktumok koncepcionális elemzésével foglalkoznának. Jelen kutatás a narratív irodalmi feltárás módszerét alkalmazva ezt a hiányt törekszik pótolni.

### *Fogalmi sokszínűség és elméleti megközelítések*

A fogalmi megközelítéseket vizsgáló nemzetközi szakirodalmakban (vö. például Libbey, 2004; Stern, 2012) különböző, sok esetben egymást átfedő fogalmakkal és megközelítésekkel találkozhatunk a tanulók iskolához kapcsolódó viszonyulásainak, az iskolai életben való részvételük minőségének megragadására. Az iskolához való viszonyt – az iskolai attitűd fogalmát – különböző elméleti konstrukciókkal írják le, azonban a koncepcionális tisztázatlanság, a fogalmi átfedések megnehezítik a jelenség kutatását is. A fogalmak tartalmi diverzitása mellett további nehézséget jelent azok szerteágazó<sup>1</sup> megnevezése is (vö. Libbey, 2004; Stern, 2012), ami a fogalmi-tartalmi lényegét megragadó, az értelmezések közötti finom különbségeket érzékeltető fordításokat is nehézségek elé állítják. Libbey (2004) szerint sokszor az azonos kifejezések használata esetén sem beszélhetünk egységes értelmezésekről, még az azonos fogalmak jelentése is attól függ, ki használja éppen a fogalmat.

Tanulmányomban a tanulók iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásait, azok mintázatait, valamint az iskolai mindennapokban való részvételük minőségét megragadó konstruktumokat – Stern (2012) fogalomhasználatát követve – az 'iskolai attitűd' (*school attitude*) mint ernyőfogalom alá rendezem. Stern (2012) szerint az iskolai attitűd az iskola iránt mutatott pozitív vagy negatív viszonyulásokat átfogó, az egyén szubjektív jóllétét leíró fogalom. Az attitűd értelmezéseinek áttekintése túlmutat jelen tanulmány terjedelmi keretein (erről ld. pl. Czető, 2018). Az attitűdök értelmezésében alapvetőnek tekintem, hogy azok három komponens komplex összekapcsolódása mentén alakuló, viselkedésben, érzelmekben és vélekedésekben megnyilvánuló, az egyén ítéleteit összegző mentális reprezentációk (vö. Smith, Mackie és Claypool, 2004; Fiske, 2006). Az attitűdök eltérő válaszokat alakítanak ki: az affektív korrelátumok az attitűdtárgy iránti érzelmeket/érzéseket, a kognitív korrelátumok a kapcsolódó tényeket, nézeteket/vélekedéseket szervezik, míg a viselkedéses korrelátumok a lezajló interakciókra (elkerülés/megközelítés) vonatkozó cselekvési beállítódások (Fiske, 2006; Smith, Mackie és Claypool, 2004). Mindezek alapján – értelmezésemben – az attitűd kellően tág és komplex lehet a fogalmi sokszínűség rendszerezésére. McCoach (2003) értelmezésében az iskolai attitűd az iskolához (valamint az ahhoz társított egyéb tényezőkhöz) kapcsolódó pozitív vagy negatív érzelmek intenzitása, vagyis az iskolai attitűd azoknak a pozitív vagy negatív hatásoknak az összessége, melyek az iskola mellett (vagy éppen ellenében) formálódnak, és magukban hordozzák az iskolához, a tanuláshoz és a tanárokhöz kötődő érzelmeket is.

A fogalmi sokszínűség alapját Stern (2012) szerint az adja, hogy az egyes megközelítések az érzelmi viszonyulások, illetve az iskolai életbe való bevonódás mely területeire fókuszálnak. Libbey (2004) az iskolai attitűd alá tartozó fogalmak értelmezéseit rendszerző tanulmányában szintén kitér a fogalom megragadhatóságának nehézségére. A széles fogalmi spektrum szerinte nemcsak a jelenség kutatását állítja kihívások elé, de az iskolai attitűd konstrukcióinak pontos (gyakorlati) alkalmazását is megnehezíti. A fogalmi tisztázás jelentősége – ahogyan arra Libbey (2004) is utal – így tehát nem egy kizárólagos

<sup>1</sup> Jelen elméleti kutatás keretében elsősorban angol nyelven vizsgált.

fogalom használatának támogatása lehet, hanem a fogalom mögött meghúzódó tartalmi különbségek tisztázása, a jövőbeni kutatások elősegítése.

Az iskolához való viszony, az iskolai életről alkotott tanulói percepciók megragadására – ahogyan a korábbiakban is utaltam rá – a nemzetközi szakirodalomban sokféle fogalmi megnevezéssel találkozhatunk. Ezek rövid áttekintését (jelen tanulmány keretei között a teljesség igénye nélkül) az 1. táblázat mutatja. A *school connectedness* (vö. Libbey, 2004; Stern, 2012; Lohmeier és Lee, 2012); a *school belonging* (vö. Goodenow és Grady, 1993), a *school bond* (vö. Jenkins, 1997), az *engagement* (vö. Fredricks és mtsai, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Alrashidi és mtsai, 2016), illetve a *school well-being* (vö. Konu és Rimpela, 2002) és a *school satisfaction* (vö. Baker és Maupin, 2009) mind az iskolához kapcsolódó tanulói percepciók és attitűdök különböző aspektusait felölelő, az iskolai élet minőségét a tanulók szempontjából közelítő fogalmak. Az egyes fogalmak számos tartalmi dimenzió mentén mutatnak egyezést, azonban eltérő elméleti megközelítésekre épülnek, és az iskolai élet eltérő területeit emelik ki összetevőkként.

A hazai kutatásokban, mint az előzőekben felsorolt fogalmakhoz tartalmában és jelentésében legközelebb álló konstruktum, az iskolai kötődés fogalmával találkozhatunk (vö. Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015). Kutatásukban Szabó és Virányi (2011) is utal rá, hogy az iskolai kötődés fogalmának értelmezése sem egységes. Megközelítésükben elsősorban a fogalom érzelmi aspektusait emelik ki, és azt három összetevő mentén írják le: az iskolai társas kapcsolatok természete, az iskolai tevékenységek és a fizikai környezet kiváltotta érzetek. Az iskolához való viszony kialakulásában úgy vélik, hogy a kezdeti, formálódó attitűdökből egy magasabb érzelmi kapcsolat alakulhat ki, melyet kötődésként írnak le.

Az affektív kapcsolódások természetének megértése kiemelt jelentőségű az iskolához való viszony vizsgálatában (vö. Libbey, 2004; Stern, 2012). Szintén fontos látnunk, hogy az iskolai attitűdhez kapcsolt fogalmak elnevezése és összetevői valóban az iskolához tartozás megélésének különböző aspektusait, az érzelmi-társas közelség minőségeit is megjelenítik. Látnunk kell azonban azt is, hogy a kötődés (mint egy erős érzelmi involváltságot feltételező állapot) megragadhatósága az előzőekben vázolt dimenziók mentén számos kihívást rejthet magába. Az iskolai attitűd konstrukciók széttartó természetűek, az iskolai élet különböző területire fókuszálnak, így fontos lehet az elnevezések mögött meghúzódó összetevők és értelmezések vizsgálata is.

1. táblázat. Az iskolai attitűd ernyője alá sorolt fogalmak rövid áttekintése (saját szerkesztés)

Fogalom	Szerző	Elméleti koncepció
<i>school connectedness</i>	Libbey (2004)	A tanulók iskolához fűződő kapcsolata (átfogóan).
<i>school connectedness</i>	Lohmeier & Lee (2012)	Az iskolához tartozás érzését leíró, a társas kapcsolatok minőségét megragadó fogalom. Az összetartozás (kötődés) ( <i>connectedness</i> ) elméleti megközelítésén alapul, mely alapján a konstruktum három további szintjei: 1) Általános támogatottság (a valahova tartozás megélése). 2) Specifikus támogatottság (szorosabb kötődések megélése). 3) Elköteleződés/bevonódás.
<i>school belonging</i>	Goodenow & Grady (1993)	Az iskolához tartozás érzésének tanulói percepciója: a tanulók mennyire érzik magukat az iskola tagjának (elfogadottság, támogatottság, megbecsülés és tisztelet).
<i>school bond</i>	Jenkins (1997)	Az iskolához való érzelmi kapcsolat, valamint az iskolai tevékenységekbe való bevonódás leírása.
<i>school attachment</i>	Moody & Bearman (1998)	Érzelmi és szociális közelség átélése az iskolában (ennek összetevői: az iskolában töltött idő minősége, az iskolai közösséghez tartozás megtapasztalása).
<i>engagement</i>	Fredricks (2004); Appleton és mtsai (2008); Griffiths és mtsai (2009)	A tanulók eltérő motivációs, affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait megragadó fogalom: az iskolai élet különböző területein a tanulók érzelmeinek, nézeteinek és tevékenységeinek sajátosságai.
<i>engagement</i>	Schaufeli és mtsai (2001)	A tanuló számára kielégítő, pozitív, a különböző tanulási tevékenységhez kapcsolódó – hosszabban fennálló – kognitív-affektív állapot.
<i>school satisfaction</i>	Baker & Maupin (2009)	A tanulók szubjektív ítélete az iskolai élet minőségéről.
<i>school well-being</i>	Konu & Rimpela (2002)	Az iskolai élet minőségét és az iskolai feltételeket és sajátosságokat leíró konstruktum, Allardt (1989) 'having-loving-being' jóllét modelljét adaptálja az iskolai környezetekre.

Libbey (2004) a tanulók iskolához fűződő kapcsolatának (átfogó) leírására a *school connectedness* fogalmat vezeti be, és annak elsősorban érzelmi és viselkedéses aspektusait emeli ki (vö. Stern, 2012). Elméleti kutatásában a fogalmak tartalmi, rendszerező elemzését végezte el. Egyrészt vizsgálta az eltérő fogalomhasználat mögött meghúzódó elméleti megközelítéseket, feltárta azok tartalmi egyezését más fogalmakkal; másrészt elemezte az egyes konstruktumok mellé társított mérőeszközök tartalmi sajátosságait. Kutatása rávilágított a különböző elnevezéssel használt fogalmak koncepcionális átfedéseire, ezzel is jelezve a következetes fogalmi megközelítések hiányát. Elemzésének további fontos eredménye lehet, hogy az általa használt *school connectedness* fogalomhoz kapcsolódóan kilenc összetevőt azonosított, melyek az egyes megközelítésekben következetesen megjelenő tartalmi elemek voltak. Ezek a következők: 1. akadémiai

elköteleződés; 2. az iskolához tartozás érzése; 3. tanulói percepciók az iskolai fegyelemtől és igazságosságról; 4. extrakurrikuláris tevékenységek; 5. az iskola szeretete; 6. a tanulók hangja; 7. kortárs kapcsolatok; 8. biztonság és 9. tanári támogatás.

Az egyes változók tartalmi értelmezését Libbey (2004) és Stern (2012) alapján a 2. táblázat összegzi.

2. táblázat. Az iskolához fűződő kapcsolatot leíró fogalmak (*school connectedness*) közös változói és azok tartalma (Libbey, 2004 és Stern, 2012 alapján, saját szerkesztés)

Összetevők	Tartalma
<b>1. Akadémiai elköteleződés:</b>	Annak megragadása, hogy a tanuló milyen mértékben motivált a tanulásra és arra, hogy jól teljesítsen az iskolában.
<b>2. Az iskolához tartozás érzése:</b>	Annak kifejezése, hogy a tanuló mennyire érzi magát az iskolai közösség tagjának. Ez megnyilvánulhat olyan pozitív érzelmekben, mint: a) a tanuló büszke iskolájára; b) úgy érzi, megbecsült (értékes) tagja a közösségnek; c) pozitív kapcsolata van kortársaival és tanáraival, és d) lehetősége van az önkifejezésre.
<b>3. Tanulói percepciók az iskolai fegyelemtől és igazságosságról:</b>	Az iskolai szabályok tanulói észleléseinek sajátosságaira vonatkozó elemek. A tanulók szubjektív észlelései az egyenlőség, igazságosság iskolai megvalósulásáról és a szabályok betarthatóságáról.
<b>4. Extrakurrikuláris tevékenységek:</b>	A tanulók részvétele és részvételi lehetőségei az iskola által felkínált tanórán kívüli tevékenységekben.
<b>5. Az iskola szeretete:</b>	A tanulók hangulatát, iskolával kapcsolatos lelkesedését és elégedettségét leíró elemek.
<b>6. A tanulók hangja:</b>	A tanulói autonómia támogatottságának megélése azáltal, hogy a tanulók releváns döntéseket hozhatnak az iskolai mindennapokat illetően, illetve úgy érzik, hogy van lehetőségük véleményük kifejezésére.
<b>7. Kortárs kapcsolatok:</b>	A kortárs, baráti kapcsolatok minőségét feltáró elemek. Ide sorolhatók a baráti kapcsolatok kiterjedtségét, mennyiségét, az iskolában megélt magány érzését feltáró elemek.
<b>8. Biztonság:</b>	A tanulók percepciója arról, mennyire érzik magukat biztonságban az iskolai környezetben.
<b>9. Tanári támogatás:</b>	A tanár-diák kapcsolat minőségének megélése, a tanulók percepciója arról, a tanárok mennyire ismerik el teljesítményüket; elérhetőek-e számukra személyes problémáikkal.

Az iskolához való viszony megragadására szintén a *school connectedness* fogalmat alkalmazza Lohmeier és Lee (2012). Hasonlóan Libbey (2004) eredményeihez, Lohmeier és Lee (2012) is megerősítik a fogalom koncepcionális tisztázatlanságát és összefonódását más, hasonló tartalmú fogalmakkal. Értelmezésük az iskolához (és annak különböző szereplőjéhez) fűződő kapcsolatok eltérő minőségei mentén írja le a fogalmat. Az iskolához kötődés megélése szerintük a tanulók percepciója arról, hogy az iskola milyen mértékben gondoskodik róluk (azaz veszi figyelembe egyéni igényeiket), valamint, hogy az egyén mennyire érzi önmagát az iskola tagjának. A koncepció megragadására az összetartozás (*connectedness*) elméleti megközelítéséből indultak ki. Az összetartozás megélését leíró

konstruktumot három további elágazás (szubkonstruktum/szint) mentén értelmezték, majd ezt az iskolai kontextusok sajátosságaihoz illesztették (Lohmeier és Lee, 2012).

Az első szint a valahova tartozás megélése (*belongingness*), ami tulajdonképpen az egyén percepciója a társas támogatottság általános mértékéről. Karcher és Lee (2002) kiemeli, hogy ez az egyén önértékelésén alapul, melyet a társas támogatottság általános megtapasztalására vonatkoztat. A második szint már a szorosabb, interperszonális kapcsolatok (*relatedness*) értelmezésére fókuszál, és szintén az egyén szubjektív értékelésén alapul arra vonatkozóan, hogy specifikus, közvetlen személyes kapcsolataiban hogyan éli meg támogatottságát (vö. Karcher és Lee, 2002). Végezetül, a harmadik elem – az összetartozás megélése (*connectedness*) – az egyén aktív szerepét, involváltságát jelzi társas kapcsolataiban, és azt, ahogyan az általános és interperszonális kapcsolatait fenntartja, értékeli (Karcher és Lee, 2002; Lohmeier és Lee, 2012).

Az előzőekben röviden vázolt három szint alapján Lohmeier és Lee (2012) az iskolához való viszonyulás feltárására egy három komponensű modellt dolgoztak ki, illetve vizsgálták a különböző kapcsolatok lehetséges forrásait is az iskolai kontextusokban. A három feltételezett komponens értelmezését és a kapcsolatok lehetséges forrásait a 3. táblázat összegzi.

3. táblázat. Lohmeier és Lee (2012) három elemű modellje az iskolához tartozás érzésének megragadására (Lohmeier és Lee, 2012. 87. alapján)

Komponens (Szint)	Tartalmi sajátosságok
<p><b>Általános támogatottság (a valahova tartozás megélése)</b></p> <p><i>'Belonging'</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A támogatottság általános percepciója/megélése más tanulók felől, az iskolában jelen lévő felnőttektől, illetve</li> <li>– a tanulás és az iskola általános értelmezése (észlelt szerepe az egyén életében).</li> <li>– A tanuló érzései arról, hogy mennyire érzi magát az iskola elfogadott tagjának.</li> </ul>
<p><b>Specifikus támogatottság (szorosabb kötődések megélése)</b></p> <p><i>'Relatedness'</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A társas támogatás kontextus- és kapcsolatspecifikus percepciója.</li> <li>– A tanuló észlelését ragadja meg arra vonatkozóan, hogy barátai, osztálytársai és tanárai esetén az adott iskolában miképpen éli meg kapcsolódását a közösséghez.</li> </ul>
<p><b>Elköteleződés (Összetartozás)</b></p> <p><i>'Connectedness'</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tanuló iskolai munkához kapcsolódó erőfeszítéseire, a különböző iskolai tevékenységekbe való bevonódására vonatkozik,</li> <li>– valamint arra, hogy a tanuló mennyire értékeli iskolai társas kapcsolatait és az iskolai tevékenységeket.</li> </ul>
<b>A kapcsolatok forrásai</b>	<b>Tartalmi sajátosságok</b>
<b>Iskola</b>	A tanuló viszonyulása az iskolai élet társas kapcsolatokon kívül álló aspektusaihoz, a tevékenységek, a tanulás fontossága, az iskola szellemiségével való azonosulás.
<b>Tanárok/más felnőttek az iskolában</b>	A tanuló társas kapcsolatai az iskola felnőtt tagjaival: tanárok, segítő szakemberek, az iskola személyzete.
<b>Kortársak</b>	A tanuló társas kapcsolatai kortársaival, beleértve az osztálytársakat, barátokat.

Lohmeier és Lee (2012) mérőeszközük (School Connectedness Scale, SCS) megalkotásakor a fenti három szint (lásd 3. táblázat) felhasználásával a tanulók nézeteire és értékeire, valamint az azok alapján bejósolható viselkedésre vonatkozó állításokat dolgoztak ki.

Az elfogadottság és társas támogatás megélésének iskolai kontextusbeli értelmezésére hasonló tartalmú megközelítéssel találkozunk Goodenow és Grady (1993) korábbi kutatásában is. Goodenow és Grady (1993) részben a társas hatások befolyását vizsgálták az akadémiai motiváció, az elköteleződés és az iskolai tevékenységekben való részvétel területein. Az iskolai társas környezet fontos elemeként írták le a tanulók által megélt „iskolához tartozni” érzést (*school belonging*). A *school belonging* fogalma alatt a tanulók észleléseit értették arról, hogy mennyire érzik magukat az iskola részének, azaz élük meg, hogy elfogadottak, támogatottak és tanáraik megbecsülik és tisztelik őket. Elméletüket Goodenow és Grady (1993) Finn (1989) identifikáció-részvétel megközelítésére alapozták. Finn (1989) kutatásai feltárták, hogy annak ellenére, hogy a tanulók (ha csak minimális mértékben is, de) azonosulnak az iskolával, tehát tagként tekintenek önmagukra és úgy vélik, hogy szívesen látják őket az intézményben, társas kapcsolataik hatására mégis eltávolodhatnak annak akadémiai célkitűzéseitől. Ugyanakkor a kutatás arra is rávilágított, hogy az iskolához tartozás megélésében döntő szerepe van a tanulói percepcióknak a tanári támogatás mértékéről (Goodenow és Grady, 1993).

Szintén az iskolához való érzelmi közelség érzését leíró további konstruktum a Jenkins (1997) által használt *school bond* fogalom. A kifejezés az elköteleződés, a lojalitás és az iskolához tartozás érzését öleli fel, és olyan tényezőkre fókuszál, mint részvétel az iskolai tevékenységekben, azonosulás az iskolai szabályokkal és azok betartása, valamint a tanárok tisztelete. Jenkins (1997) a fogalom értelmezésekor fontos elemnek tartja mind az érzelmi kapcsolatot (kötődés), mind az iskolai közösség felé megmutatkozó viselkedéses megnyilvánulásokat (bevonódás és ráfordítás). Megközelítésében a fogalom négy komponens mentén írható le, melyeket a 4. táblázat összegez.

---

*Az elfogadottság és társas támogatás megélésének iskolai kontextusbeli értelmezésére hasonló tartalmú megközelítéssel találkoztunk Goodenow és Grady (1993) korábbi kutatásában is. Goodenow és Grady (1993) részben a társas hatások befolyását vizsgálták az akadémiai motiváció, az elköteleződés és az iskolai tevékenységekben való részvétel területein.*

*Az iskolai társas környezet fontos elemeként írták le a tanulók által megélt „iskolához tartozni” érzést (*school belonging*).*

*A *school belonging* fogalma alatt a tanulók észleléseit értették arról, hogy mennyire érzik magukat az iskola részének, azaz élük meg, hogy elfogadottak, támogatottak és tanáraik megbecsülik és tisztelik őket.*

*Elméletüket Goodenow és Grady (1993) Finn (1989) identifikáció-részvétel megközelítésére alapozták.*

---

4. táblázat. Jenkins (1997) négyelemű iskolai attitűd modelljének összetevői és azok tartalma (saját szerkesztés)

Komponens (Szint)	Tartalmi sajátosságok
<b>Kötődés:</b>	melynek során az egyén törődik másokkal, és fontossá válnak számára mások elvárásai és véleménye.
<b>Elköteleződés:</b>	mely ebben az esetben az akadémiai célkitűzések értékelését jelenti.
<b>Bevonódás:</b>	azaz részvétel az iskolához kapcsolódó tevékenységekben.
<b>Egyéni meggyőződések (nézetek):</b>	arról, hogy az iskolai szabályok igazságosak és betartásuk fontos.

Ugyancsak az érzelmi és szociális közelség megélését, az iskolában töltött idő minőségét és az iskolai közösséghez tartozás érzését ragadja meg a *school attachment* fogalom (Moody és Bearman, 1998, idézi Stern, 2012). Hasonlóan Goodenow és Grady (1993) kutatásának eredményeihez, a kapcsolódó kutatások megerősítették, ennek alakulásában az egyik legfontosabb közvetítő elem a tanár-diák interakció (Gottfredson, 2015).

Az iskolaiattitűd-kutatásokban egyre gyakrabban megjelenő, leginkább a tanulói elköteleződés és bevonódás minőségét, sajátosságait és annak különböző dimenziót kifejező fogalom az ún. *engagement*. A konstruktum és lehetséges összetevőinek értelmezése rendkívül széles skálán mozog, abban azonban viszonylag egységes megközelítésekkel találkozhatunk, hogy a fogalom a tanulók különböző motivációs, affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait jelöli (vö. Fredricks és mtsai, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Eccles és Wang, 2012).

A terminológiai sokszínűség és a csekély konszenzus a fogalom tartalmát illetően ebben az esetben is megnehezíti a pontos definiálást (vö. Fredricks, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Eccles és Wang, 2012). Fredricks és munkatársai (2004) úgy fogalmazzák, hogy a bevonódás/elköteleződés iskolai kontextusra vetített lehetősége sok esetben úgy értelmeződik, mint az iskolától való elidegenedés (*alienation*) ellenszere. A fogalom komplexitása miatt Fredricks és munkatársai (2004) szerint azt meta-konstruktumként érdemes értelmeznünk. Megközelítéseikben Appleton és munkatársai (2008) és Griffiths

*A terminológiai sokszínűség és a csekély konszenzus a fogalom tartalmát illetően ebben az esetben is megnehezíti a pontos definiálást (vö. Fredricks, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Eccles és Wang, 2012). Fredricks és munkatársai (2004) úgy fogalmazzák, hogy a bevonódás/elköteleződés iskolai kontextusra vetített lehetősége sok esetben úgy értelmeződik, mint az iskolától való elidegenedés (alienation) ellenszere. A fogalom komplexitása miatt Fredricks és munkatársai (2004) szerint azt meta-konstruktumként érdemes értelmeznünk. Megközelítéseikben Appleton és munkatársai (2008) és Griffiths és munkatársai (2009) is kiemelik, hogy egy többdimenziós fogalomról van szó, és az engagement terminus az iskolai élet különböző területeihez kapcsolódóan a tanulók érzelmeinek, nézeteinek és tevékenységeinek sajátosságait tárja fel.*

és munkatársai (2009) is kiemelik, hogy egy többdimenziós fogalomról van szó, és az *engagement* terminus az iskolai élet különböző területeihez kapcsolódóan a tanulók érzelmeinek, nézeteinek és tevékenységeinek sajátosságait tárja fel.

A fogalom koncepcionalizálását az is tovább árnyalja, hogy nincs egységes megközelítés az összetevők számát és tartalmát illetően (vö. Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Eccles és Wang, 2012; Alrashidi és mtsai, 2016). A korai megközelítések (vö. Appleton és mtsai, 2008; Alrashidi és mtsai, 2016) két komponens mentén írták le a fogalmat, melyek a 1. magatartásra vonatkozó, illetve a tanulók érzelmi válaszait megragadó, 2. affektív komponensek voltak, majd a három komponensű modellek esetén ez kibővült egy kognitív komponenssel is. Az egyes komponensek tartalmát részletesen az 5. táblázat összegzi.

5. táblázat. Az elköteleződés/bevonódás három komponensű modellje  
(Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Eccles és Wang, 2012 alapján, saját szerkesztés)

Komponens	Tartalmi sajátosságok
<b>Viselkedéses komponens</b>	A magatartásra/viselkedésre vonatkozó elem a következő területekre fókuszált: <ul style="list-style-type: none"> <li>– az iskolai szabályok és normák interiorizálása;</li> <li>– az iskolai munkát zavaró viselkedés elutasítása;</li> <li>– részvétel a tanuláshoz kapcsolódó iskolai tevékenységekben (például bekapcsolódás a tanórai beszélgetésekbe, kérdések megfogalmazása, figyelem, koncentráció és erőfeszítés a tanulás érdekében); illetve</li> <li>– részvétel a különböző iskolai tevékenységekben (például bekapcsolódás a tanórán kívüli programokba, tisztségek vállalása az iskola életében).</li> </ul>
<b>Affektív komponens</b>	A két komponensű modell affektív összetevője a tanulók iskolához és tanuláshoz kapcsolódó érzelmi sajátosságait vizsgálta, úgymint: <ul style="list-style-type: none"> <li>– az érdeklődés;</li> <li>– azonosulás, kötődés, a társakhoz és a tanárokhoz fűződő érzelmi kapcsolatok jellege (pozitív/negatív) és minősége; valamint</li> <li>– a tanuláshoz kapcsolódó egyéb attitűdök jellemzői és</li> <li>– a tanulók általános érzelmi állapota az iskolában (szorongás, boldogság, közöny, unalom).</li> </ul>
<b>Kognitív komponens</b>	A későbbi kutatások már a három elemű modell mellett érveltek (Frederickson és mtsai, 2004), és az affektív és viselkedéses összetevők mellett már egy kognitív komponens beépítését is javasolták, ami: <ul style="list-style-type: none"> <li>– az önszabályozás,</li> <li>– a tanulási célok és stratégiák és</li> <li>– a tanulói ráfordítás mértékét ragadta meg.</li> </ul>

A három komponensű modell mellett számos kutatás (Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Reschly és Christenson, 2012) négy komponens alkalmazását javasolja. A viselkedéses és affektív elemek mellett a további két elágazást a kognitív és akadémiai komponensek jelölik. A négy komponensű modell esetén a kognitív komponens a tanulás értékelésére, az önszabályozás és személyes tanulási célok egyéni jellemzőire épül, míg az akadémiai komponens olyan elemekre vonatkozik, mint az osztálytermi tanulási helyzetekkel, a házi feladat elkészítésével és egyéb tanulmányi tevékenységekkel töltött idő.

Willms (2003) a PISA vizsgálatokban alkalmazott értelmezés kapcsán az elköteleződés/bevonódás kognitív és affektív komponenseit emeli ki. Megközelítésében az *engagement* annak kifejezése, hogy a tanulók mennyire értékelik a tanulást és tanulási eredményeket,

illetve vesznek részt az iskolai tevékenységekben. Az elköteleződés/bevonódás tehát a tanulás, az iskolai tevékenységek és az iskola mint társadalmi intézmény iránti diszpozíciókat takarja.

Az egyes komponensek értelmezése kapcsán Fredricks és munkatársai (2004) kiemelik, hogy fontos az egyes részterületek áttekintése, mely így a tanulók iskolai viszonyulásának gazdagabb megértését segíti, és ezáltal területspecifikus megismerést tesz lehetővé, azonban arra is felhívja figyelmet, hogy a valóságban ezek a területek nem különülnek el ennyire élesen egymástól, hanem dinamikusan összekapcsolódó komponensekről van szó.

Schaufeli és munkatársai (2002) egy másik aspektus felől közelítettek az *engagement* felé. A fogalom koncepcionalizálása során annak munkahelyi, szervezeti keretek közötti alkalmazását vették alapul, és vizsgálták a kiegészé-elköteleződés (mint gyakran egymás ellenpólusainak tekintett fogalmak) tanulási helyzetekre adaptálhatóságát. Az iskolai kontextusokat elemezve amellet érveltek, hogy a munkavállalói elköteleződés valójában párhuzamba állítható az iskolai munka jellegzetességeivel is. Hasonlóan, a tanulók is strukturált környezetben, egy meghatározott cél elérése érdekében, rögzített időkeretben és munkaformákban tevékenykednek, így a munkahelyi és iskolai kontextusok számos tekintetben egyezők. Kutatásukban felsőoktatási hallgatók vettek részt, eredményeik azonban tovább árnyalhatják a fogalom értelmezését.

Elköteleződés-modelljükben Schaufeli és munkatársai (2002) három dimenziót azonosítottak, és elméletüket elsősorban a megismerési és tanulási folyamat minőségére építő megközelítésekhez kapcsolhatjuk. Az elköteleződés/bevonódás értelmezésükben egy, az egyén számára kielégítő, pozitív, tanulási tevékenységhez kapcsolódó állapot. Jellemzője, hogy nem egy adott pillanathoz vagy

---

*Az elköteleződés három leírt dimenziója: 1. energia, 2. elköteleződés és 3. elmélyültség. Az energia dimenzió fő jellemzői a rugalmas mentális beállítódás, motiváció a szükséges erőfeszítések megtételére és az egyén kitartása. Az elköteleződés a lelkesedés, inspiráció és a kihívás megélését fogja át, és az egyén erős involváltságát feltételezi. Végezetül, a harmadik dimenzió az elmélyültség, mely jellemzője a tevékenység során megmutatkozó erős koncentráció, az idő érzékelésének megváltozása: az egyén nehezen szakad el az adott tevékenységtől, és úgy érzékeli, rövid időt töltött el vele. Schaufeli és munkatársai (2002) modellje – ahogyan erre maguk is utalnak – szorosan kapcsolódik a flow-élményhez. Shernoff és Csíkszentmihályi (2009) a flow-élmény iskolai megélésének kapcsán hasonló jellegzetességeket írnak le: intenzív koncentráció, elmélyülés, az időérzék elmosódása, mentális és fizikai erőforrások megerőltetés nélküli mozgósítása.*

---

kontextushoz kapcsolódik, és nem kifejezetten egy attitűdtárgyra vagy viselkedésre vonatkoztatható, hanem egy folytonosan fennálló kognitív-affektív állapot.

Az elköteleződés három leírt dimenziója: 1. energia, 2. elköteleződés és 3. elmélyültség. Az energia dimenzió fő jellemzői a rugalmas mentális beállítódás, motiváció a szükséges erőfeszítések megtételére és az egyén kitartása. Az elköteleződés a lelkesedés, inspiráció és a kihívás megélését fogja át, és az egyén erős involváltságát feltételezi.

Végezetül, a harmadik dimenzió az elmélyültség, mely jellemzője a tevékenység során megmutatkozó erős koncentráció, az idő érzékelésének megváltozása: az egyén nehezen szakad el az adott tevékenységtől, és úgy érzékeli, rövid időt töltött el vele. Schaufeli és munkatársai (2002) modellje – ahogy erre maguk is utalnak – szorosan kapcsolódik a *flow*-élményhez. Shernoff és Csikszentmihályi (2009) a *flow*-élmény iskolai megélése kapcsán hasonló jellegzetességeket írnak le: intenzív koncentráció, elmélyülés, az időérzék elmosódása, mentális és fizikai erőforrások megerőltetés nélküli mozgósítása. Schaufeli és munkatársai (2002) maguk is jelzik, hogy modelljük *flow*-szerű élményt ír le, azonban úgy vélik, hogy míg az egy rövidebb ideig tartó, örömteli állapot átélése, addig az elköteleződés tartósabb, folytonosan jelen lévő kognitív-affektív beállítódás (vö. Shernoff és Csikszentmihályi, 2009; Schaufeli és mtsai, 2001).

Szintén az iskolai élet minőségét ragadja meg az iskolai jóllét koncepciója (*school well-being*). Konu és Rimpela (2002) Allardt (1989) szociológiai megközelítésű jóllét-modelljére építve dolgozták ki az iskolai jóllét koncepcióját. Allardt elméletében az életminőséget és az azzal való elégedettséget is meghatározó szükségleteket három kategóriába sorolta: egyrészt a materiális feltételeket leíró ún. *having*, másrészt a társas kapcsolatok minőségét kifejező ún. *loving*, harmadrészt pedig az önmegvalósítást megragadó ún. *being* kategóriákba. Mindhárom kategória esetén beszélhetünk objektív és szubjektív indikátorokról, melyek kifejezhetik a jóllét megélését. Allardt modelljét alapul véve, Konu és Rimpela (2002) az iskolai környezet sajátosságaihoz illesztették a jóllét-modellt. Koncepciójukban az oktatás-nevelés, a tanulás és az ehhez kapcsolódó eredmények, valamint a jóllét szorosan összekapcsolódik, és az iskolai jóllét négy dimenzió köré épül, melyek Allardt fentiekben vázolt jóllét-kategóriáit veszik alapul (6. táblázat).

6. táblázat: Az iskolai jóllét modellje Konu és Rimpela (2002) alapján, saját szerkesztés

Dimenzió	Tartalom
<b>Iskolai feltételek:</b>  'having'	Konu és Rimpela (2002) ide sorolja az iskola fizikai környezetét, az iskolában nyújtott szolgáltatásokat (például étkezés), illetve az olyan szervezési sajátosságokat, mint csoportlétszám, órarend, valamint a biztonságos légkört.
<b>Társas kapcsolatok:</b>  'loving'	a dimenzió a tanulási környezet szociális sajátosságait írja le. Ide sorolhatók az iskolai klíma, a csoportdinamika jellegzetességei, a tanár-diák interakciók, a kortárs kapcsolatok, valamint a szülőkkal való kapcsolattartás minősége.
<b>Önmegvalósítás:</b>  'being'	ez alatt Konu és Rimpela (2002) mindazokat a lehetőségeket értette, melyeket az iskola megteremt a tanulók önkifejezésének, önmagvalósításának támogatására, így: a tanulók munkájának értékelése és tisztelete, az önbecsülés erősítése, a kreativitás és az önkifejezés támogatása.
<b>Egészség:</b>	A negyedik dimenzió Konu és Rimpela (2002) megközelítésében az egészségi állapotot megragadó kategória, mely a tanulók mentális és fizikai állapotát méri fel (pszichoszomatikus tünetek megjelenése, krónikus betegségek).

Alanen, Konu és Rimpela (2002) egy későbbi kutatásukban megerősítő faktorelemzéssel vizsgálták az általuk kidolgozott jóllét-modell illeszkedését. Eredményeik a koncepció jó alkalmazhatóságát jelezték.

Az iskolai jóllét fogalmához köthető Baker és Maupin (2009) kutatása is. Az iskolai jóllét megélését az iskolai elégedettség (*school satisfaction*) fogalommal fejezik ki, mely

a tanulók szubjektív, kognitív ítélete az iskolai élet minőségéről. A szubjektív jóllét értelmezésükben három komponensű: pozitív érzelmek, negatív érzelmek és az egyén elégedettsége.

### Az iskolához való viszonyt meghatározó további tényezők

Láthattuk, hogy az iskolai attitűd komplex, széttartó, az iskolai élet számos aspektusát felölelő fogalom. Megragadhatóságának és kutatásának további nehézsége azonban, hogy nehezen elválasztható más, az iskolai tevékenységekhez direkt vagy indirekt módon kapcsolódó faktoroktól, és nem kiragadható az egyént körülvevő társas-társadalmi kontextusból.

Ennek összetettségét – az iskolai attitűd alakulása esetén is – jól mutatják például a humánökológiai modellek megközelítései.

Az egyén fejlődésére ható tényezőket egymásra épülő rétegek rendszereként leíró humánökológiai modell (vö. Bronfenbrenner, 1979) az egyén pszichológiai fejlődését közvetlenül meghatározó elemeknek a mikrorendszer tényezőit tekinti. Az iskolai attitűdöt meghatározó változók közül ilyen tényezők lehetnek a családi környezet jellemzői (Baker és Maupin, 2009, Stern, 2012). A tanuló szocio-ökonómiai státusza, a szülők iskolázottsága és nézetrendszere közvetlen hatással van a gyermek akadémiai teljesítményére és jövőbeni céljaira (Stern, 2012; Moorman és Pomernatz, 2010). Egy magasan iskolázott, kedvező jövedelemmel rendelkező szülő látható szerepmóddal lehet gyermeke életében, ami azt közvetítheti, hogy a tanulmányi siker valójában a későbbi, jól-fizető, magas presztízsű pozíciók betöltéséhez járul majd hozzá (Stern, 2012). Hasonlóan a szülői hatások szerepét erősíti Moorman és Pomerantz (2010) kutatása. A kutatás az anyák tanulásban nyújtott támogatásának minőségét és típusait vizsgálta. Eredményeik rámutattak, hogy az, ahogyan az anyák saját nézetrendszerükben gondolkodnak a tanulásról, meghatározza bevonódásukat gyermekeik tanulásába. Azok az édesanyák, akik úgy vélték, hogy a gyermek képességei nem formálhatók, sokkal kritikusabbak voltak, a támogatás során a gyermek eredményeire fókuszáltak, és kevésbé segítették gyermekeiket a tanulásban való elakadás során. Azok az édesanyák, akik úgy vélték, hogy a gyermek képességei alakíthatók, konstruktív, valódi választási lehetőségeken alapuló tanulási helyzeteket

---

*A tanuló szocio-ökonómiai státusza, a szülők iskolázottsága és nézetrendszere közvetlen hatással van a gyermek akadémiai teljesítményére és jövőbeni céljaira (Stern, 2012; Moorman és Pomernatz, 2010). Egy magasan iskolázott, kedvező jövedelemmel rendelkező szülő látható szerepmóddal lehet gyermeke életében, ami azt közvetítheti, hogy a tanulmányi siker valójában a későbbi, jól-fizető, magas presztízsű pozíciók betöltéséhez járul majd hozzá (Stern, 2012). Hasonlóan a szülői hatások szerepét erősíti Moorman és Pomerantz (2010) kutatása. A kutatás az anyák tanulásban nyújtott támogatásának minőségét és típusait vizsgálta. Eredményeik rámutattak, hogy az, ahogyan az anyák saját nézetrendszerükben gondolkodnak a tanulásról, meghatározza bevonódásukat gyermekeik tanulásába.*

---

biztosítottak gyermekeiknek, és több pozitív megerősítést adtak. Tehát az anyák tanulásról és képességekről alkotott nézetei meghatározták, hogy milyen tanulási élményt biztosítanak gyermekeiknek, ami később hatással lehet a gyermekek tanulási helyzetekbe való bevonódására és motivációira (Moorman és Pomerantz, 2010).

A szülői befolyás mellett, az iskolához való viszonyulás alakulását olyan intraperszonális tényezők is alakítják, mint (a teljesség igénye nélkül) az énkép vagy énhatékonyság érzése. Az énhatékonyság érzésének kialakulásában szerepet játszanak az egyén közvetlen tapasztalásai, a környezettől kapott visszajelzések és szubjektív észlelései a sikeres vagy kevésbé sikeres tevékenységeit illetően. Az iskolai attitűd és az énhatékonyság szorosan összefügg, hiszen a múltbeli tapasztalatok (siker/kudarck) befolyásolják majd az egyén meggyőződését arról, hogy a jövőbeni tapasztalatok is összhangban állnak majd ezekkel a tapasztalatokkal: minél erősebb az egyén énhatékonyság-érzése, annál magasabb célokat állít fel önmaga számára. Hosszú távon a pozitív érzelmek szélesítik az egyén kognitív és viselkedéses repertoárját, ami hozzájárul a kognitív megküzdési (*coping*) stratégiák bővítéséhez, ez pedig növelheti az elköteleződést, adaptációt és bevonódást eredményez a jövőbeni tanulási helyzetekbe (Stern, 2012).

A családi környezet és a pszichológiai jellemzők mellett azonban további tényezők is hatással lehetnek a tanulók iskolai attitűdjére. Ilyen meghatározó elem lehet a kortárs kapcsolatok minősége, az iskolai közösségben felmerülő konfliktusok és a csoportdinamika egyéb jellemzői (pl. klikkesedés) (Stern, 2012; Baker és Maupin, 2009), valamint az iskolai szervezet olyan sajátosságai, mint a szervezeti klíma, az iskolát körülvevő tágabb társadalmi kontextus.

### **Összegzés, a kutatás további lehetőségei**

Az előzőekben az iskolai attitűd ernyője alá sorolható fogalmak koncepcionális elemzésével foglalkoztunk. Az iskolai attitűd fogalmát ernyőfogalomnak tekintettük, ami széttartó és komplex természetű.

Látható volt, hogy a fogalmi sokszínűség megnehezíti az egyes konstrukciók pontos definiálását, ugyanakkor magukban rejtik az iskolai attitűd átfogó értelmezési lehetőségét is, kiszélesítve annak fókuszát. Az eltérő fogalmak az iskolai élet különböző területeire fókuszálnak, ugyanakkor számos tartalmi átfedést is mutatnak.

Libbey (2004) a kapcsolódó fogalmak rendszerezésére és elemzésére irányuló kutatása megerősítette azokat a változókat, melyek az iskolaiattitűd-kutatások permanens elemei, ezek a következők voltak: akadémiai elköteleződés; az iskolához tartozás érzése; tanulói percepciók az iskolai fegyvelemről és igazságosságról; extrakurrikuláris tevékenységek; az iskola szeretete; a tanulók hangja; kortárs kapcsolatok; biztonság és tanári támogatás.

Az iskolai attitűdöt az iskolához való érzelmi-társas közelség, a kötődés érzésén keresztül megragadó konstrukciók (Lohmeier és Lee, 2012; Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997) a társas kapcsolatok minőségét, a kapcsolatok értékelését, az azokba való bevonódás és ráfordítás mértékét, valamint a társaktól és tanároktól meg tapasztalt elfogadás és támogatás érzését állították a középpontba.

Az elköteleződés/bevonódás mint meta-konstrukció a tanulók affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait jelölte. A tartalmi diverzitás ebben az esetben is megfigyelhető volt elsősorban az összetevők számát és tartalmát illetően (vö. Willms, 2003; Fredricks és Mtsai, 2004; Appleton és Mtsai, 2008; Griffiths és Mtsai, 2009; Eccles és Wang, 2012; Reschly és Christenson, 2012). Látható volt azonban az is, hogy az elköteleződés/bevonódás több komponensű modelljei olyan átfogó konstrukciók lehetnek, melyek komplex képet adhatnak a tanulók iskolához fűződő kapcsolatáról és annak elágazásairól.

Hasonlóan többszemponútú értelmezést kínált az iskolai élet minőségére az iskolai jólét modellje is, amely Konu és Rimpela (2002) értelmezésében alkalmas lehet az iskolák értékelésére is az adott kategóriák mentén.

Az iskolai attitűd koncepcionális megalapozottságának és ezek alapján kutatásának jelentősége, hogy az iskola iránti viszonyulások meghatározzák a tanulói motivációt, befolyásolják a társas kapcsolatok minőségét, az egyén szubjektív jóllétét, ezeken keresztül pedig hatással vannak az éhatékonyság érzésére, az egyén motivációjára és iskolai teljesítményére is.

Mindezek alapján a jelen tanulmány keretében bemutatott elméleti kutatás – a fogalom komplexitásának feltárása mellett – megalapozta egy mérőeszköz kialakítását és egy empirikus vizsgálat keretében annak kipróbálását.

## Támogatás

A tanulmány elkészítése során a szerző a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíjban (NTP-NFTÖ-18-B) részesült.

## Irodalom

- Alrashedi, O., Phan, H. & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52. DOI: [10.5539/ies.v9n12p41](https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41)
- Appleton, J., Christenson, S. L. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. DOI: [10.1002/pits.20303](https://doi.org/10.1002/pits.20303)
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York – London: Routledge. 189–196.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Indiana University, Bloomington: SAGE Publications. DOI: [10.4135/9781483399027](https://doi.org/10.4135/9781483399027)
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó Benő (2002a). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (2002b). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 38–45.
- Czető Krisztina (2018). *Fiatalok iskolaképeinek, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképeinek vizsgálata. Nem publikált PhD. értekezés.*
- Eccles, J. & Wang, T. M. (2012). So What is Student Engagement Anyway? In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. London: Springer. 133–146. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6)
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI: [10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Freeman, M. (1998). The Sociology of Childhood and Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6(4), 433–444. DOI: [10.1163/15718189820494175](https://doi.org/10.1163/15718189820494175)
- Freeman, M. (2000). The Future of Children's Rights. *Children and Society*, 14, 277–293. DOI: [10.1111/j.1099-0860.2000.tb00183.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00183.x)
- Freeman, M. (2009). Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 377–394.
- Gazsó Ferenc & Laki László (2004). *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 114–127.
- Golnhofér Erzsébet & Szabolcs Éva (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values

- to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. DOI: [10.1080/00220973.1993.9943831](https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831)
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T. & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 155–163. DOI: [10.1080/00220671.1995.9941294](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941294)
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D. & Furlong, M. J. (2009). Student Engagement and Positive School Adaptation. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York – London, Routledge. 197–212.
- Hendrick, H. (1997). Construction and reconstructions of British childhood: an interpretive survey, 1800 to the present. In James, A. & Prout, A. (szerk.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Taylor & Francis Group. 33–61.
- Hunyady Györgyné & M. Nádasi Mária (2014). *Az iskolakép változatai és változásai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- James, A. (2013). *Socialising Children*. London, Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9781137317339](https://doi.org/10.1057/9781137317339)
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 334–367. DOI: [10.1177/0022427897034003003](https://doi.org/10.1177/0022427897034003003)
- Karcher, M. J. & Lee, Y. (2002). Connectedness among taiwanese middle school students: a validation study of the hemingway measure of adolescent connectedness. *Asia Pacific Education Review*, 3, 1. 92–114. DOI: [10.1007/bf03024924](https://doi.org/10.1007/bf03024924)
- Kjørholt, A. (2008). Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child? In James, A. & James, A. L. (szerk.). *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan. 14–37. DOI: [10.1057/9780230582095\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230582095_2)
- Lansdown, G. (2003). Children’s Rights. In Mayall, B. (szerk.), *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press. 33–45.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x)
- Lohmeier, J. & Lee, S. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17, 85–95. DOI: [10.1080/13803611.2011.597108](https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108)
- Lundy, L. (2005). Family Values in the Classroom? Reconciling Parental Wishes and Children’s Rights in State Schools. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 19(3), 346–372. DOI: [10.1093/lawfam/ebi027](https://doi.org/10.1093/lawfam/ebi027)
- Mccoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429. DOI: [10.1177/0013164403063003005](https://doi.org/10.1177/0013164403063003005)
- Monk, D. (2009). Childhood and the law. In Kehily, M. J. (szerk.). *An Introduction to Childhood Studies*. England: Open University Press.
- Moorman, E. A. & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers’ involvement in children’s learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354–1362. DOI: [10.1037/a0020376](https://doi.org/10.1037/a0020376)
- Nagy Ádám & Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban: a nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, media*. ISZT Alapítvány.
- Quennerstedt, A. (2011). The Construction of Children’s Rights in Education – a Research Synthesis. *The International Journal of Children’s Rights*, 19, 661–678. DOI: [10.1163/157181811x570708](https://doi.org/10.1163/157181811x570708)
- Rapos Nóra (2003). Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 13(5), 107–112.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. London: Springer. 3–19. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Réthy Endréné (2009). Tanulói vélekedések az iskoláról. Az iskola mint örömforrás? In Szabolcs Éva (szerk.), *Ifjúkorok, gyermekvilágok*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 11–45.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1). 71–92. DOI: [10.1023/a:1015630930326](https://doi.org/10.1023/a:1015630930326)
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihályi, M. (2009). Flow in schools. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York – London: Routledge. 131–145.
- Smith E. R., Mackie D. M. & Claypool H. M. (2017). Attitűdök és attitűdváltozás. In Smith, E. R., Mackie, D. M. & Claypool, H. M. (szerk.), *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stern, M. (2012). Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents. *SpringerBriefs in School Psychology*. DOI: [10.1007/978-1-4614-3427-6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3427-6)
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2015). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányifelelőség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/iskult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.10.5)

Szabolcs Éva (2011). *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Tisdall, E., Kay, M & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 3(10), 249–264. DOI: [10.1080/14733285.2012.693376](https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376)

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000. OECD. DOI: [10.1787/9789264018938-en](https://doi.org/10.1787/9789264018938-en)

Zeiher, H. (2009). Institutionalization as a Secular Trend. In Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan. 127–140.

Zinnecker, J. (2001). Children in Young and Aging Societies. The order of generations and models of childhood in comparative perspectives. In Hofferth, S. & Owens, T. J. (szerk.). *Children at the Millenium: Where we have come from, where are we going?* Netherlands: Elsevier Science Ltd.

### Absztrakt

A tanulók iskolához való viszonyulásainak, az iskolai életben való részvételük minőségének megragadására a nemzetközi szakirodalomban különböző elméleti konstrukciókkal találkozhatunk (vö. Libbey, 2004; Stern, 2012). Ezek az iskola iránti attitűdöket különböző fogalmakkal írják le, és a koncepcionális tisztázatlanság, a fogalmi átfedések megnehezítik a jelenség kutatását is (Libbey, 2004). A szétartó megközelítések az iskolai élet különböző területeire fókuszálnak, ugyanakkor számos tartalmi egyezést is mutatnak. Jelen elméleti kutatás a tanulók iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásait, azok mintázatait, valamint az iskolai mindennapokban való részvételük minőségét megragadó konstruktumok összehasonlító-elemző vizsgálatával foglalkozik. Az iskolai attitűdöt az iskolához való érzelmi-társas közelség érzésén keresztül megragadó konstruktumok (*school connectedness/belonging/bond*) a társas kapcsolatok minőségét, az azokba való bevonódás és ráfordítás mértékét, valamint a társaktól és tanároktól megtapasztalt elfogadás, támogatás érzését állítják a középpontba (vö. Lohmeier és Lee, 2012; Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997). Az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) mint meta-konstruktum pedig a tanulók affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait jelöli, és itt is megfigyelhető egyfajta tartalmi diverzitás az összetevők számát és tartalmát illetően a különböző megközelítésekben (vö. Fredricks és mtsai, 2004; Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Reschly és Christenson, 2012). Az elköteleződés/bevonódás több komponensű modelljei komplex képet adhatnak a tanulók iskolához fűződő kapcsolatáról és annak dimenzióiról. Az iskolai attitűd koncepcionális rendszerező vizsgálata, és ezek alapján kutatásának jelentősége, hogy az iskola iránti viszonyulások meghatározzák a tanulói motivációt, befolyásolják a társas kapcsolatok minőségét, az egyén szubjektív jóllétét, ezeken keresztül pedig hatással vannak az élnélküliség érzésére és az iskolai teljesítményre is.

**Pintér Henriett<sup>1</sup> – Molnár Pál<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar

<sup>2</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,  
Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézete; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

## Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében

*Írásfeladatok tervezésekor és alkalmazásakor a tanárnak célszerű megismernie tanulóinak szövegalkotást illető meggyőződését, mivel az hatással lehet arra, hogy a feladatot milyen minőségben és dinamikával hajtja végre, halogatja azt, vagy elakad.*

*Ez kérdőíves felméréssel elvégezhető (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen, Sandström és Pyhäntö, 2014; Cerrato-Lara, Castelló, García-Velázquez és Lonka, 2017). Tanulmányunkban egyetemi képzésben, intenzív tudományos írástudást fejlesztő kurzusokon – vizsgálódó tanulóközösségben és kutatásalapú tanulásban – részt vett hallgatók írásfolyamatról alkotott meggyőződésének vizsgálatáról számolunk be. A hallgatóktól a tanulás bemeneti szakaszában – az írásfeladatok megismerése előtt – a társak szerepére, az írás alkotói és gondolkodásfejlesztő aspektusaira, a produktivitásra, a tökéletességre törekvésre, a halogatásra és az elakadásra vonatkozó állításokra adott válaszokat elemeztük és értelmeztük. Ehhez Lonka és munkatársai (2014) módosított, általunk rövidített kérdőívét alkalmaztuk. Elemzéseink azt mutatják, hogy a hallgatók eltérően vélekednek a vizsgált tényezőkről, és azok között összefüggések tapinthatók ki.*

*Ez feltételezhetően kihat az írásfeladatok végrehajtására, amit jelen munkánkban nem vizsgálunk, viszont a tanulási-tanítási helyzetekben célszerű erre felkészülnünk annak érdekében, hogy megfelelő beavatkozások tervezésével és alkalmazásával segítsük hallgatóink munkáját.*

**A**z egyetemi hallgatók képzésében folyamatosan jelen van a tudományos írás, ami a legfontosabb kommunikációs formák egyike (Aitchison, 2009; Leijten, Waes, Schriver és Hayes, 2014). Tanulmányaik során a diákoknak számos tanulási helyzetben kell valamilyen írott szöveget készíteniük, legyen az rövidebb esszé, hosszabb terjedelmű szemináriumi dolgozat, vagy a tanulmányaikat lezáró szakdolgozat. A tanulók egyetemi tanulmányaik során a képzésük részét képezően különböző kurzusokon vesznek részt, s ezek által változatos összetételű és méretű közösségek részévé válnak. A közösségeik így számos helyzetben keretet adnak a kommunikációs és tanulási lehetőségeiknek. Ezek közül témánk szempontjából a kurzusokon kialakuló és formálódó tanulóközösségeket tekintjük mérvadónak, figyelembe véve ezáltal az írás társas jellegét

(Hyland, 2004; Aitchison, 2009); a kurzusokon végzett írásfeladatok végrehajtására pedig feltételezhetően nagy mértékben hatással vannak ezen tanulóközösségek társas viszonyrendszerei. Ez lehetővé teszi a tanulók számára, hogy szövegeik kölcsönös olvasóiként visszajelzéseket adjanak egymásnak, ösztönözve ezzel szövegalkotási törekvéseiket (Gunel, Hand és McDermott, 2009). Ezen felül az is segítheti munkájukat, ha az írás során megtanulják figyelembe venni, hogy kik lesznek, lehetnek az olvasóik (Olson, 2001; Kellogg, 2008).

A tanulóknak azonban eltérő a felfogásuk az írásbeli szövegek elkészítéséről: egy részüknek könnyebb, másoknak küzdelmesebb a szövegalkotás (Lea és Street, 1998; Lonka és mtsai, 2014). A személyes meggyőződések és elvárások meghatározzák, hogy mennyi erőfeszítést tesznek egy-egy feladat végrehajtása érdekében, és azt, hogy mennyi ideig tudják fenntartani annak kivitelezését még akkor is, ha bármilyen akadály és kellemetlen érzelmi tapasztalat merül fel közben (Bandura, 1977). Ez írásfeladatok végrehajtása során is érvényes, ahogy erre Lonka és munkatársai (2014) rámutattak. Íróként ugyanis eltérő módon vélekedünk az írásfolyamatról és a készülő írott szövegekről egyaránt. Lonka és munkatársai (2014) amellett érvelnek, hogy a szöveg megszületésére hatással van az írásfolyamathoz viszonyulás és a szövegalkotás hatékonyságáról való meggyőződés. Erőfeszítéseinket befolyásolják a társas helyzetek, az alkotás folyamatairól való meggyőződés, a produktívitásunk, a precizitásunk, a minőségről alkotott elképzeléseink és céljaink, a halogatás, valamint az elakadás egyaránt.

A tanulók írásfelfogásának és az írásra ható serkentő és gátló tényezőknek – alkotás, produktívitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás – a vizsgálatáról nemzetközi, angol nyelvű szakfolyóiratokban találunk beszámolókat (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Hazánkban kimondottan az írás folyamataihoz kapcsolódóan nem találtunk empirikus közleményeket, viszont egy-egy általunk is vizsgált tényező elemzésével – középszintű diákok és egyetemi hallgatók körében – igen. Fehér és Kasik (2018) például a szociális érdekérvényesítési stratégia és a perfekcionizmus tényezők közötti összefüggésekről ír, Nagy és D. Molnár (2017), valamint D. Molnár és Gál (2019) a maladaptív tényezők vizsgálatáról, köztük a halogatásról és a perfekcionizmusról, Jámbori, Fejes, Gál, Kasik, Szabó-Hangya és Nagy (2019) pedig a halogatásról más tényezőkkel összefüggésben. Hazai felsőoktatási kontextusban azonban tudomásunk szerint még nem foglalkoztak mindezek egyidejű vizsgálatával írásbeli szövegalkotási helyzetekre vonatkozóan. Kutatásunk célja, hogy felmérjük az írásfeladatokban részt vevő egyetemi hallgatók írásról alkotott meggyőződését, az írás alkotó és gondolkodásfejlesztő aspektusaira, a társak szerepére, a produktívításra, a perfekcionizmusra, a halogatásra és az elakadásra fókuszálva, valamint, hogy összefüggéseket keressünk ezen tényezők között. A vonatkozó szakirodalom áttekintése után a kutatási környezet, a minta, az alkalmazott mérőeszköz, az eljárások, majd az eredményeink bemutatásával és értékelésével foglalkozunk, végül a meglátásaink összegzésével és az eredményeink hasznosíthatóságának kifejtésével zárjuk munkánkat.

### **A vizsgálat szakirodalmi háttere: az írás folyamatosságát befolyásoló fontosabb tényezők**

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a tanulók gondolatteremtő és -fejlesztő jellegűnek tekintik-e az írást. Az írás tudásteremtő, -alkotó jellegével foglalkozott például Bereiter és Scardamalia (1987), akik rámutattak arra, hogy a szövegalkotás olyan gondolkodási folyamat, mely során az író kognitív erőfeszítéseket tesz gondolatainak keresése, rendszerezése és újragondolása érdekében. Kellogg (2008) hasonló álláspontot képvisel: az írás kognitív erőfeszítést, kihívást jelent a gondolkodásunkra, írja. Az alkotás során, amikor

érveket fogalmazunk meg – például tudományos szövegek alkotásakor, a problémafelvetés vagy a relevancia megfogalmazása során –, kritikus gondolkodásra van szükségünk (Klein és Boscolo, 2016). Hasonló módon, a tevékenységeink során szerzett tapasztalataink elemzése és értékelése analitikus gondolkodást – mely a reflektív gondolkodás része – igényel (Breuer, Newman és Newman, 2016, hivatkozva Klein és Boscolo, 2016). Mindezek függvényében többen kiemelik az írásban rejlő gondolkodásfejlesztő lehetőségeket (Boscolo és Mason, 2001; Klein és Boscolo, 2016). Klein és Boscolo (2016) Kurunsaari, Tynjälä és Piirainen (2016) vizsgálatát hozza fel példának, amelyben írásfeladatokban részt vett tanulókat csoportosítottak, s mutatták ki, hogy azon tanulók tekintették az írást fejlesztő hatásúnak, akik az önreflektív módon írók kategóriájába kerültek.

A szövegalkotás kognitív folyamatait Flower és Hayes (1984) is vizsgálta, azt többlépcsős, rendszerint egymást követő, egymásra épülő reprezentációs szakaszok modelljeként vázolják fel. Ennek értelmében a szövegalkotók rendszerint legalább négy reprezentációs gondolkodási és cselekvési lépésen mennek keresztül az ötletek felmerülésétől a letisztult, végső, nyilvánosságra hozható szövegig. Ezek a szakaszok eltérnek abban, hogy milyen mértékű és összetettségű a strukturáltságuk és a tartalmuk. Az első lépések például gyakran csupán vázlatos gondolatok, ábrák, melyeket a szövegalkotó később kidolgozni kíván. A következő reprezentációs lépésben megjelenhetnek az összefüggések metaforák, fogalmi hálók formájában. A harmadik reprezentációs szakaszban már összetettebb és rendeztebb szöveg lehet a végeredmény, például terv vagy jegyzet. Ez már tartalmazhatja az elkészíteni kívánt írás célját, a legfontosabb csomópontokat vagy a logikai láncolatot. A negyedik, végső reprezentációs forma az elkészült, letisztított

szöveg. Ezek a lépések egyénenként eltérnek, mind számuk, mind kidolgozottságuk, mind a szükséges időtartam tekintetében, mégis iránymutatónak tekinthető maga a modell, megmutatja a szövegalkotás mögötti mechanizmusok fontosabb lépéseit, folyamatait.

Az írás tudásalkotó szerepét a tudományos szövegek létrehozása során szükséges szintetizáló stratégia is jól mutatja. A szövegalkotás során gyakran használunk fel akár mások által írt, már elkészült szövegeket, melyek kombinációjaként formáljuk gondolatainkat. Erről a szintetizáló folyamatról diskurzusszintézisként ír néhány kutató (Segev-Miller,

*Tudományos szövegek alkotása során kritikus fontosságú a korábbi források gondolatainak érvelő felhasználása, beillesztése a gondolatmenetbe. Az író többek között így tudja demonstrálni építkező, mégis új tudásra törekvő szándékát. Ez integráló, szintetizáló cselekvéssorozat. Spivey (1987) kiemeli, hogy a diskurzusszintézis alkotó folyamataiban az írónak válogatnia, összekapcsolnia és rendszereznie kell a korábbi szövegekben található információkat, hogy új szöveget tudjon létrehozni. Ehhez ki kell emelnie egyes részeket a felhasználni kívánt szövegekből, és újraalkotva beemelnie saját gondolatmenetébe, ami a korábbi szövegektől eltérő szövegstruktúrát fog eredményezni (Segev-Miller, 2007). Az íróknak ily módon rendszerint a szövegalkotás és az ellenőrző, áttekintő, javító tevékenységek rekurzív, ciklikusan ismétlődő lépéseinek láncolatán kell haladnia ahhoz, hogy elérje célját: létrehozza írását (Mateos, Martín, Villalón és Luna, 2008).*

2007; Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras és Castells, 2014). Tudományos szövegek alkotása során kritikus fontosságú a korábbi források gondolatainak érvelő felhasználása, beillesztése a gondolatmenetbe. Az író többek között így tudja demonstrálni építkező, mégis új tudásra törekvő szándékát. Ez integráló, szintetizáló cselekvéssorozat. Spivey (1987) kiemeli, hogy a diskurzusszintézis alkotó folyamataiban az írónak válogatnia, összekapcsolnia és rendszereznie kell a korábbi szövegekben található információkat, hogy új szöveget tudjon létrehozni. Ehhez ki kell emelnie egyes részeket a felhasználni kívánt szövegekből, és újraalkotva beemelnie saját gondolatmenetébe, ami a korábbi szövegektől eltérő szövegstruktúrát fog eredményezni (Segev-Miller, 2007). Az írónak ily módon rendszerint a szövegalkotás és az ellenőrző, áttekintő, javító tevékenységek rekurzív, ciklikusan ismétlődő lépéseinek láncolatán kell haladnia ahhoz, hogy elérje célját: létrehozza írását (Mateos, Martín, Villalón és Luna, 2008).

Míndezeeket alátámasztja Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith és Bergh (2007) megállapítása is, akik szerint a tanulók a szövegalkotás során rendszerint alapvetően két írásstratégiát alkalmaznak valamilyen módon. Az egyik stratégia célja a létrehozni kívánt szöveg gondolatmenetének elgondolása az írás előtt, a másiké a már leírt szöveg felülbírálata, javítása újraolvasás segítségével. Ezt a két stratégiát a tanulók felváltva alkalmazzák, azonban általában előnyben részesítik a tervezési stratégiát.

Az alkotási folyamatot, azaz az írás folytonosságát azonban befolyásolja, hogy milyen mértékű a szövegalkotást végző tanuló bevonása – és bevonódása –, milyen, az írás folytonosságát segítő vagy azt gátló szokásokkal rendelkezik, milyen mértékben képes az önszabályozásra és milyen társas kontextusban van jelen (Boice, 1993). Ezek megléte ugyanis segíthet a szövegalkotásban, hiánya elakadáshoz vezethet. A bevonódás (és a bevonás) az írás társas és kontextuális jellegére utal, ami szövegalkotással ismerkedő tanulóként (pl. egyetemi hallgató, kezdő kutató stb.) azért fontos, hogy olyan társas helyzetek résztvevőjévé váljanak, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhatnak saját szövegeik alkotásával, gondozásával. A bevonódás emellett abban is segítheti őket, hogy a különböző – akár szakmai – közösségekben írásaikat mások is megismerjék. Az írás létrehozásának folytonosságát külső (környezeti) és belső (hangulati) zavaró tényezők egyaránt befolyásolják (Boice, 1993). A rendszeres, produktív szövegalkotást az írás folytonosságát segítő szokások kialakítása segíti. Ez az írásfeladatok elvégzéséhez szükséges lépések sorozatainak végrehajtását (feladatszervezés és feladat-végrehajtás) és ezek szokássá alakítását igényli, például ütemezés, munkaterv kialakítását (Boice, 1993), ami íróként segíthet megszabadulni a figyelmünket elvonó környezeti és zavaró tényezőktől.

A tanulók ugyanakkor gyakran vannak társaik körében. Tanulási helyzetekben tanulóközösségeik részeként vannak jelen, gyakran osztálytermi közegben, így folyamatosan biztosított a tanulás célú kommunikáció és a visszajelzés közöttük (ld. pl. Koster, Tribushinina, Jong és Bergh, 2015). A tanulóközösségben írás lehetővé teszi, hogy a szövegalkotó tanulók egymás szövegeinek olvasóivá is váljanak, ez ösztönző társas tényezőként segítheti a szövegalkotási törekvéseiket (Gunel, Hand és McDermott, 2009). Számukra segítséget jelenthet, ha társaiktól visszajelzéseket kapnak készülő szövegeikre és az is, ha írás közben elképzelik, vagy megtanulják elképzelni, figyelembe venni, hogy kik lesznek, lehetnek az olvasóik (Olson, 2001; Kellogg, 2008). Indokolt tehát, hogy e két tényezőt vizsgáljuk.

Vizsgáljuk továbbá a tanulók szövegalkotási helyzetekben való produktivitásról alkotott meggyőződését. Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a rendszeresség és a gyakoriság fontos tényező a szövegalkotásban (Lee, 2005; Gordon, 1980; Lonka és mtsai, 2014). Gyakori, hogy amiatt törekszünk eredményeink, meglátásaink, gyakorlataink megosztására, hogy magunkat aktívnak és produktívnak lássuk és láttassuk – szakmai, tudományos és tanulói – közösségeinkben, a közösségeink tagjaihoz viszonyítva

(Pyhäntö, Nummenmaa, Soini, Stubb és Lonka, 2012). A rendszeresség és a gyakoriság ezáltal szerzőként hozzájárul a közöseteinkben belüli láthatóságunkhoz, ami az ismertség, elismertség szempontjából különösen fontos (Gordon, 1980; Lee, 2005). A produktív szerzővé váláshoz ráadásul az is lényeges, hogy szerzőként magunkat hatékonynak lássuk (Lonka és mtsai, 2014). Hatékonyabbnak érezhetjük magunkat, ha kihívást jelentő személyes célokat tűzünk ki magunk elé és azok elérésére törekszünk (Bandura, 1977).

Vizsgáltuk a tökéletességre törekvés tényezőjét is, ami szintén hatással van a szövegalkotásra. Ez adott terjedelmű és minőségű szöveg elérésére törekvéssel, másrészt az ezek eléréséhez kapcsolódó önkritikus értékeléssel jellemezhető (Stoeber, 2012; Rice, Richardson és Ray, 2016). A perfekcionista egyének gyakran próbálnak megfelelni szigorú és rendszeres értékeléssel párosuló, személyes kihívást jelentő elvárásoknak (Pacht, 1984; Frost, Marten, Lahart és Rosenblate, 1990; Shafraan, Cooper és Fairburn, 2002). A tökéletességre törekvés a tökéletes szöveg megalkotásában és a szöveg befejezésére törekvésben követhető nyomon (Boice, 1990). Boice (1990) kiemeli, hogy íróként sokunkra jellemző, hogy addig nem engedjük el szövegünket, amíg azt tökéletesnek nem érezzük, vagyis addig szerkesztgetjük, míg hibamentessé nem válik. A tökéletességre törekvésben a fontosabb hajtóerők közé tartozik a hibázástól való félelem, a kritika elkerülése és a mások lenyűgözésére irányuló törekvés mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Hewitt és Flett, 1991). Mindemellett gyakori, hogy a tanulók a tökéletességre törekvésre megpróbáltatásként tekintenek (McMillan és Weyers, 2006), amit szükségtelennek, időrablónak, nem produktívnak tartanak (Dickinson és Dickinson, 2015), s ez negatív érzelmeket (pl. szorongást) és kontraproduktív viselkedést (pl. halogatást) idézhet elő bennük (Einstein, Lovibond és Gaston, 2000).

A halogatás önszabályozási probléma (Ferrari és Tice, 2000; Steel, 2007; Sirois és Pychyl, 2013), ami szükséges és fontos feladatok elkezdésének és/vagy befejezésének késleltetését jelenti (Ferrari és Tice, 2000). Általában akkor beszélünk halogatásról, amikor önként elodázzunk egy cselekvést annak ellenére, hogy a késlekedésből fakadóan hátrányos következményekre számítunk (Steel, 2007). Erre Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat ösztönözhet vagy hátráltathat;

*A halogatás önszabályozási probléma (Ferrari és Tice, 2000; Steel, 2007; Sirois és Pychyl, 2013), ami szükséges és fontos feladatok elkezdésének és/vagy befejezésének késleltetését jelenti (Ferrari és Tice, 2000). Általában akkor beszélünk halogatásról, amikor önként elodázzunk egy cselekvést annak ellenére, hogy a késlekedésből fakadóan hátrányos következményekre számítunk (Steel, 2007). Erre Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat ösztönözhet vagy hátráltathat; amennyiben ösztönöz, végrehajtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, ha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, feladat késleltetésként realizáldik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késleltetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladat elkerüléssé válik.*

amennyiben ösztönöz, végrehajjtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, ha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, feladatkélslettésként realizálódik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késlettetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladatelkerüléssé válik.

A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odázva (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önbecsmérlés (Ellis és Knaus, 1979) és az önmegtartóztatás (Burka és Yuen, 2008), a megfelelő próbálkozások megíúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben).

Az írás végső soron – átmenetileg vagy végleg – elakadhat. Az elakadást gyakran okozza öncenzúra, hibázástól való félelem, tökéletességre törekvés, korábbi rossz tapasztalatok, halogatás vagy valamilyen mentális probléma (Boice, 1993). Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet, az író elakadhat, ez traumatikus lehet számára: írói képessége elvesztését élheti meg, elveszettnek érezheti magát (Boice, 1993).

Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanárok, szülők túlzó figyelmeztetéseinek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt ismert szaktekintélyek már közölték. Ilyen esetben tulajdonképpen nem adunk esélyt a gondolataink kifejtésére. A hibázástól való félelem során az írók az írást nehéznek és kockázatosnak észlelhetik. Egyetemi hallgatóknál, doktoranduszoknál erre példa a visszautasítás félelme a bizottság, a bírálók, a szakértők részéről. Ilyen félelem lehet például, hogy a tanuló nem akarja csalónak/hiteltelennek feltüntetni magát, vagy fél a rossz értékeléstől. A félelem alapja gyakran szorongás, olyan helyzetektől való félelem, amikor a hibázás valószínűsíthető, emiatt azonban csökkenhetnek az elvárások, korlátozva a siker elérésének lehetőségét. Azonban a kreatív tevékenységek velejárója a hibázás; ebben az önhatékonyágnak is szerepe van (Bandura, 1977).

Az elakadást előidézhetik a tanuló/író korábbi negatív tapasztalatai is. A tekintélyelvű és problémás tanárok és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumák is szerepet játszhatnak ebben. Ennek fontos eleme az örömteli írás hiánya (Emig, 2004) és az önbizalomhiány (Kronsky, 1979). Mindezek tehát értelmi zavarként akadályozhatják az alkotói munkát.

---

*A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odázva (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önbecsmérlés (Ellis és Knaus, 1979) és az önmegtartóztatás (Burka és Yuen, 2008), a megfelelő próbálkozások megíúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben).*

---

Összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy az elakadásnak számos előidézője lehet, amelyek azonban megismerhetők, feloldhatók. Az írás társas-kontextuális tevékenység, amiben a szövegalkotót segíthetik a társaik, az oktatóik, vagy akár más személyek is, ráadásul nem csak egyedül, hanem közös erőfeszítéssel is létrejöhetnek szövegek. A tudományos életben ez különösen fontos, amit számos formális és informális fórum működése is igazol: szerzők, szakmai bírálók, szerkesztők, szakmai olvasók egyaránt részt vesznek valamilyen formában a tudományos tudás gazdagításában és gondozásában. Ebben a folyamatban láthatjuk, hogy a kreativitásnak, a produktivitásnak, az alkotás mellett a visszajelzésekre, véleményezésre épülő javításnak, a tökéletességre törekvésnek éppúgy fontos szerepe van, mint a halogatás vagy az elakadás problémaköreinek.

### **Vizsgálatunk célja és kutatási kérdéseink**

Tanulmányunkban egyetemista diákok írásfelfogásának méréséről, illetve az írást serkentő és gátló tényezők közötti összefüggések feltárásáról számolunk be. Arra kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan vélekednek önmagukra tekintve írói szerepben az írást elősegítő és gátló tényezőkről: a tudásalkotásról, mások szerepéről, a produktivitásról, a tökéletességre törekvésről (perfekcionizmusról), a halogatásról és az elakadásról. Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Alkotási és gondolkodásfejlesztési folyamatnak tekintik-e a hallgatók az írást?
- Társas folyamatnak tekintik-e az írást? Fontosnak tartják-e társaik véleményét, és figyelembe veszik-e szövegeik majdani olvasóit a szövegalkotás során?
- Produktívnak tekintik-e magukat, rendszeresen foglalkoznak-e írással?
- Fontosnak tartják-e a tökéletességre törekvést a szövegeik megalkotása során?
- Halogatják-e szövegeik létrehozását?
- Megjelennek-e az elakadásra vonatkozóan a korábbi negatív tapasztalatok, írásban könnyebben vagy nehezebben fejezik-e ki magukat, és ellenszenvet vált-e ki bennük, ha írniuk kell?
- Mindezen tényezők között milyen összefüggések mutathatók ki?

### **A minta és az adatfelvétel**

Vizsgálatunkat egyetemi környezetben, bölcsészettudományi BA képzésben tanuló, kutatásalapú tanulásra tervezett kurzusokon (18 kurzus) részt vett másodéves egyetemi hallgatók (308 hallgató, nők aránya 75%) körében folytattuk le, ahol a diákok feladatai közé tartozott, hogy rövid, tudományos szöveget (kutatási tervet) hozzanak létre közösen, vagy egyénileg, kutatásalapú, vizsgálódó tanulás során, tudományos szövegek (szakirodalmi források) felhasználásával. A válaszadók minden esetben a kurzusok résztvevői közül kerültek ki, a válaszadás nem volt kötelező, a hallgatók papíralapú kérdőíveket töltöttek ki a kurzus bemeneti szakaszában, a kutatómunka kezdetekor.

1. táblázat. A minta összetétele kurzusonkénti bontásban: részt vevő és választ adó hallgatók száma és aránya

Kurzus		2016 tavasz	2016 ősz	2017 tavasz	2017 ősz	Összesen
1	létszám (fő)	20	30	11	16	77
	válaszadó (fő)	20	30	10	14	74
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	100%	91%	88%	96%
2	létszám (fő)	22	20	8	17	67
	válaszadó (fő)	22	20	8	15	65
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	100%	100%	88%	97%
3	létszám (fő)	17	28	21	16	82
	válaszadó (fő)	15	27	21	13	76
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	88%	96%	100%	81%	93%
4	létszám (fő)	21	25	17	11	74
	válaszadó (fő)	21	24	16	10	71
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	100%	96%	94%	91%	96%
5	létszám (fő)	18	10			28
	válaszadó (fő)	13	9			22
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	72%	90%			79%
Összesen	létszám (fő)	98	113	57	60	328
	válaszadó (fő)	91	110	55	52	308
	válaszadók aránya a létszámhoz viszonyítva	93%	97%	96%	87%	94%

### Az alkalmazott mérőeszköz

Vizsgálatunkhoz nemzetközi, bírálati rendszerű folyóiratban publikált, standardizált és bevizsgált mérőeszközt kerestünk. A szakirodalom áttekintése alapján a Lonka és munkatársai (2014) által alkalmazott mérőeszközt vettük alapul, az állításai (25 item) közül választottuk ki az általunk mérni kívánt tényezők állításait. Mérőeszközünk hat tényezőt (faktort) vizsgál 14 állítással: alkotás és gondolkodásfejlesztés, társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban, produktivitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás. Fontos megjegyeznünk, hogy olyan mérőeszköz kialakítására törekedtünk, ami rövid, tömör, kevés időt és erőfeszítést igényel a hallgatóktól, nem terheli őket, és nem veszi el a kedvüket a hasonló visszajelzési megoldásoktól. A hallgatók ugyanis intenzív vizsgálódó munkában vesznek részt, a kérdőívek kitöltése a számos további tevékenység közül csupán az egyik feladat, ami önmagában időigényes és terhelő.

A Lonka és munkatársai (2014) által alkalmazott mérőeszközből két állítást vettünk át az írás társas aspektusainak („Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban” faktor)

méréséhez, egyet a társaktól kapott visszajelzésekre („Hasznos figyelembe venni, hogy mások milyen véleményt mondtak a szövegemre”), egyet pedig az olvasók figyelembevételére vonatkozóan a szövegalkotás közben („Amikor írok, foglalkozom azzal, hogy az olvasó megértse a szövegemet”). Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusainak méréséhez két állítást (pl. „Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését”), a produktivitás méréséhez két állítást (pl. „Rendszeresen írok, függetlenül a hangulatomtól”), a perfekcionizmus méréséhez szintén két állítást (pl. „Nehezen adom ki a szövegeimet a kezemből, mivel soha nem tűnnek befejezettek”) használtunk fel. A halogatáshoz és az elakadáshoz három-három állítást vettünk figyelembe (pl. „Gyakran halogatom az írást az utolsó pillanatokra”, illetve „Könnyebb más módon kifejezni magam, mint írásban”).

A hallgatóknak ötfokú Likert-skálán kellett állást foglalni a tekintetben, hogy az állítások milyen mértékben jellemzők rájuk (1 – határozottan nem értek egyet; 2 – nem értek egyet; 3 – nem tudom eldönteni; 4 – egyetértek; 5 – határozottan egyetértek).

### *A mérőeszköz és a skálák megbízhatósága*

Ellenőriztük a mérőeszközünk és a skáláinak megbízhatóságát, ehhez a Cronbach- $\alpha$  mutató értékeit és a vonatkozó szakirodalmi utalásokat vettük figyelembe (Cronbach, 1951; Cortina, 1993; Schmitt, 1996; Taber, 2014, 2018). A mérőeszközünk egészére vonatkozóan a reliabilitásmutató értéke jónak, elfogadhatónak, megfelelőnek tekinthető ( $\alpha = 0,79$ ; Taber, 2018).

2. táblázat. A faktorok leíró statisztikája és a reliabilitásmutatók

	Állítások száma	Átlag	Szórás	Cronbach- $\alpha$
Alkotás és gondolkodás-fejlesztés	2	4,38	0,60	0,66
Társak és olvasók szerepe	2	2,49	1,03	0,74
Produktivitás	2	2,52	1,05	0,71
Perfekcionizmus	2	4,26	0,60	0,41
Halogatás	3	3,33	0,97	0,65
Elakadás	3	2,51	1,05	0,73

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés skála megbízhatóságát – noha nem kiemelkedően jó – elfogadhatónak tekinthetjük ( $\alpha = 0,66$ ). A társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban skála megbízhatóság-mutatója ( $\alpha = 0,41$ ) nem kielégítő. Mindazonáltal, mivel a kérdőívünk megbízhatóságát megfelelőnek tekinthetjük, a skálát alkalmaztuk a mérésünkben. A produktivitás ( $\alpha = 0,74$ ), a perfekcionizmus ( $\alpha = 0,71$ ) és az elakadás ( $\alpha = 0,73$ ) skálákat megbízhatónak fogadtuk el a reliabilitásmutató értékek alapján. Mérőeszközünk halogatás skálájának megbízhatósága a még elfogadható tartományban van ( $\alpha = 0,65$ ). Viszonyításként megemlítjük, hogy például az elakadás skála reliabilitásmutatója Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében az elfogadhatósági tartomány alján van ( $\alpha = 0,60$ ), Cerrato-Lara és munkatársai (2017) esetében viszont a miénkhez hasonló értékeket találunk ( $\alpha = 0,74$  a spanyol mintán és  $\alpha = 0,70$  a mexikóin). További skálák  $\alpha$  mutatóinál hasonló megállapításokat tehetünk, mindegyikre területi okok miatt nem térünk ki.

Mérőeszközünk skáláira vonatkozóan a fentiek alapján a következő megállapításokat tehetjük. A társak és az olvasók szerepe a szövegalkotásban faktoron kívül – amelynek

megbízhatósága ( $\alpha = 0,41$ ) nem kielégítő – mindegyik faktor a megfelelő, elfogadható, elégséges ( $\alpha = 0,65\text{--}0,74$ ) tartományba esik. A produktivitás, a perfekcionizmus és az elakadás faktorainak skálája ezen felül jónak, magasnak és viszonylag magasnak ( $\alpha = 0,71\text{--}0,74$ ) tekinthető.

### Elemzési eljárások

Elemzéseinkhez az R statisztikai keretrendszert alkalmaztuk. Megerősítő faktorelemzésel elemeztük a kérdőív faktorstruktúráját, korrelációelemzéssel és regresszióelemzéssel a faktorok közötti összefüggéseket. A megerősítő faktorelemzéshez használt modell illeszkedésvizsgálatához a következő mutatókat vettük figyelembe (Hu és Bentler, 1999; Barrett, 2007; Hooper, Coughlan és Mullen, 2008): a  $\chi^2$  illeszkedésmutatót, az RMSEA, a CFI, a TLI és az SRMR mutatókat. Az illeszkedésmutatók a szakirodalom alapján jónak tekinthetők, amennyiben  $\chi^2$  esetén  $p \geq 0,05$  (Barrett, 2007), az RMSEA értéke 0,08 és alatti, a CFI és a TLI értéke 0,95 és feletti, az SRMR mutató értéke pedig 0,08 és alatti (Hu és Bentler, 1999; Hooper, Coughlan és Mullen, 2008) értéket vesz fel, a TLI értéke viszont 0,95 alatt is elfogadható 0,8 értékig, amennyiben más illeszkedés mutatók alapján jó modellilleszkedést kapunk (Hooper, Coughlan és Mullen, 2008).

### Az elemzések értelmezésének korlátai, előfeltételei

Ahogy láttuk, a Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban skála megbízhatósága nem kielégítő ( $\alpha = 0,42$ ). Ellenőriztük, hogy a szakirodalomban találunk-e erre vonatkozó utalásokat, eseteket. Mun, Mun és Kim (2015) tanulmányában találkoztunk hasonló esettel, a mérőeszközük egyik skálája kimondottan alacsony értéket mutat ( $\alpha = 0,26$ , miközben a többi skála reliabilitásmutatója is alacsony 0,50–0,70 közötti értékekkel). Taber (2018) magas presztízsű természettudományi szakfolyóiratban egy évben megjelent tanulmányok elemzése alapján rámutat arra, hogy a szakirodalom nem egységes a kérdőíves mérőeszközök reliabilitásmutatójának elfogadhatósági tartományát illetően. Schmitt (1996) azt is megállapítja, hogy nincs általánosan elfogadható megbízhatósági szintérték, és adott kontextusban még az alacsony reliabilitásértékekkel jellemezhető skáláknak is lehet fontos magyarázó értékük. Emellett többek szerint a mérőeszköz további kérdőívtelekkel bővítése növelheti ugyan a skálák és a mérőeszköz megbízhatóságát (Cortina, 1993; Schmitt, 1996), azonban Cronbach (1951) figyelmeztet arra, hogy ugyanazon tényezők mérése során minden további tétel redundanciához vezethet, ami csökkentheti a mérőeszköz hatékonyságát. Összegezvén a fentieket, a szakirodalom nem egységes a reliabilitásmutató megfelelési értékének tekintetében (Taber, 2018).

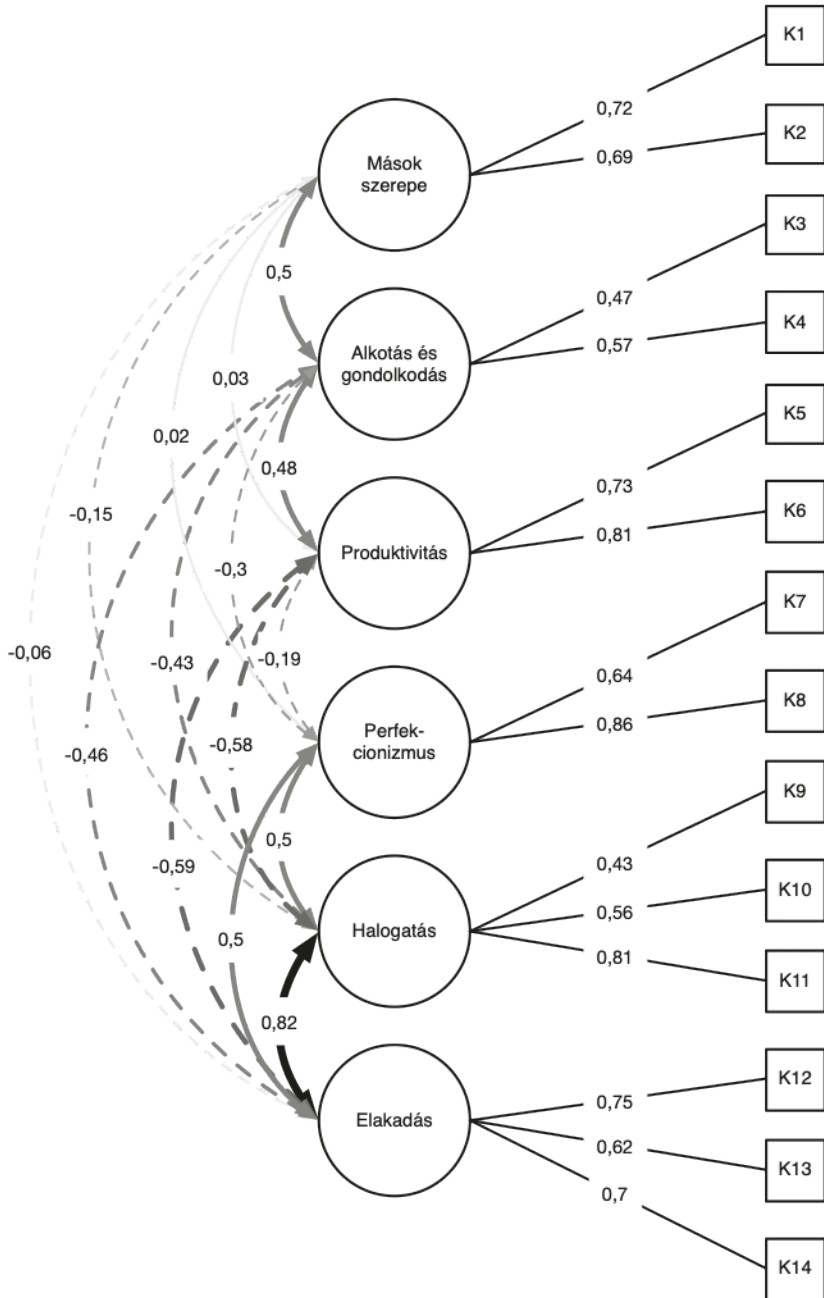
Mindezek figyelembevételével, a szakirodalom alapján a mérőeszközünket – ugyan fenntartásokkal, a vonatkozó reliabilitásmutatók közlése mellett – elfogadhatónak tekintjük (Taber, 2018). Mindazonáltal az alacsony értékek arra figyelmeztetnek, hogy mind a kérdőívtelek, mind a skálák továbbgondolására van szükség és további vizsgálatokra. Emellett, ahogy arra Taber (2014) rámutat, az oktatáskutatásban általában nem lehet teljes mértékben reprodukálni ugyanazokat a tanulási-tanítási helyzeteket, így a kutatási kontextusok azonosságának biztosítása, valamint a kutatások megismételhetőségének kritériuma nem teljesíthető maradéktalanul. Ettől függetlenül, mindezek tudatában ismertetjük eredményeinket és következtetéseinket; az eredményeket értelmezhetőnek és felhasználhatónak tekintettük.

## Eredmények

Az írásról alkotott felfogást az alkotás segítő és gátló tényezői szerint vizsgáltuk és az eredményeket is ebben a sorrendben közöljük. A mérőeszközünk ellenőrző faktorlemezésének illeszkedésmutatói a TLI mutató kivételével elfogadható értéket adnak ( $\chi^2 = 150,585$ ;  $df = 62$ ;  $p = 0$ ;  $CFI = 0,919$ ;  $TLI = 0,881$ ;  $RMSEA = 0,068$  [90% CI = 0,054–0,082];  $SRMR = 0,054$ ), mindazonáltal, ahogy Hooper, Coughlan és Mullen (2008) megjegyzi, a TLI mutató alacsony értéke mellett is elfogadható lehet a modellilleszkedés, amennyiben más mutatók a küszöbértékek felett vannak. Ez esetünkben megállapítható; az eredményeinket ennek tudatában ismertetjük.

3. táblázat. A mérőeszköz faktorai és a kérdőívitételek paraméterei

<b>Alkotás és gondolkodásfejlesztés</b>		<b>Faktorsúly</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
K1	Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését.	0,72	4,24	0,76
K2	Az írás fejleszti a gondolkodást.	0,69	4,51	0,63
<b>Társak és olvasók szerepe a szövegalkotásban</b>				
K3	Hasznos figyelembe venni, hogy mások milyen véleményt mondtak a szövegemre.	0,47	4,06	0,83
K4	Amikor írok, foglalkozom azzal, hogy az olvasó megértse a szövegemet.	0,57	4,46	0,67
<b>Produktivitás</b>				
K5	Rendszeresen írok, függetlenül a hangulatomtól.	0,73	2,41	1,18
K6	Rendszeresen és sokat foglalkozom írással.	0,81	2,56	1,13
<b>Perfekcionizmus</b>				
K7	Nehezen adom ki a szövegeimet a kezemből, mivel soha nem tűnnek befejezettek.	0,64	2,71	1,24
K8	Nehézséget okoz az írás, mivel a leírt gondolataim ostobának tűnhetnek.	0,86	2,33	1,16
<b>Halogatózás</b>				
K9	Gyakran halogatom az írást az utolsó pillanatokra.	0,43	3,34	1,16
K10	Nehezemre esik elkezdni az írást, amikor írok.	0,56	3,31	1,19
K11	Csak akkor kezdek el írni, ha abszolút szükséges.	0,81	2,60	1,23
<b>Elakadás</b>				
K12	Az írásra vonatkozó korábbi tapasztalataim általában negatívak.	0,75	2,29	1,21
K13	Könnyebb más módon kifejezni magam, mint írásban.	0,62	2,74	1,24
K14	Utálok írni.	0,70	1,72	1,09



1. ábra. Az ellenőrző faktorelemzés modellhez illeszkedése, a kérdőívitételek faktorsúlya és a faktorok közötti kovariancia-kapcsolatok.

Megjegyzés: A pozitív kovariancia-értékeket összefüggő vonal, a negatívakat szaggatott vonal ábrázolja. A vonalak vastagsága és árnyalata az értékek függvénye.

### *Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusa*

Az írás alkotási és gondolkodásfejlesztési aspektusának faktorát két kijelentés mérte: „Az írás gyakran jelenti új gondolatok megteremtését” és „Az írás fejleszti a gondolkodást”. Mindkét kijelentésre magas értékeket kaptunk: a tanulók többsége úgy vélte, hogy az írás gyakran jelenti új gondolatok létrehozását (átlag = 4,22; szórás: 0,73), valamint, hogy az írás fejleszti a gondolkodást (átlag = 4,47; szórás: 0,64). A hallgatók 86 százaléka gondolta úgy, hogy az írás számukra új gondolatok megteremtése, csupán 2 százalékuknak nem jelentette ezt, 12 százalékuk pedig nem válaszolt; 94 százalékuk vélte úgy, hogy az írás fejleszti a gondolkodást (1 százalékuk nem így gondolta, 5 százalékuk nem nyilatkozott).

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés faktora összességében magas értéket képviselt (átlag = 4,38; szórás: 0,60). Arra következtethetünk, hogy a tanulók többsége alapvetően pozitív módon gondol az írás alkotói aspektusaira, ami gondolkodásra serkent és fejleszti a gondolkodást. Hallgatóink egy része azonban úgy tűnik, hogy nem tekinti gondolkodásösztönzőnek az írást.

A két kérdés Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében a tudástranszfer konstruktum része, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) mérőeszközében pedig a tudásalkotásé. Lonka és munkatársai (2014) konstruktuma hat kérdésből áll, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) konstruktuma háromból. Az általunk mért értékeket azonban nem tudjuk viszonyítani egyik mérőeszközhöz sem, Lonka és munkatársai (2014) ugyan közlik a konstruktumuk elemzési eredményeit, azonban mivel a kérdőív-tételek száma eltér, az eredmények összehasonlíthatósága problematikus. Cerrato-Lara és munkatársai (2017) viszont nem közli a konstruktumuk középértékeit.

A tanulási célú írás képviselői (Klein, 1999; Boscolo és Mason, 2001) úgy gondolják, hogy az írás gondolkodást fejlesztő tevékenység, ami alapvetően tanuláshoz vezet, az írás gyakorlása ebből fakadóan kívánatos tanulási helyzetekben. Hallgatóink többségének válaszai véleményünk szerint megerősítik ezt a megállapítást, jóval többen képviselték ugyanis ezt, mint az ellenkezőjét. Az írás alkotó, teremtő, építkező aspektusáról is meggyőző a kapott válaszok aránya.

### *Társak és olvasók szerepe az írásban*

A hallgatók körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegeiket (átlag = 4,05; szórás: 0,74), és akik figyelnek arra, hogy az olvasók megértsék azt (átlag = 4,41; szórás: 0,67). A hallgatók 79 százalékának fontos lehet mások visszajelzése, hasznosnak tartják, hogy milyen véleményt kapnak írásaikra. Csak 3 százalékuk jelezte, hogy nem tekinti hasznosnak a másoktól kapott visszajelzéseket, és 18 százalékuk válaszait nem tudjuk. A hallgatók nagy többséggel, 93 százalékos arányban adták azt a választ, hogy figyelmet fordítanak arra, hogy az olvasók megértsék szövegeiket, csupán 1 százalék körüli azok aránya, akik állításuk szerint ezzel nem foglalkoznak, és 6 százalékuk nem adott választ erre a kérdésre.

A két kérdésből alkotott faktor összességében magas értéket mutat (átlag = 4,26; szórás: 0,60). A két kérdés Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében is szerepel, azonban a tudástranszfer konstruktum részeként. Maguk a szerzők is megjegyzi azonban, hogy a konstruktum többdimenziós, azaz egyszerre mér több tényezőt; ezt vették figyelembe Cerrato-Lara és munkatársai (2017), akik azonban a kérdések validálása során végül megszabadultak ettől a két kérdéstől. Rámutattak arra azonban, hogy e két kérdés közül az egyik az írás társas aspektusára reflektál, a másik pedig a szövegek javítására.

Összegezve tehát a társak szerepe és a társak bevonása az írásban szintén ösztönző tényezője az írás alkotási folyamatának, s elősegítője lehet az új gondolatok megteremtésének

(Koster és mtsai, 2015). Arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegeiket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt, igényük van arra, hogy mások is olvassák a szövegeket. A bevonódás az írást tanuló személy (pl. tanuló, kezdő kutató stb.) számára fontos abban, hogy olyan társas kontextus résztvevőjévé váljon, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhat saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993; Pyhältö és mtsai, 2012). Ezt olyan személyek – pl. tanárok, mentorok – segíthetik, akik valamiben már előrébb járnak, tapasztaltabbak, több ismerettel rendelkeznek. Ők a tanuló (kezdő író) bevonásával segíthetik a szövegalkotást, például annak megkezdését vagy folytatását. Ők a tanuló mentorai, vezetői (Fairclough, 1992). Fontos, hogy a társas kontextusban megismert megoldások tacit jellegű tudásként épülhetnek be a tanuló/író saját tudásába, az általa alkalmazható repertoárt kibővítve. Az együttműködés az egyik legfontosabb tényező lehet a tanulóknak, az oktatóik és mások között mind a szövegalkotás, mind a szövegértelmezés szempontjából (Koster és mtsai, 2015).

### Produktivitás

A produktivitás méréséhez – illeszkedve a szakirodalom értelmezéséhez – az írás rendszerességére tett két kijelentést fogalmaztunk meg: mennyire tartja fontosnak a hangulattól függetlenül folytatott írást a szövegalkotó, illetve mennyire a rendszeres írást. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok nem írnak rendszeresen (átlag = 2,54; szórás: 1,20), és alig foglalkoznak az írással (átlag = 2,66; szórás: 0,17). A produktivitás faktorára összességében alacsony értéket kaptunk, azonban az értékek szórása nagy (átlag = 2,49; szórás: 1,05). Ez arra enged következtetni, hogy önmagukat produktívnak és kevésbé produktívnak tekintő tanulók egyaránt voltak a válaszadók között. A hallgatók 18 százaléka ír rendszeresen és sokat, 49 százalékuk ezzel ellentétes választ adott, és 33 százalékuktól nem kaptunk választ. Ezen felül csupán 17 százalékuk ír rendszeresen a hangulattól függetlenül, 60 százalékuk nem, és 23 százalékuk nem nyilatkozott.

A produktivitás konstruktum Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában egyaránt négy-négy kérdést tartalmaz, emiatt azonban

*Összegezve tehát a társak szerepe és a társak bevonása az írásban szintén ösztönző tényezője az írás alkotási folyamatának, s elősegítője lehet az új gondolatok megteremtésének (Koster és mtsai, 2015). Arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy mások (pl. társaik) véleményezzék szövegeiket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt, igényük van arra, hogy mások is olvassák a szövegeket. A bevonódás az írást tanuló személy (pl. tanuló, kezdő kutató stb.) számára fontos abban, hogy olyan társas kontextus résztvevőjévé váljon, ahol az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladhat saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993; Pyhältö és mtsai, 2012). Ezt olyan személyek – pl. tanárok, mentorok – segíthetik, akik valamiben már előrébb járnak, tapasztaltabbak, több ismerettel rendelkeznek. Ők a tanuló (kezdő író) bevonásával segíthetik a szövegalkotást, például annak megkezdését vagy folytatását.*

nem tudjuk közvetlenül összevetni eredményeinket. Mindazonáltal Cerrato-Lara és munkatársai (2017) mérésében a konstrukció középértéke hasonló mértékűnek (átlag = 2,70; szórás: 0,83) bizonyult, mint esetünkben.

A vizsgálatban részt vevők körében többen nyilatkozták azt, hogy nem folytatnak rendszeresen írást. Ez az eredmény abban a tekintetben igényel megfontolást, hogy a rendszeres és gyakori szövegalkotás – az írás társas és kontextuális jellegéből fakadóan – hozzájárul a tudományos-szakmai életben kialakított/kialakítandó önkép erősítéséhez, azaz ahhoz, hogy magukhoz és közösségeikhez mérten is produktívnak láthassák magukat a szerzők-diákok (Pyháltó és mtsai, 2012), továbbá hozzájárul a szerző közösségen belüli láthatóságához (Gordon, 1980; Lee, 2005), illetve a produktív szerzővé váláshoz szükséges önmagát hatékonynak látáshoz (Lonka és mtsai, 2014). Ugyanakkor a rendszeres, produktív szövegalkotáshoz az írás folytonosságát segítő szokások kialakítására van szükség (Boice, 1993), amihez megfelelő írásstratégia kialakítására (megismertetésére és gyakoroltatására) van szükség (Koster és mtsai, 2015).

### *Perfekcionizmus*

A tanulók közül többeknek okoz nehézséget az írás, mert a leírt gondolataikat ostobának tartják (átlag = 2,47; szórás: 1,20). A hallgatók 60 százaléka nem tart attól, hogy a leírt gondolatai ostobának tűnhetnek, viszont 17 százaléuk igen (22 százaléuk nem adott választ). Ezen felül sokan amiatt nem tudják befejezni szövegeiket, mert nem tudják azt befejezettnak tekinteni (átlag = 2,71; szórás: 1,24). A hallgatók 27 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nehézséget okoz az írás befejezése a befejezetlenség érzése miatt, 45 százaléuknak viszont ez nem okoz gondot; 27 százaléuknál nem kaptunk választ erre a kérdésre. A perfekcionizmus faktora összességében alacsony értéket mutat, azonban a szórás is nagy (átlag = 2,52; szórás: 1,05).

A perfekcionizmus konstruktuma Lonka és munkatársai (2014) tanulmányában öt, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) munkájában négy kérdést tartalmaz. Leszámítva, hogy a mérésünk perfekcionizmus konstruktuma két kérdésből áll, közel hasonló

*A tökéletességre törekvés egyik aspektusa a túlzott önkritika megjelenése a szövegalkotásban (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), ami tudományos írás elkészítésében a tökéletes szöveg megalkotásában érhető tetten. Boice (1990) például kiemeli, hogy tudományos szövegek alkotása során előfordulhat, hogy ragaszkodunk a szövegeink tökéletesre alakításához. Ennek érdekében újra- és újraépítjük szövegünket, amíg az mentes nem lesz minden sallangtól. Mindezt a végletekig hajszolhatjuk, míg végül fel nem adjuk az erőfeszítést (ld. még Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Ebben az alkotói folyamatban a hibázástól való félelmünk is megjelenhet, az írott szöveget érhető kritika elkerülése, sőt a mások lenyűgözésére irányuló törekvés is mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Boice, 1990). Ezek a tényezők szövegalkotóként akadályoznak abban is, hogy saját készülő szövegünket megosszuk véleményezésre másokkal. Ennek következménye végül az lehet, hogy nem kapunk elég visszacsatolást. A visszacsatolás viszont jelentős – társas – tényező a szövegalkotásban (Koster és mtsai, 2015).*

értékeket kaptunk Cerrato-Lara és munkatársai (2017) eredményeihez viszonyítva (átlag = 2,70; szórás = 0,79).

A tökéletességre törekvés egyik aspektusa a túlzott önkritika megjelenése a szövegalkotásban (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), ami tudományos írás elkészítésében a tökéletes szöveg megalkotásában érhető tetten. Boice (1990) például kiemeli, hogy tudományos szövegek alkotása során előfordulhat, hogy ragaszkodunk a szövegeink tökéletesre alakításához. Ennek érdekében újra- és újraépítjük szövegünket, amíg az mentes nem lesz minden sallangtól. Mindezt a végletekig hajszolhatjuk, míg végül fel nem adjuk az erőfeszítést (ld. még Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Ebben az alkotói folyamatban a hibázástól való félelmünk is megjelenhet, az írott szöveget érhető kritika elkerülése, sőt a mások lenyűgözésére irányuló törekvés is mint szociálisan orientált perfekcionizmus (Boice, 1990). Ezek a tényezők szövegalkotóként akadályoznak abban is, hogy saját készülő szövegünket megosszuk véleményezésre másokkal. Ennek következménye végül az lehet, hogy nem kapunk elég visszacsatolást. A visszacsatolás viszont jelentős – társas – tényező a szövegalkotásban (Koster és mtsai, 2015).

A tökéletességre törekvés mindamelllett, hogy gondot okozhat a szövegalkotásban, bizonyos körülmények között pozitív hatással is lehet az alkotási folyamatra (Dickinson és Dickinson, 2015). Ezt fontosnak tartjuk megemlíteni, a jövőben tervezzük ennek vizsgálatát, azonban a tanulmányunk elemzéseiben nem foglalkoztunk ennek vizsgálatával.

### *Halogatás*

A halogatás is változatos módon mutatkozott meg a hallgatók körében (átlag = 3,33; szórás: 0,97). Három kérdéssel mértük ezt a faktort. Míg az írás elkezdése nehézséget jelent a hallgatók 46 százalékának (átlag = 3,31; szórás: 1,19), addig 26 százalékuknak nem; 28 százalékuk nem foglalt állást a kérdésben. Emellett a hallgatók 55 százaléka nem csak akkor kezd el írással foglalkozni, amikor az szükséges (átlag = 2,60; szórás: 1,23), bár 26 százalékuk akkor lát neki azt írásnak, ha az mindenképpen szükséges; a hallgatók 18 százalékánál viszont nincs információ.

Az írás halogatása az utolsó pillanatokra hasonlóan változatos képet mutat (átlag = 3,34; szórás: 1,19). A hallgatók saját bevallása szerint 44 százalékuk halogatja az írást az utolsó pillanatokig; 25 százalékuk nem halogat; 30 százalékuknál nem tudjuk a választ. A halogatást Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) tőlünk eltérő módon négy kérdéssel mérte, így az eredményeink nehezen összevethetők, mindazonáltal a skála középértéke Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában alacsonyabb volt az általunk mért értéknél (átlag = 2,70; szórás: 0,95); Cerrato-Lara és munkatársai (2017) nem adtak meg értékeket.

A halogatásra Steel (2007) szerint hatással van maga a feladat, amihez viszonyulunk. A feladat egyaránt ösztönözhet és hátráltathat. Amennyiben ösztönöz, végrehajtjuk, amennyiben nem, idegenkedhetünk tőle. Az idegenkedés, hogyha jutalmazással vagy büntetéssel – pontosabban azok időzítésével – párosul, a halogatás feladatkélsletetesként realizálódik; a feladat tulajdonképpen befejeződhet, csupán időben késleltetve. Amennyiben pedig jutalmazás vagy büntetés nem párosul a feladattal szembeni idegenkedéssel, az feladatelkerüléssé válik.

### *Elakadás*

Az elakadás volt az utolsó vizsgált faktorunk (átlag = 2,51; szórás: 1,05), ezt három kérdéssel mértük. Hallgatóink válaszaiból az tárult elénk, hogy az írásra vonatkozó korábbi tapasztalataikat a válaszadók közel kétharmada nem tekinti negatívnak, közel ötödüknek negatívak a tapasztalataik, és közel ugyanennyien nem nyilatkoztak (átlag = 2,29; szórás: 1,21). Arra a kérdésre, hogy más módon (azaz nem írásban) könnyebb-e kifejezniük magukat, csupán a hallgatók negyede értett egyet, közel 45 százalékuknak az írásbeli kifejezésmód megfelelt (átlag = 2,74; szórás: 1,24). A válaszadók 29 százaléka azonban nem foglalt állást. Ezen felül a hallgatók nagy részében nem vált ki ellenszenvet, ha írniuk kell (átlag = 1,72; szórás: 1,09).

Az elakadást Lonka és munkatársai (2014), valamint Cerrato-Lara és munkatársai (2017) is öt kérdéssel mérték, és hasonlóan a halogatás faktorához, az eredményeink összehasonlításakor ezt figyelembe kell vennünk. Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában az elakadás faktorának középértéke (2,30; szórás: 0,67) alacsonyabbnak bizonyult, mint esetünkben, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ennél a faktornál sem adtak meg értékeket.

Az olyan affektív tényezők, mint például az írás kedvelése, a negatív vagy pozitív tapasztalatok egyaránt befolyásolhatják az elakadást. Az örömteli írás feltételezések szerint segítheti az alkotás folyamatát (Emig, 2004), mint ahogy annak hiánya okozhatja az elakadást (Boice, 1993). Ezzel foglalkozott Kurunsaari, Tynjälä és Piirainen (2016), akik egy vizsgálatban arról számoltak be, hogy azon tanulók, akik haszontalannak tekintették az írást, azt negatívan élték meg, rajtuk kívül pedig még azok is így érezték az írásfeladatok kezdetén, akik azt hasznosnak tekintették a tudásuk elmélyítésében. Velük szemben, akik az írást önreflektívnek tekintették, pozitív attitűddel tekintettek arra. Boice (1993) is az egyik elakadást okozó tényezőnek tekinti a korábbi rossz tapasztalatokat. Azt is megjegyzi, hogy ebben nagy szerepe lehet a tekintélyelvű és problémás tanároknak és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumáknak. Ez érzelmi zavarként akadályozhatja az alkotói munkát. Ahogy írtuk, vizsgáltunkban a hallgatóink között egyaránt voltak negatív és pozitív tapasztalatokkal rendelkezők, utóbbiak többen. Az írásban kifejezés nehézsége ugyancsak fontos kérdés, hiszen az írás kognitív erőfeszítéseket igényel (Flower és Hayes, 1980; Hayes, 2012).

### **A vizsgált tényezők közötti összefüggések**

Miután ismertettük az egyes tényezők eredményeit és összevetettük azokat más hasonló kutatások eredményeivel (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017), kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók válaszaik mögött az egyes tényezők között milyen összefüggések mutathatók ki. A korrelációelemzés eredményeit a 4. táblázatban ismertetjük, a regresszióelemzés eredményeit az 5–10. táblázatban. A regresszióelemzést csak azon tényezők között végezzük el, amelyek között szignifikáns korreláció mutatkozott. A tényezők közötti összefüggéseket koordináta-rendszerben is ábrázoltuk (2–7. ábrák), ahol jól láthatók az adatpontok eloszlásai és az adatpontokra illeszkedő regresszióegyeneseik.

4. táblázat. A faktorok közötti korrelációs kapcsolatok

	Változó	1	2	3	4	5
1	Alkotás és gondolkodás-fejlesztés	-				
2	Társak és olvasók szerepe	<b>0,26**</b>	-			
3	Produktivitás	<b>0,34**</b>	0,01	-		
4	Perfekcionizmus	<b>-0,19**</b>	0,01	-0,10	-	
5	Halogatás	<b>-0,27**</b>	-0,05	<b>-0,35**</b>	<b>0,39**</b>	-
6	Elakadás	<b>-0,32**</b>	-0,03	<b>-0,45**</b>	<b>0,34**</b>	<b>0,54**</b>

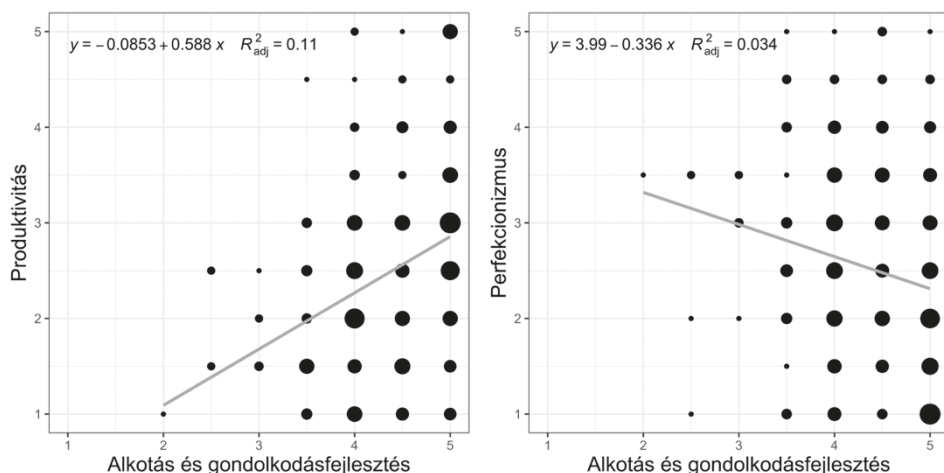
Megjegyzés: \*\* =  $p < 0,01$

Közepesen erős és szignifikáns összefüggést találunk az alkotás és gondolkodásfejlesztés, illetve a produktivitás között ( $r = 0,34$ ). Az alkotás és gondolkodásfejlesztés és a produktivitás közötti kapcsolatot a regresszióelemzés ( $\beta = 0,588$ ) eredménye is megerősítette (ld. a 2. ábrán). Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ugyanezen viszonylatban nem tudtak kimutatni szignifikáns összefüggést, bár az ő tudásalkotás konstruktumuk három kérdést tartalmazott, a miénk kettőt. Viszont Lonka és munkatársai (2014) a produktivitás és az általuk többdimenziós tudástranszfernek nevezett konstruktuma között szignifikáns, kevésbé erős korrelációt ( $r = 0,13$ ) mutatott ki. A mérőeszközükben a tudástranszfer konstruktuma azonban az alkotás, kreativitás dimenzió mellett tartalmazott együttműködésre, azaz társas aspektusra és javításra vonatkozó kérdéseket is; emiatt közvetlenül problémás lehet az eredményeink összevetése. Mindazonáltal, mivel azonos kérdéseket is tartalmaz a két mérőeszköz, érdemes figyelembe venni a két mérés eredményeit.

5. táblázat. Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a produktivitás és a perfekcionizmus közötti regressziós kapcsolatok

	Produktivitás	Perfekcionizmus
Alkotás és gondolkodásfejlesztés $\beta$ (SH)	0,588*** (0,092)	-0,336** (0,098)
t érték	6,389	-3,423
Konstans (SH)	-0,085 (0,407)	3,991*** (0,433)
R <sup>2</sup>	0,118	0,037
Korrigált R <sup>2</sup>	0,115	0,034
F (df = 1; 306)	40,822***	11,714***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*\*  $p < 0,01$



2. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest  
 Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Mindezek alapján azt feltételezhetjük a hallgatók válasza alapján, hogy akik produktívnak voltak tekinthetők – azaz hangulattól függetlenül rendszeresen írtak, és sokat foglalkoztak az írással –, azok körében inkább volt jellemző, hogy az írást tudásalkotónak, gondolkodásfejlesztőnek tekintették.

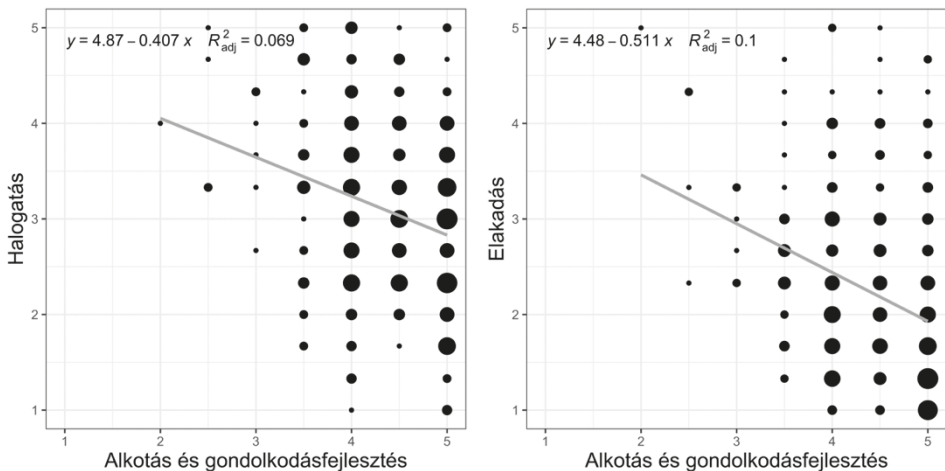
Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a perfekcionizmus között szignifikáns, gyenge, negatív korreláció mutatkozott ( $r = -0,19$ ), ezt a regresszióelemzés ( $\beta = -0,336$ ) is megerősítette (lásd a 2. ábrán). Ebben a viszonylatban merőben más eredményt kaptunk, mint Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017). Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában a vizsgálatunk tudásalkotás konstruktmájához hasonló, de attól eltérő, többdimenziós (lásd fent) konstruktmum és a perfekcionizmus között pozitív, gyenge kapcsolat ( $r = 0,08$ ) mutatkozott, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában pedig a tudásalkotás és a perfekcionizmus között pozitív, közepesen erős ( $r = 0,32$ ) kapcsolat. Ennek több oka lehet: egyrészt a minták eltérése (BA-hallgatók, doktoranduszhallgatók; magyar, finn, spanyol és mexikói hallgatók), másrészt az is okozhatta, hogy míg a vizsgálatunkban csupán két kérdést alkalmaztunk a tudásalkotás konstruktmumnál és kettőt a perfekcionizmusnál, addig Lonka és munkatársai (2014) hat kérdést a tudásalkotásnál, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) pedig hármat a tudásalkotásnál. A perfekcionizmus konstruktmumban például, míg az általunk használt skála kérdései jellemzően maladaptív perfekcionizmusra utalnak, addig mindkét hivatkozott vizsgálatban adaptív és maladaptív perfekcionizmusra utaló kijelentéseket egyaránt tartalmazott a skála. A perfekcionizmusnak egyaránt van segítő és gátló aspektusa. Vizsgálatunkban ez utóbbira fókuszáltunk. Mindezek alapján azt feltételezhetjük, hogy azon hallgatók, akik magukra túlzó kritikával tekintettek, az írást kevésbé tudták alkotónak és gondolkodásfejlesztőnek tekinteni.

6. táblázat. Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a halogatás és az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	Halogatás	Elakadás
Alkotás és gondolkodásfejlesztés $\beta$ (SH)	-0,407** (0,084)	-0,511** (0,085)
t érték	-4,861	-5,985
Konstans (SH)	4,867*** (0,370)	4,483*** (0,377)
R <sup>2</sup>	0,072	0,105
Korrigált R <sup>2</sup>	0,069	0,102
F (df = 1; 306)	23,630***	35,821***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*p < 0,05; \*\*\* p < 0,01

Az alkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a halogatás között mérsékeltlen erős, negatív ( $r = -0,27$ ) korreláció mutatkozott, az alkotás és gondolkodásfejlesztés, illetve az elakadás között pedig mérsékeltlen erős, negatív korreláció ( $r = -0,32$ ). A regresszióelemzés mindkét viszonylatban ( $\beta = -0,407$ ;  $\beta = 0,511$ ) hasonló eredményt mutat (lásd a 3. ábrán). Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában nem mutatkozott korrelációs kapcsolat a konstruktumok között, Lonka és munkatársai (2014) vizsgálatában pedig a tudástranszfer és az elakadás között mutatkozott csupán negatív, gyenge kapcsolat ( $r = -0,17$ ). Itt is meg kell említenünk, hogy Lonka és munkatársai (2014) mérőeszközében a tudástranszfer konstruktum az alkotás, a kreativitás és a gondolkodásfejlesztés mellett társas (együttműködési) és javítási, korrekciós aspektusokra vonatkozó kérdéseket is tartalmazott, így az eredményeink összehasonlításánál ezt figyelembe kell vennünk. Mindazonáltal a hallgatók válaszai alapján az körvonalazódott, hogy azon hallgatók, akik számára az írás új gondolatok megteremtését jelentette, és azt gondolkodásfejlesztőnek tekintették, kevésbé halogattak és akadtak el.



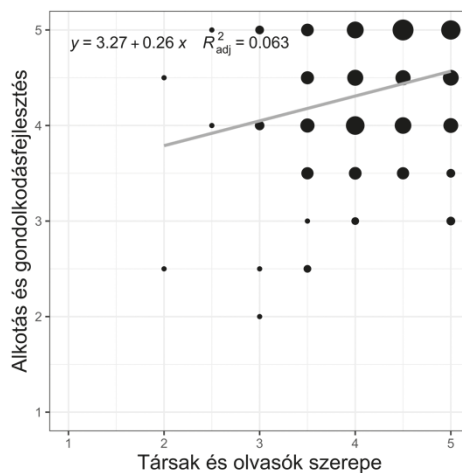
3. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest  
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Mérsékeltlen erős és szignifikáns összefüggést kaptunk a tudásalkotás és gondolkodásfejlesztés, valamint a társak és az olvasók szövegalkotásban betöltött szerepe között ( $r = 0,26$ ;  $\beta = 0,26$ ). Ezzel a kapcsolattal közvetlenül nem foglalkoztak a hivatkozott vizsgálatok, Lonka és munkatársai (2014) konstruktumában a tudástranszfer tartalmazta ezen kérdéseket, Cerrato-Lara és munkatársai (2017) viszont nem mérték, kihagyták ezeket a kérdéseket a vizsgálatukból. Esetünkben azon hallgatók, akik úgy vélték, hogy a társaik bevonása az írásukban fontos, illetve a majdani olvasók figyelembevétele is, az írást tudásalkotónak és gondolkodásfejlesztőnek tekintették.

7. táblázat. A társak és olvasók szerepe, valamint az alkotás és gondolkodásfejlesztés közötti regressziós kapcsolat

	Alkotás és gondolkodásfejlesztés
<b>Társak és olvasók szerepe <math>\beta</math> (SH)</b>	0,260*** (0,056)
t érték	4,655
Konstans (SH)	3,269*** (0,240)
$R^2$	0,066
Korrigált $R^2$	0,063
F (df = 1; 306)	21,673***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*\*  $p < 0,01$



4. ábra. A faktorok közötti összefüggések

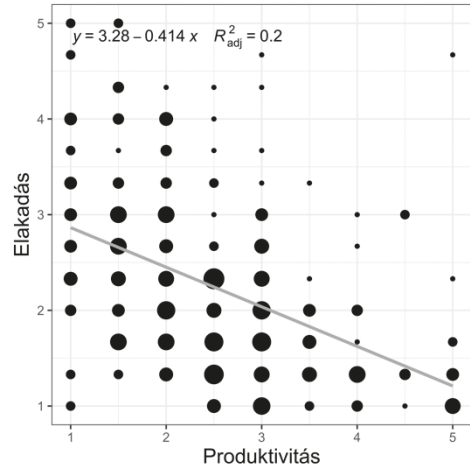
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

A produktivitás az elakadással erős negatív korrelációt mutat ( $r = -0,45$ ), amit a regresszióelemzés is megerősített ( $\beta = -0,414$ ). A konstruktumok közötti összefüggések Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában ugyancsak erősnek mutatkoztak ( $r = -0,62$  és  $r = -0,63$ ). Eredményeink megerősítik a két korábbi vizsgálat eredményeit: azon hallgatók, akik elmondásuk szerint kevésbé halogattak, rendszeresebben írtak, őket produktívabbnak tekinthetjük, akik pedig inkább halogattak, kevésbé tudtak rendszeresen írni a válaszaik alapján.

8. táblázat. A produktivitás és az elakadás közötti regressziós kapcsolat

	<b>Elakadás</b>
<b>Produktivitás <math>\beta</math> (SH)</b>	-0,414*** (0,047)
t érték	-8,805
Konstans (SH)	3,278*** (0,127)
R <sup>2</sup>	0,202
Korrigált R <sup>2</sup>	0,200
F (df = 1; 306)	77,533***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*\* p < 0,01



5. ábra. A faktorok közötti összefüggések

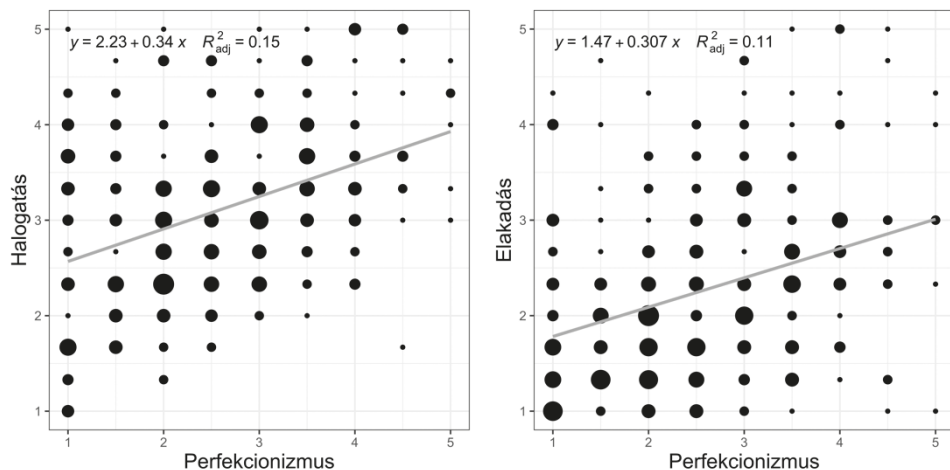
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

A tökéletességre törekvés és a halogatás ( $r = 0,39$ ), valamint az elakadás ( $r = 0,34$ ) között mérsékelt erősen korrelációt mutatott ki elemzésünk. A regresszióelemzés mindkét viszonylatban szignifikáns eredményt adott ( $\beta = 0,34$  és  $\beta = 0,307$ ). Hasonló eredményre jutottunk, mint Lonka és munkatársai (2014) ( $r = 0,38$  és  $r = 0,42$ ) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) ( $r = 0,41$  és  $r = 0,57$ ). A halogatás és a produktivitás között fordított viszony feltételezhető, miközben a halogatás következtében csökkenhet a produktivitás, a produktivitás növekedésével csökkenhet a halogatás is. Természetesen ettől eltérő helyzetek is elképzelhetők, és elemzéseinkből közvetlenül nem mutathatók ki az egymásra hatások. Mindenesetre a szakirodalomban találunk erre vonatkozó utalásokat. A produktivitás és az elakadás közötti összefüggések ugyancsak magyarázhatók úgy, hogy az elakadás a produktivitás csökkenéséhez vezethet, hiszen az elakadás következménye, hogy nem születik meg az írás, és a produktivitás növekedésével – pl. a tapasztalatok és a stratégiai, szövegstruktúra-tudás gazdagodásával (Koster és mtsai, 2015) – elképzelhető, hogy csökkenthető az elakadás gyakorisága.

9. táblázat. A perfekcionizmus és a halogatás, valamint az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	<b>Halogatás</b>	<b>Elakadás</b>
<b>Perfekcionizmus <math>\beta</math> (SH)</b>	0,340*** (0,046)	0,307*** (0,048)
t érték	7,432	6,336
Konstans (SH)	2,228*** (0,125)	1,475*** (0,132)
R <sup>2</sup>	0,153	0,116
Korrigált R <sup>2</sup>	0,150	0,113
F (df = 1; 306)	55,234***	40,146***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*\* p < 0,01



6. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenes  
Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

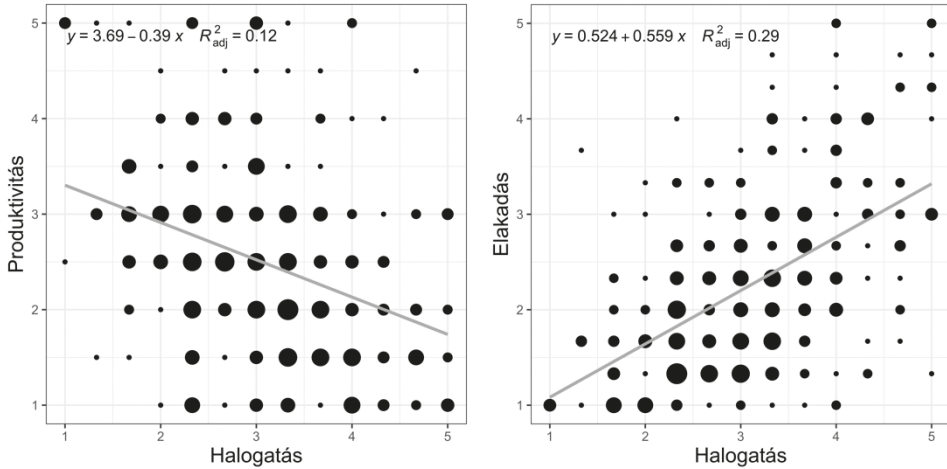
A halogatás a produktivitással negatív korrelációt mutat ( $r = -0,35$ ), ezt a regresszióelemzés is megerősítette ( $\beta = -0,39$ ). A faktorok közötti összefüggések Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában erősnek mutatkoztak ( $r = -0,59$  és  $r = -0,44$ ). Eredményeink megerősítik a két korábbi vizsgálat eredményeit. Azon hallgatók, akik elmondásuk szerint kevésbé halogattak, rendszeresebben írtak, őket produktívabbnak tekinthetjük, akik pedig inkább halogattak, kevésbé tudtak rendszeresen írni a válaszaik alapján.

Végül a halogatás és az elakadás közötti korreláció ( $r = 0,54$ ) volt a legerősebb a vizsgált összefüggések közül – amit a regresszióelemzés is igazolt ( $\beta = 0,559$ ). Ez nem meglepő, a szakirodalomban számos vizsgálat mutatott rá arra, hogy a két tényező között erős lehet a kapcsolat. Például Lonka és munkatársai (2014) és Cerrato-Lara és munkatársai (2017) vizsgálatában is közepesen erősnek ( $r = 0,53$  és  $r = 0,56$ ) mutatkozott a két konstruktum közötti korreláció. Úgy tűnik, hogy a halogatás elakadáshoz vezethet, és az elakadás is hozzájárulhat a gyakori halogatáshoz (Boice, 1993).

10. táblázat. A halogatás és a produktivitás, valamint az elakadás közötti regressziós kapcsolatok

	Produktivitás	Elakadás
<b>Halogatás <math>\beta</math> (SH)</b>	-0,390*** (0,060)	0,559*** (0,050)
t érték	-6,457	11,194
Konstans (SH)	3,693*** (0,195)	0,524*** (0,161)
$R^2$	0,120	0,291
Korrigált $R^2$	0,117	0,288
F (df = 1; 306)	41,694***	125,299***

Megjegyzés: N = 308;  $\beta$  = Standardizált regressziós együttható; SH: Standard hiba; \*\*\*  $p < 0,01$



7. ábra. A faktorok értékei és az adatpontokra illesztett regresszióegyenest. Megjegyzés: az adatpontok mérete a faktorérték mennyiségének függvénye

Összegezve a vizsgált tényezők közötti összefüggéseket, a következőket állapíthatjuk meg. A diákok írásfelfogása alapján az írás folyamatát feltételezhetően serkentheti a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés. A hangulattól független rendszeres írás és az írással töltött tevékenység elősegítője lehet az írás alkotási folyamatának. Feltételezhető, hogy az alkotói folyamat rendszerességet igényel. Továbbá azok, akik rendszeresen írnak, feltételezhetően ösztönözhetik önmagukat az új gondolatok megteremtésében is. Ösztönözheti az írást a társak bevonása is, ami összefüggést mutat a produktivitással és a gondolkodásfejlesztéssel. Az írás során az elképzelt olvasók bevonása (Kellogg, 2008) ugyancsak segíti az új gondolatok megteremtését.

Feltételezzük, hogy az írás folyamatának gátló tényezője a produktivitás, ami a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés között mutat összefüggést. Az írásalkotás folyamatában a tökéletességre törekvés a túlzott önkritikában mutatkozhat meg, ami kihathat az alkotásra, annak felfogására. A perfekcionizmusból fakadó túlzott önkritika akadályozó tényezője lehet az írásban reprezentált új gondolatoknak.

Akadályozhatja az írás folyamatát a halogatás, ami a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés között mutat összefüggést. Úgy tűnik, hogy akik rendszeresen

Összegezve a vizsgált tényezők közötti összefüggéseket, a következőket állapíthatjuk meg. A diákok írásfelfogása alapján az írás folyamatát feltételezhetően serkentheti a produktivitás, a tudásalkotás és a gondolkodásfejlesztés. A hangulattól független rendszeres írás és az írással töltött tevékenység elősegítője lehet az írás alkotási folyamatának. Feltételezhető, hogy az alkotói folyamat rendszerességet igényel. Továbbá azok, akik rendszeresen írnak, feltételezhetően ösztönözhetik önmagukat az új gondolatok megteremtésében is. Ösztönözheti az írást a társak bevonása is, ami összefüggést mutat a produktivitással és a gondolkodásfejlesztéssel.

írnak – hangulattól függetlenül –, sokat

foglalkoznak az írással; számukra kevésbé jelent nehézséget az írás elkezdése és kevésbé akadnak el.

A halogatás és a produktivitás között fordított viszony feltételezhető: miközben a halogatás következtében csökkenhet a produktivitás, egyben a produktivitás növekedésével csökkenhet a halogatás is. A produktivitás és az elakadás közötti összefüggések ugyancsak magyarázhatók úgy, hogy az elakadás a produktivitás csökkenéséhez vezethet, hiszen az elakadás következménye, hogy nem születik meg az írás, és a produktivitás növelésével az elakadás esetleg oldható.

Az írás gátló tényezője a halogatás és az elakadás, ami esetünkben erős összefüggést mutat; ezt a szakirodalomban közölt vizsgálatok is igazolják (Lonka és mtsai, 2014; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Úgy tűnik, hogy a halogatás elakadáshoz vezethet és az elakadás is hozzájárulhat a gyakori halogatáshoz.

Végezetül fontos kiemelnünk, hogy a tényezők közötti hatásokról, pl. oksági következtetésekről közvetlenül nem beszélhetünk, mivel az alkalmazott elemzési eljárások ezt nem teszik lehetővé, így a vonatkozó szakirodalmi forrásokra utalással feltételezéseket fogalmaztunk meg.

### A vizsgált tényezők a szakirodalom kontextusában

Kutatásunk egyetemi hallgatók írásalkotásra irányuló felfogásait igyekezett feltárni. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mely tényezők serkentik és akadályozzák az írásalkotási folyamatokat. Ennek nemzetközi diskurzusa a következő tényezők empirikus vizsgálatával foglalkozik: tudásalkotás és gondolkodás, együttműködés, visszajelzések, produktivitás, perfekcionizmus, halogatás és elakadás (Lonka és mtsai, 2014; Koster és mtsai, 2015; Cerrato-Lara és mtsai, 2017). Azt a célt tűztük ki, hogy ezek közül a tudásalkotás és gondolkodásfejlesztés, a társak és az olvasók szerepe, a produktivitás, a perfekcionizmus, a halogatás és az elakadás tényezőit vizsgáljuk.

Mintánkban a diákok többsége alapvetően pozitív módon gondolt az írás alkotói aspektusaira, ami gondolkodásra serkent, illetve fejleszti a gondolkodást; azonban ne feledjük, hogy vannak, akik nem így tekintenek az írásra. A tanulási célú írás képviselői (Galbraith, 1999; Fry és Villagomez, 2012) úgy gondolják, hogy az írás gondolkodásfejlesztő tevékenység, ami alapvetően tanuláshoz vezet, az írás gyakorlása ebből fakadóan kívánatos tanulási helyzetekben. Többek szerint a tudásalkotás, tudásépítés, tudáskiművelés folyamata jelentős mértékben segíti a gondolatok létrehozását és szervezését, az írás összességében fejleszti a gondolkodást (Flower és Hayes, 1981; Bereiter és Scardamalia, 1987; Galbraith, 1999; Bereiter, 2002; Kellogg, 2008). Válaszadóink többségének visszajelzései véleményünk szerint megerősítik ezt a megállapítást, jóval többen képviselték ugyanis ezt, mint az ellenkezőjét.

A megkérdezettek körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy társaik véleményezzék szövegüket, és akik figyelnek arra, hogy az olvasóik megértsék azt. Ez fontos, mivel az írás folyamatának egyaránt vannak társas és kontextuális aspektusai (Fairclough, 1992; Pyhältö, Stubb és Lonka, 2009; Pyhältö és mtsai, 2012). A közeli visszajelzés lehetősége segíti mind a tanulókat, mind az őket irányító oktatókat abban, hogy foglalkozzanak saját és mások gondolataival, és ennek érdekében például változatos együttműködésekben vegyenek részt az alkotói munka során (Bereiter, 2002; Paavola és Hakkarainen, 2005; Koster és mtsai, 2015). Ez a sikeres tanulási helyzet megeremtésében azért is fontos, mivel a bevonódás teszi lehetővé a tanuló részéről – ami bevonás az oktató oldaláról –, hogy részt vegyen a tanulási (alkotási, fejlesztési) helyzetekben, melyek célja, hogy az írás különböző aspektusaival foglalkozva haladjon saját szövegeinek alkotásával, gondozásával (Boice, 1993).

Az együttműködés és a társaktól kapott visszajelzés összességében, úgy tűnik, hasznos lehet a gondolkodás és az alkotás során, akár társakkal végzett közös munkáról van szó, akár mentorálásról (Bereiter, 2002; Paavola és Hakkarainen, 2005; Koster és mtsai, 2015). Összességében megállapíthatjuk, hogy mind a társaktól kapott visszajelzések, mind az olvasók figyelembevétele arra ösztönözheti a tanulókat, hogy szövegeikkel, azon keresztül gondolataikkal foglalkozzanak, azokat fejlesszék, pontosítsák, figyelembe véve azt, hogy a szövegeiket mások értelmezni tudják, az elmondani kívánt gondolataikat megértésük.

A hallgatók közül sokan nyilatkoztak úgy, hogy nem foglalkoznak rendszeresen írással, noha meglepően sokan kitértek a válaszadás alól, a hallgatók mintegy harmadánál nem tudjuk pontosan, hogyan vélekedik saját produktivitásáról. Vannak viszont hallgatók, akik önmagukat produktívnak, rendszeresen íróknak tekintik. Íráskutatók vizsgálataiból tudjuk, hogy a produktív íráshoz – noha problémákat is okozhat – az ehhez szükséges szokások tudatos kialakítására és gondozására van szükség (Boice, 1993). A rendszeres és gyakori szövegalkotás viszont gyakran szükséges lehet társas helyzetekben, ahol az egyénnek fontos és hasznos lehet saját önképének érzése és annak erősítése (Pyhältö és mtsai, 2012), a közösségein belüli láthatóságának, azaz identitásának növelése (Gordon, 1980; Lee, 2005), illetve a produktív szerzővé váláshoz szükséges önhatékonyág észlelése (Lonka és mtsai, 2014).

A perfekcionizmus kérdését tekintve változatos kép tárult elénk. A hallgatók mintegy fele bátran leírja gondolatait, kevésbé tartva attól, hogy mit gondolnak mások a leírt gondolataikról. Vannak viszont, akik megválogatják a gondolataikat, kritikussabbak magukkal szemben. Ugyancsak a hallgatók mintegy fele nem tudja kiadni a szöveget a kezei közül, mivel nem tudja befejezettnek tekinteni. A tökéletességre törekvés akadályozó tényező lehet a szövegalkotásban, ennek megnyilvánulása a túlzott önkritika (Cerrato-Lara és mtsai, 2017), azonban a szövegek tökéletesítése fontos és kívánatos a tudományos és a mindennapi gondolkodásban (Dickinson és Dickinson, 2015). Mindazonáltal a túlzott önkritikából fakadó tökéletességre törekvés, például a hibázástól való félelem elkerülő stratégiák adaptálásához vezethet, melynek következménye lehet, hogy szövegeinket nem osztjuk meg, nem kapunk visszajelzéseket (Boice, 1990). A visszacsatolás viszont a szövegalkotás egyik legfontosabb – társas – tényezője (Koster és mtsai, 2015).

A hallgatók nagy része halogat saját elmondása szerint. Kevesebben vannak, akik nem halogatják az írást, akár az elkezdését, akár a folytatását. Azt nem vizsgáltuk, hogy ennek mi az oka; Steel (2007) például rámutat arra, hogy önmagában a feladat – amihez a tanulók viszonyulnak – is okozhatja a halogatást. Ezt érdemes figyelembe venni írásfeladatok tervezésénél, mivel úgy tűnik, hogy a feladat nem csak hasznos és ösztönző lehet, hanem hátráltató is.

Azon hallgatók körében, akik az elakadás kérdéseire válaszoltak, többen vannak, akiknek nincsenek korábbi negatív írástapasztalatuk, viszont nem elhanyagolható azok száma sem, akik negatív tapasztalatokkal rendelkeztek. Kicsit többen vannak azok, akiknek saját bevallásuk szerint nem okoz gondot az írásbeli önkifejezés, noha sokan vannak, akik más módon tudják jobban kifejezni magukat.

### A kutatásból levonható tanulságok a tanítás-tanulás számára

A rendszeres, produktív szövegalkotáshoz, azaz az írásfeladatok megfelelő szervezéséhez, időben történő befejezéséhez az írás rendszeressé tételét elősegítő szokások kialakítására van szükség (Sternberg, 1990). Ez az írásfeladatok elvégzéséhez szükséges lépések sorozatainak végrehajtását és ezek szokássá alakítását jelenti, például ütemezés, munkaterv kialakítását (Boice, 1993), ami íróként segíthet megszabadulni a figyelemelvonó környezeti és zavaró tényezőktől. Ez megóvhat az írás során megjelenő

kilengésektől (pl. halogatástól, időszakos elakadástól); ehhez viszont az írónak szükséges felismernie, értékelnie és megvalósítania a részfolyamatok egyensúlyát (Rosenbaum, 2009). Az írás rendszeressé tételét ezen felül ösztönözheti, ha az oktató a feladatok ismertetése során az írásra mint folyamatra (és nem mint produktuma) tekintve beszél, hangsúlyozva a szövegekkel való foglalkozás alkotói és építő jellegét (Boice, 1993). Boice (1993) úgy gondolta, hogy az írás folyamatosságát, haladását a kedvező/kedvezőtlen hangulat is befolyásolja, ami rendszeressé válva szokás jellegű előnyné/problémává válhat. Amennyiben az író meg tud szabadulni a zavaró tényezőktől, és képessé tud válni a hangulattól független érdemi, tartalmi írásra, folyamatosabbá válhat az írás folyamata.

A társas kapcsolatok kezelése az elakadás elkerülésében és az írás folyamatos létrehozásának biztosításában is figyelmet érdemel. Mások szerepe, mások bevonása az írásmunkába ugyanis az egymás munkája iránti figyelmet erősítheti. Az írás során felmerülő problémák megoldásához, az elakadások feloldásához ugyanis jelentős mértékben hozzájárulhat a társaktól kapott bátorítás. Ezek záloga az együttműködés és az ezen keresztül visszajelzések lehetősége az olvasó és író társaktól és a mentoroktól. Erre példa a tudományos közösségek működése is, ahol fontos a tudományos közösségek elvárásainak való megfelelés, valamint tanulás a visszajelzésekből és a kritikákból (Boice, 1990). Az írónak tehát célszerű megismernie társas kontextusának szerkezeti felépítését és szabályrendszerét, felismernie és megértenie a többiek nézőpontjait, a kommunikációs

problémák megoldására törekednie és megtanulnia kis csoportokban is tevékenykedni, ahol a tanultak élményalapú megvitatását sajátíthatják el (Sternberg, 1990).

Gyakori, hogy a tökéletességre törekvése megpróbáltatásként tekintenek (McMillan és Weyers, 2006), szükségtelennek, időrablónak, nem produktívnak (Dickinson és Dickinson, 2015) tartják, ami negatív érzelmeket (pl. szorongást) és kontraproduktív viselkedést (pl. halogatást) idézhet elő (Einstein, Lovibond és Gaston, 2000). Többek szerint az önkritikus gondolkodáshoz kapcsolódó irracionális gondolkodási folyamatok is okozhatnak érzelmi és viselkedési zavarokat (Shafraan, Cooper és Fairburn, 2002; Beck, 1979; Pacht, 1984). Shafraan, Cooper és Fairburn (2002) szerint a perfekcionizmus

*Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet; mindez elakadáshoz vezethet, amit az író traumatikusnak érezhet; írói képessége elvesztését élheti meg, elveszettnek érezheti magát (Boice, 1993).*

*Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanárok, szülők túlzó figyelmeztetései- nek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt már ismert szakteknitelyek leírták.*

egyik elsődleges okozója a negatív önértékelés és az ezt meghatározó önkritikus gondolkodás. A túlzott önkritika előbb-utóbb az írás elodázásához, halogatáshoz vezethet, illetve az írás elakadását is okozhatja.

Boice (1993) szerint az elakadás összefügghet a halogatással és a perfekcionizmussal. Az író a tökéletességre törekvése elakadásra kényszerítheti; ebben a „nem elég jó, nem elég gördülékeny” érzete gátolhatja. Az írás bénító és diszkomfort lehet; mindez elakadáshoz vezethet, amit az író traumatikusnak érezhet; írói képessége elvesztését élheti meg, elveszettnek érezheti magát (Boice, 1993). Az elakadás leggyakoribb oka lehet az öncenzúra, a hibázástól való félelem, a tökéletességre törekvés, a korábbi rossz tapasztalatok, a halogatás és a különböző mentális problémák (Boice, 1993). Az öncenzúra tulajdonképpen önkritika, belsővé vált önkritika. Ez gyakran tekintélyes szakember, tanár, szülők túlzó figyelmeztetéseinek elfogadásából ered („vigyázz, mert...” típusú figyelmeztetések). Erre példa, hogy egyes gondolatokat azért vetünk el, nem írunk le – noha leírhatnánk –, mert azt már ismert szaktekintélyek leírták. Ilyen esetben tulajdonképpen nem adunk esélyt a gondolataink kifejtésére. A hibázástól való félelem során az írók az írást nehéznek és kockázatosnak érzélik. Egyetemi hallgatóknál, doktoranduszoknál erre példa a visszautasítás félelme a bizottság, a bírálók, a szakértők részéről. Ilyen félelem lehet például, hogy a tanuló nem akarja csalónak/hiteltelennek feltüntetni magát, vagy fél a rossz értékeléstől. A félelem alapja gyakran szorongás, olyan helyzetektől való félelem, amikor a hibázás valószínűsíthető, emiatt azonban csökkenhetnek az elvárások, korlátozva a siker elérésének lehetőségét. Azonban a kreatív tevékenységek velejárója a hibázás; ebben az önhatékonyságnak is szerepe van (Bandura, 1977).

A halogatás szintén okozhat problémát. Az az írás, ami elodázható, el is lesz odává (Murray, 1978). Ennek összetevői közé tartozik az önmegtartóztatás, a megfelelő próbálkozások meghiúsulása miatti érzelmi hullámzások (Burka és Yuen, 2008), a hibázástól való félelem és idegenkedés, az alacsony önbizalom és feladatkezelési/-végzési képességek, valamint az elfoglaltság tettetése (lazsálás, henyélés menet közben). Az író mentális egészsége, személyes problémái hajlamosító tényezőként okozhatnak elakadást. Az író érezheti, hogy az írás bénító, illetve az író maga lehet aszociális is.

Végül, az elakadást a tanuló/író korábbi negatív tapasztalatai is előidézhetik. A tekintélyelvű és problémás tanárok és a gyerekkori, osztálytermi légkör okozta traumák szerepet játszhatnak ebben. Ennek fontos eleme az örömteli írás hiánya (Emig, 2004), ami tehát értelmi zavarként akadályozhatja az alkotói munkát.

Összességében a szövegalkotást segítő és gátló tényezők megismerése és figyelembevétele mind a tanulók, mind az oktatók számára hasznos lehet, hozzájárulhat a tanulási és a tanítási helyzet és élmény javításához, a feladatok és a tanulási folyamatok elvégzéséhez. Emellett a folyamatosság segítése, a halogatás és az elakadás oldása csökkentheti a lemorzsolódást is. További vizsgálatokra van azonban szükség ahhoz, hogy az egyes tényezők közötti összefüggésekről pontosabb képet kapjunk, és a szövegalkotás folyamatossága mellett a szövegminőségre vonatkozó vizsgálatok is fontosak.

## Irodalom

Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905–916. DOI: [10.1080/03075070902785580](https://doi.org/10.1080/03075070902785580)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: [10.1037//0033-295x.84.2.191](https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191)

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. DOI: [10.1016/j.paid.2006.09.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018)

Beck, A. T. (1979). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Penguin.

- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410612182](https://doi.org/10.4324/9781410612182)
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9780203812310](https://doi.org/10.4324/9780203812310)
- Boice, R. (1990). *Professors as Writers: A Self-Help Guide to Productive Writing*. New Forums Press.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19–54. DOI: [10.1080/00221546.1993.11778407](https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407)
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.), *Writing as a Learning Tool*. Springer. 83–104. DOI: [10.1007/978-94-010-0740-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_6)
- Breuer, E. O., Newman, S. & Newman, J. (2016). Learning to write as a professional: Engineers and health professionals in the United Kingdom and Germany. In Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (Eds.), *Writing for professional development*. Leiden, The Netherlands: Brill. 253–275. DOI: [10.1163/9789004264830\\_014](https://doi.org/10.1163/9789004264830_014)
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Cerrato-Lara, M., Castelló, M., García-Velázquez, R. & Lonka, K. (2017). Validation of the writing process questionnaire in two hispanic populations: Spain and Mexico. *Journal of Writing Research*, 9(2), 151–171. DOI: [10.17239/jowr-2017.09.02.03](https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.03)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98–104. DOI: [10.1037//0021-9010.78.1.98](https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.1.98)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. DOI: [10.1007/bf02310555](https://doi.org/10.1007/bf02310555)
- Dickinson, M. J. & Dickinson, D. A. G. (2015). Practically perfect in every way: Can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40(10), 1889–1903. DOI: [10.1080/03075079.2014.912625](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.912625)
- D. Molnár Éva & Gál Zita (2019). Egyetemi tanulmányokat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. DOI: [10.14232/iskkult.2019.1.29](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.1.29)
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F. & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology*, 52(2), 89–93. DOI: [10.1080/00049530008255373](https://doi.org/10.1080/00049530008255373)
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: Or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet.
- Emig, J. (2004). Non-magical thinking. In Wray, D. (Ed.), *Literacy: Major Themes in Education*. 3. kötet. New York: RoutledgeFalmer. 99–109.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fehér Orsolya & Kasik László (2018). A szociális probléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 9–21. DOI: [10.14232/iskkult.2018.8-9-9](https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.8-9-9)
- Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83. DOI: [10.1006/jrpe.1999.2261](https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32. DOI: [10.2307/356630](https://doi.org/10.2307/356630)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. DOI: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1984). Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication*, 1(1), 120–160. DOI: [10.1177/0741088384001001006](https://doi.org/10.1177/0741088384001001006)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. DOI: [10.1007/bf01172967](https://doi.org/10.1007/bf01172967)
- Fry, S. W. & Villagomez, A. (2012). Writing to Learn: Benefits and Limitations. *College Teaching*, 60(4), 170–175. DOI: [10.1080/87567555.2012.697081](https://doi.org/10.1080/87567555.2012.697081)
- Galbraith, D. (1999). Writing as a Knowledge-Constituting Process. In Mark, T. & David, G. (szerk.): *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 139–164.
- Gordon, M. (1980). A critical reassessment of inferred relations between multiple authorship, scientific collaboration, the production of papers and their acceptance for publication. *Scientometrics*, 2(3), 193–201. DOI: [10.1007/bf02016697](https://doi.org/10.1007/bf02016697)
- Gunel, M., Hand, B. & McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction*, 19(4), 354–367. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2008.07.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.001)
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. DOI: [10.1177/0741088312451260](https://doi.org/10.1177/0741088312451260)
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. DOI: [10.1037//0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.3.456)

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. DOI: [10.3998/mpub.6719](https://doi.org/10.3998/mpub.6719)
- Jámbori Szilvia, Fejes József Balázs, Gál Zita, Kasik László, Szabó-Hangya Lilla & Nagy Krisztina (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35. DOI: [10.14232/iskokult.2019.6.18](https://doi.org/10.14232/iskokult.2019.6.18)
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. DOI: [10.17239/jowr-2008.01.01.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1)
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Bergh, H. van den (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565–578. DOI: [10.1348/096317906x120231](https://doi.org/10.1348/096317906x120231)
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203–270. DOI: [10.1023/a:1021913217147](https://doi.org/10.1023/a:1021913217147)
- Klein, P. D. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. DOI: [10.17239/jowr-2016.07.03.01](https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01)
- Koster, M., Tribushinina, E., Jong, P. de & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. DOI: [10.17239/jowr-2015.07.02.2](https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2)
- Kronsky, B. J. (1979). Freeing the creative process: The relevance of gestalt. *Art Psychotherapy*, 6(4), 233–240. DOI: [10.1016/0090-9092\(79\)90051-6](https://doi.org/10.1016/0090-9092(79)90051-6)
- Kurunsari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. (2016). Students' experiences of reflective writing as a tool for learning in physiotherapy education. In Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (szerk.): *Writing for professional development*. Leiden, The Netherlands: Brill. 129–151. DOI: [10.1163/9789004264830\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004264830_008)
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–15. DOI: [10.3200/gntp.166.1.5-15](https://doi.org/10.3200/gntp.166.1.5-15)
- Leijten, M., Waes, L. V., Schriver, K. & Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285–337. DOI: [10.17239/jowr-2014.05.03.3](https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3)
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD Students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. DOI: [10.17239/jowr-2014.05.03.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1)
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675–697. DOI: [10.1007/s11145-007-9086-6](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6)
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C. & Gelati, C. (Eds.), *Writing as a learning activity*. 28. kötet. Leiden, The Netherlands: Brill. 169–190. DOI: [10.1163/9789004265011\\_009](https://doi.org/10.1163/9789004265011_009)
- McMillan, K. & Weyers, J. (2006). *The smarter student: Skills and strategies for success at university*. Essex: Pearson Education.
- Mun, J., Mun, K. & Kim, S.-W. (2015). Exploration of Korean students' scientific imagination using the scientific imagination inventory. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2091–2112. DOI: [10.1080/09500693.2015.1067380](https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1067380)
- Murray, D. M. (1978). Write before writing. *College Composition and Communication*, 29(4), 375–381. DOI: [10.2307/357024](https://doi.org/10.2307/357024)
- Nagy Zoltán & D. Molnár Éva (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: [10.17670/mped.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/mped.2017.4.347)
- Olson, D. R. (2001). Literate minds: Literate societies. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. 1. kiadás. 7. kötet. Dordrecht: Springer Netherlands. 1–7.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. DOI: [10.1007/s11191-004-5157-0](https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0)
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386–390. DOI: [10.1037//0003-066x.39.4.386](https://doi.org/10.1037//0003-066x.39.4.386)

- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J. & Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and development of scholarly identity in finnish doctoral education. In Ahola, S. & Hoffman, D. M. (Eds.), *Higher education research in finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä University Press. 337–357.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232. DOI: [10.1080/13601440903106551](https://doi.org/10.1080/13601440903106551)
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E. & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in Academic Settings. In Sirois, F. M. & Molnar, D. S. (Eds.), *Perfectionism, Health, and Well-Being*. Switzerland: Springer. 245–264. DOI: [10.1007/978-3-319-18582-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_11)
- Rosenbaum, D. A. (2009). *Human motor control*. Academic Press.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350–353. DOI: [10.1037//1040-3590.8.4.350](https://doi.org/10.1037//1040-3590.8.4.350)
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In Torrance, M., Waes, L. van & Galbraith, D. (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications*. 20. kötet. Amsterdam, Netherland: Elsevier. 231–250. DOI: [10.1108/s1572-6304\(2007\)0000020016](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2007)0000020016)
- Shafraan, R., Cooper, Z. & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. DOI: [10.1016/s0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00059-6)
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Mood and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. DOI: [10.1111/spc3.12011](https://doi.org/10.1111/spc3.12011)
- Spivey, N. N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2), 169–192. DOI: [10.1016/0304-422x\(87\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0304-422x(87)90024-6)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. DOI: [10.1037/0033-2909.133.1.65](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65)
- Sternberg, R. J. (1990). Practical intelligence for success in school. *Educational Leadership*, 48(1), 35–39.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and Performance. In Murphy, S. M. (Ed.), *Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology*. New York: Oxford University Press. 294–306. DOI: [10.1093/oxford-hb/9780199731763.013.0015](https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199731763.013.0015)
- Taber, K. S. (2014). Methodological Issues in Science Education Research: A Perspective from the Philosophy of Science. In Matthews, M. R. (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands. 1839–1893. DOI: [10.1007/978-94-007-7654-8\\_57](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_57)
- Taber, K. S. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. DOI: [10.1007/s11165-016-9602-2](https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2)

### Absztrakt

Tanulmányunkban egyetemista diákok írásfelfogásának méréséről, illetve az írást serkentő és gátló tényezők közötti összefüggések feltárásáról számolunk be. Arra kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan vélekednek önmagukra tekintve írói szerepben az írást elősegítő és gátló tényezőkről: a tudásalkotásról, mások szerepéről, a produktivitásról, perfekcionizmusról, a halogatásról és az elakadásról. Vizsgálatunk kutatásalapú tanulásra tervezett kurzusokon részt vett másodéves bölcsészhallgatók (N=308) körében zajlott; feladataik közé tartozott egy rövid, tudományos szöveg (kutatási terv) létrehozása közösen vagy egyénileg szakirodalmi források felhasználásával. A hallgatói írásfelfogás mérésére nemzetközi folyóiratban publikált, standardizált és bevizsgált mérőeszközt alkalmaztunk (hat tényezőt mért ötfokú Likert skálán). A megkérdezettek körében arányaiban többen voltak azok, akik fontosnak tartják, hogy társaik véleményezzék szövegüket, és olvasóik megértésük azt. Sokan nyilatkoztak úgy, hogy nem foglalkoznak rendszeresen írással; vannak viszont, akik önmagukat produktívnak, rendszeresen íróknak tekintik. A perfekcionizmus tekintetében a hallgatók mintegy fele bátran leírja gondolatait, kevésbé tartva attól, mit gondolnak mások a leírt gondolataikról. A megkérdezettek nagy része halogat saját elmondása szerint, kevesebben, akik nem halogatják az írást. Azok körében, akik az elakadás kérdéseire válaszoltak, többen vannak, akiknek nincsenek korábbi negatív írástapasztalatuk. Kicsit többen vannak azok, akiknek saját bevallásuk szerint nem okoz gondot az írásbeli önkifejezés. A szövegalkotást segítő és gátló tényezők megismerése és figyelembevétele mind a tanulók, mind az oktatók számára hasznos lehet: hozzájárulhat a tanulási-tanítási helyzet és élmény javításához, emellett a folyamatosság segítése, a halogatás és az elakadás oldása csökkentheti a lemorzsolódást is. További vizsgálatokra van azonban szükség ahhoz, hogy az egyes tényezők közötti összefüggésekről pontosabb képet kapjunk; a szövegalkotás folyamatossága mellett a szövegminőségre vonatkozó vizsgálatok is fontosak.

**Parapatics Andrea**

Pannon Egyetem, MFTK, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

## Változó attitűdök a szleng használatában

*„Eközben Antigoné összejött Haimónnal”; „Necces volt megírni akkoriban ezt a költeményt, mivel akkor szakítottunk a Habsburg-házzal” – idézetek iskolások dolgozataiból. A „pongyola nyelvhasználat”, a „bizonytalanság a nyelvi regiszterben”, „a megértést alapvetően gátló stilisztikai, nyelvhelyességi hibák”, valamint a „sivár szókincs, értelemzavaró szóhasználat” a szóbeli és az írásbeli érettségi vizsgán is kevesebb pontot eredményez (vö. ÉÜ: 15), hiszen a tanulóknak el kell sajátítaniuk, melyik nyelvhasználati szintéren, milyen beszédpartnerekkel szemben és milyen témáról milyen stílusban célravezető kommunikálniuk. Meg kell tanulniuk a köznyelvi szókincset. De valóban ilyen egyszerű dolguk van? Biztosan tudják, mi a „köznyelvi”? Biztosan tudjuk?*

**A**z elsősorban fiatal tanulók és másodsorban idősebb felnőttek nyelvhasználatát és attitűdjeit vizsgáló kutatásom alapvető hipotézise, hogy a sokak által problémaként, a fiatalok kommunikációs vagy akár nyelvi kompetenciájuk hiányosságaként értelmezett folyamat, a szleng funkcionális terjedése valójában társadalmi változások leképeződése a nyelvhasználatban. Hagyományos funkcióinál fogva a szleng mindig is rendkívüli gyorsasággal és könnyedséggel válaszolt a társadalom kihívásaira. A különböző generációk nyelvi attitűdjei és nyelvhasználati szokásai arról tanúskodnak, hogy „nyelvhelyességi hibák” sokasága helyett sokkal inkább nyelvhasználati változásoknak, ennek alapjaként pedig a nyelvi mentalitás módosulásának lehetünk szem- és fültanúi, amelyeket társadalmi változások generálnak. A változásokat közismerten előszere-ttel értékelik negatívan a beszélőközösség tagjai. A dolgozatban közölt következtetések alapjául Magyarország 320 középiskolás tanulójaival készített átfogó makrovizsgálat és további kiegészítő mikrokutatások eredményei szolgálnak.

### Célok, hipotézisek

Jelen tanulmánynak nem célja a szleng szakirodalmi meghatározásainak a megújítása, hiszen közkeletű megállapítás, hogy e jelenségre nem adható „egymondatos” definíció (vö. Kis, 1997. 239.; Péter, 1999. 25.; Kövecses, 2009. 14.). A szleng és megítélése kérdéséhez a hazai és a nemzetközi szakirodalom is a funkciók leírásával közelít. A dolgozat az attitűdök és a funkciók módosulását vizsgálja elsősorban középiskolás tanulók körében, és e változás nyelvi és társadalmi okainak a feltárását tűzi ki céljául.

A magyar szlenget, illetve szerepköreit vizsgáló tanulmányok hagyományosan előtérbe helyezik a jelenség polgárpukkasztó, lázadó funkcióját. Hipotézisem szerint azoknak a mai fiataloknak, akik jóval az 1989-es rendszerváltozás után születtek, akiknek a (korábban tiltott) farmernadrág és hosszú haj mindennapos, és akiknek jó része nem tudatosan alkalmazza ezt a beszédmódot, bizonyosan nem célja a társadalom, de sokszor még az iskolai vagy szülői szigor elleni lázadás sem. Vagyis a verbális rejtőzés igényét létezőnek, de a rendszerváltás előtti évtizedekhez képest jóval kevésbé jellemzőnek feltételezem. Miként Tolcsvai Nagy Gábor is megállapítja: „...amilyen mértékben elterjedt ez az értékmegvonó, ironizáló nyelv, olyan mértékben veszített eredeti karakteres vonásaiból, olyan mértékben csökkent a szembenállás kinyilvánítása [...] megszűnt ellenállónak vagy veszélyesnek lenni a szlenges társalgás” (Tolcsvai Nagy, 2004. 105.).

„Mivel a társadalom által termelt ingerek közötti eligazodás bizonytalanságérzettel terhes, az eligazodás viszont sürgető, így az egyének gyors, azonnali, ugyanakkor értelmesnek és célszerűnek tűnő reagálásokra kényszerülnek, s ennek során értékeket vesznek alapul” (Csepeli, 2002. 220–221.). Az attitűdök szoros összefüggésben állnak az elsajátításra és a használatra vonatkozó motivációkkal (vö. Fasold, 1984; Gardner, 1985), noha a használat mértéke és foka természetesen nem csupán azoktól függ. A vizsgált korosztály véleményének, hozzáállásának megismerésével a szleng használatának és terjedésének valós alapjairól tájékozódhatunk, nyelvhasználati szokásaikkal, szülei és pedagógusai nyelvi viselkedéséről szóló gondolataikkal, valamint idősebb adatközlők nyelvi attitűdjeivel összevetve egy nyelvimentalitás-változás folyamatába nyerhetünk betekintést. A különböző csoportokat változatos módszerekkel vizsgáló kutatás eredményei új információkkal gyarapítják a szleng szerepköreiről szóló hagyományos diskurzust, ami a szlenggel kapcsolatos sztereotípiákat – olykor tévhiteket – csökkentheti, jelentősen módosítva ezzel a szleng használata miatti nyelvi értékítélet általában negatív előjelén (részeredményekről ld. Parapatics, 2014, amelynek néhány részletét jelen tanulmányhoz is felhasználtam). A kutatási eredményekből levonható következtetések a megértés hídját építik a generációs szakadék fölé.

---

*A dolgozat az attitűdök és a funkciók módosulását vizsgálja elsősorban középiskolás tanulók körében, és e változás nyelvi és társadalmi okainak a feltárását tűzi ki céljául. A magyar szlenget, illetve szerepköreit vizsgáló tanulmányok hagyományosan előtérbe helyezik a jelenség polgárpukkasztó, lázadó funkcióját. Hipotézisem szerint azoknak a mai fiataloknak, akik jóval az 1989-es rendszerváltozás után születtek, akiknek a (korábban tiltott) farmernadrág és hosszú haj mindennapos, és akiknek jó része nem tudatosan alkalmazza ezt a beszédmódot, bizonyosan nem célja a társadalom, de sokszor még az iskolai vagy szülői szigor elleni lázadás sem. Vagyis a verbális rejtőzés igényét létezőnek, de a rendszerváltás előtti évtizedekhez képest jóval kevésbé jellemzőnek feltételezem.*

---

## Szakirodalmi áttekintés

### Történeti háttér és terminológia

A szleng napjaink egyre terjedő, meghatározását, nyelvrendszer-tani helyét és jellemzőit illetően is számos szakirodalmi ellentmondást mutató, összetett, dinamikus nyelvi, társadalmi és pszichológiai jelensége (ld. pl. Eble, 1992). E fejezet rövid összefoglalást ad a magyar szleng történetéről, megvilágítva a terminológiai sokszínűséget is. Amint Jelisztratov (1995/1998. 10.) fogalmaz: „valamennyi műszo mögött vagy egy sajátos (stilisztikai, szociológiai stb.) nézőpont áll, vagy pedig bizonyos nemzeti hagyomány”.

A magyar szleng évszázadokon át tartó nyelvi-nyelvhasználati és társadalmi változások során jutott el jelenlegi állapotáig és módosult megítéléséig. Az első szórvány- emlékekkel és gyűjteményekkel a bűnüldözéssel kapcsolatban találkozhatunk. Legkorábbi gyűjteményeink közé soroljuk Oláh Miklós 1536-os koldusnyelvi szójegyzékét és Jablonczay Petes János 1782-re adatolt, a tolvajnyelv akkor aktuális szavait, a „zshivány” szókat összegyűjtő listáját, amelynek 74 szavából 4 ma is használatos (vö. Parapatics, 2008). A 19–20. század folyamán szintén tolvajnyelvi szójegyzékek, rendőrök, felügyelők, detektívek által összeállított szótárak jelentek meg, a sor egyik legújabb tagja a magyar börtönszleng szótára (Szabó, 2008).

A tolvajok e sajátosan titkos nyelvét, amely a hatóságok és a megkárosítandók elől való (verbális) rejtőzködést szolgálta, a magyar terminológiában ma *argónak* nevezzük. Az igazi argó világával való érintkezésre a nagyvárosokban, elsősorban Budapesten nyílt lehetősége a katonáknak és a munkásoknak, rajtuk keresztül pedig a diákoknak. Az alsóbb társadalmi rétegekben kifejlődött egy különleges nyelv, amelynek grammatikai rendszere szinte teljesen azonos a köznyelvével, de szókincse eltérő, és amelyből egyre több elem áramlott a köznyelvbe. Az eredmény egy „argóval átítatott köznyelv” lett, ahonnan egyes szavak, kifejezések feljebb hatolhatnak magasabb társadalmi osztályok nyelvébe, vagy elterjedhetnek a nem nagyvárosi lakosság körében is. „De éppen ezáltal szinte megszűnnek argot-szavak lenni, minthogy az argot két fontos jegyét, a titkosságot, valamint a csoporthoz kötöttséget elvesztették” (Bárczi, 1932. 2–3.). A 20. század végére a társadalmi, területi és életkori szempontból már nem vagy nem egyértelműen behatárolhatóvá, tematikájában is változatossá váló szókészlet jelölésére Péter Mihály több mint 30 évvel ezelőtt született tanulmánya (1980) óta – saját műszo híján – általában a *szleng* megnevezés használatos, az alvilág nyelve pedig ennek egy változataként definálható. Szemben például a világ első „argókutató” központjával bíró francia, vagy az *argót*, a *zsargont* és a *szlenget* máig szinonimaként kezelő orosz szakirodalommal (vö. Tóth, 2008). Néhány évtizeddel ezelőtt a magyar terminológiában elterjedt volt az *ifjúsági nyelv*, *diáknyelv* terminus is, azonban fontos különbség, hogy a szleng már akkor sem volt pusztán a fiatalokhoz, illetve az iskolai szókészlethez köthető. Jelen dolgozat a *szleng* terminust használja, Péter Mihály felfogását követve: a szleng a fiatalabb nemzedékek körében különösen kedvelt beszédmód – azaz egyfelől szó- és kifejezőkészlet, másfelől sajátos nyelvhasználati-stilisztikai forma, de nem stílus, sem nem szociolektus (Péter, 1999) –, amelynek „elterjedtsége ma már sem »függőlegesen«, sem »vízszintesen«, sem nemzedéki megoszlásban nem lokalizálható” (Péter, 1980. 275.). Az alábbi megközelítés tehát a magyar szlengre is igaz: „Slang is lexical rather than phonological or syntactic, although body language and intonation are often important in signaling that an expression is to be interpreted as slang. Nor is there a slang syntax”<sup>1</sup> (Eble, 2004. 263.).

<sup>1</sup> „A szleng inkább lexikai, mint fonológiai vagy szintaktikai jelenség, noha a testbeszéd és a hangsúly gyakran fontos annak jelzésében, hogy egy kifejezés szlengként értendő. Nincs szleng szintaxis sem” (A fordítások minden további esetben tőlem származnak, ahol nem jelölöm külön.)

### *A szleng hagyományos funkcióiról*

Komplex jelenség lévén a szleng az, amit „senki sem” (Kövecses, 2009. 14.), illetőleg „mindenki másképpen” (Péter, 1999. 25.) tud meghatározni, sok kutató szerint pedig nem is lehet funkciójától és használatától függetlenül definiálni (Eble, 1999), ezért a továbbiakban ezek tömör összefoglalása következik. James Brander Matthewst idézve: „... egtöbbször az ember a szleng használata nélkül is tökéletesen ki tudja fejezni, amit kifejezni kíván, néha azonban egy szlengkifejezés, amely ténylegesen mond is számunkra valamit, jobb, mint egy szeplőtlen mondat, amely nem tartalmaz egyebet, csupán saját makulátlanságának tudatát” (idézi Partridge, 1933/2002. 24.). Partridge klasszikus tanulmánya szerint létrejöhet egy szlengszó jókedvből, játékoságból, vagy polgárpukasztás, a hallgató megdöbbenése céljával, csupán „a hecc kedvéért”. „...Hogy kikerülje a közhelyeket, hogy tömör legyen és érthető. [...] Kézze foghatóbbá tegye azt, ami elvont, földközeliabbá azt, ami idealisztikus, hogy közelebb hozza a távolit”, hogy eloszlassa a beszélgetés vagy az írás ünnepélyességét. „Hogy csökkentsen az elutasítás fájdalmán, vagy újabb értelmet adjon neki. [...] Hogy enyhítsen a tragédián, a halál, az örület elkerülhetetlenségén, hogy elfeledje az elvetemült gonoszság ocsmányságát vagy szégyenét (pl. hűtlenség, hálátlanság)” (Partridge, 1933/2002. 22.), ezáltal erőt ad a beszélőnek, hallgatójának vagy akár mindkettőnek a folytatáshoz. Chapman (1988) és Eble (1999) egyaránt úgy definiálják a szlenget, mint az egyén csoportbeli tagságának igazolására és a csoportkohézió erősítésére használt nyelvet – egyfajta menedék, gyógyír. De funkciója egyúttal a domináns kultúrától való elhatárolás is, akár mint az egyéniség kifejezése, akár mint a hatalommal szembeni lázadás.

Az univerzális sajátosságokon, homo sapiensi igényeken túl a szleng az egyes nemzetek, nyelvközösségek történelmének alakulásától függő további, speciális funkciókat is betölt. A magyar szleng jellegét például nagymértékben meghatározta a lázadó szerepkör. Magyarországon a második világháború után erőteljes társadalmi átrendeződés zajlott le. „A korábban meglehetősen kötött rétegek határai elmosódtak, a mobilitás soha nem látott mértéket öltött. [...] A gimnazisták, a szakmunkástanulók és a már dolgozó fiatalok közötti különbségek főleg 1960 után elmosódtak jó tizenöt évre – legalábbis sok tekintetben. A beat- (majd rock-) zene volt talán a legszorosabb kapcsolat közöttük mint szabadságvágyuknak, újat akarásuknak és együttes elkülönülésüknek egyik legfontosabb kifejezőeszköze” (Tolcsvai Nagy, 1988. 399–400.). Közös nézeteik legszembetűnőbb jele farmernadrágjuk, tornacipőjük és hosszú hajuk volt, de legalább ekkora mértékben jellemezte őket nyelvhasználatuk is, amelyet sportesemények, üzemi gyakorlatok és társadalmi munkák során tanultak el a nagyobb presztízshez jutott munkásságtól és kispolgárságtól – ezt nevezte el az akkori szakirodalom *iffúsági nyelv*nek. A 21. század világában még észlelhető a szleng eme sajátsága: bármennyire is lazulnak a kötöttségek, a fiatalok mindig korlátokat fognak érzékelni társadalmuk írott és íratlan törvényei tengerében (ld. még Chapman, 1988). Mindemellert a kutatás jelen tanulmányban közölt eredményei arról tanúskodnak, hogy a szlengnek ez a szerepe nagymértékben háttérbe szorult a mai középiskolások körében.

A szleng kettőssége, hogy egyszerre szolgálja a rejtőzködést, az elkülönülést, a személyiség kiemelését, ugyanakkor szavai rendkívüli tempóban válhatnak divattá, közismertté. A szleng szélesebb vagy szűkebb társadalmi ismertsége alapján Partridge (1933/2002) megkülönbözteti az általános és a speciális szlenget, noha ezek a beszélő számára nem jelennek meg elkülönülten, csupán a csoporton kívüliek számára lehetnek feltűnőek. A szleng kiscsoportokban születik, ahol a társak közül kiemelkedni vágyó kreatívabb, szuggesztívabb (referencia)személyeket nyelvi viselkedésükben is követik társaik, majd az általánosan ismert fogalmak nevei az egyes beszélők közvetítésével további

csoportokban, egyre szélesebb körben is ismertté válhatnak és elterjedhetnek, s ez alapján beszélhetünk nagycsoport-szlengekről – így divatról – is. „A dialektikus fejlődés következtében a szleng expresszivitása és »provokatív« jellege elterjedésével egyenes arányban gyengül, míg végül saját ellentétébe csap át, azaz divattá, konformissá válik” (Péter, 1999. 29.). A divatjelenségek azonban magukban hordják megszűnésük okait is. Ha egy szó túlzottan ismertté és közhasználatúvá válik, már nem tudja teljesíteni fent ismertetett szerepköreit, így a nyelvhasználók rövidesen újat keresnek a helyére. „Sok esetben az argó pusztán arra törekszik, hogy lényegében azonosan, ugyanazon a fokon, ugyanannyi erővel mondja, amit mond, de más szóval” (Kolozsvári Grandpierre, 1979. 119.). Így a divatnak eme körforgása egyúttal a változás iránti szükségleteket is kielégíti. Az eredmény pedig: szinonimák rengetege a leggyakrabban használt fogalmakra.

Az azonos vagy hasonló jelentésű szlengszavak elburjánzásának azonban gátat szabnak a nyelv univerzális működési elvei. A nyelvhasználat kettős – nyelvi és társadalmi – beágyazottságának elmélete szerint egy nyelvben az születik és marad meg, amire a közösség legalább egy csoportjának szüksége van. A nyelvi divattá, azaz voltaképpen önmaga ellentétévé váló szlengszóra vagy -kifejezésre megszűnik az igény, a nyelvi ökonómiára való törekvés pedig tovább szorgalmazza az ilyen formában feleslegessé vált elemek kikopását a nyelvből. A sorra születő, valaha használatban lévő temérdek szinonim szleng nagy részét végül csak a szótárak (a magyar szleng legutóbbi gyűjteményeihez ld. Parapatics, 2008 és Kövecses, 2009), netán a diákok tanórai levelezése és egyéb „digitális nyelvemlékek” fogják megőrizni. Nem minden divatos szlengszó járja be azonban ezt a folyamatot. A szlengszókincs bizonyos elemei nagyfokú elterjedtségük ellenére is akár éveken, sőt évtizedeken át is képesek használatban maradni.

### *A szleng terjedése és terjedésének hatásai*

A szleng nagymértékű térhódítását jelzi John Camden Hotten könyvkiadó és szótáríró 1902-ben megjelent megállapítása: „...not only in the streets and the prisons, but at the bar, on the bench, in the pulpit, and in the Houses of Parliament, does slang make itself heard”<sup>2</sup> (Hotten, 1913/2013. I. n.). A gondolat mintegy száz évvel később még inkább megállja a helyét. Lépten-nyomon találkozhatunk szlenggel a médiában, az utcán, a szórakozóhelyeken, a színházban, a parlamentben vagy a katedrán, és gyakran a hallgatóság szemrebbenése nélkül (francia párhuzamhoz ld. Fiévet és Podhorná-Polická, 2006). A diákok iskolai, hivatalos közegben használt nyelvezetében szintén egyre inkább előtérbe kerülnek a szlenges elemek. A „helytelen” szóhasználatból élő iskolai dolgozatok, tanórai megszólalások humoros céllal összeállított gyűjteményei egyúttal objektív írásos adatai annak, hogy a fiatalok formális beszédhelyzetben is természetesen találják olyan szavak használatát, amelyek nevelők szerint nem helyénvalók (ld. a bevezetőben idézett saját gyűjtésű mondatokat is). A tapasztalatokat megerősítik egy magyar vizsgálat eredményei a tabuszavak használatáról: „a mai gyerekek alig-alig kontrollálják magukat a szólóhívási feladatban. Számos olyan szót leírtak, amelyeket hat évtizeddel ezelőtt talán még gondolni se mertek” (Gósy és Kovács, 2001. 352.). Ugyanerre jutott Anna-Brita Stenström is munkatársaival, akik 1993-ban londoni, tíz évvel később pedig madridi fiatalok nyelvhasználatát figyelték meg, és többek között az alábbi példával szemléltetik a változásokat:

<sup>2</sup> „...a szleng ma már nemcsak az utcákon és a börtönökben hallatja hangját, hanem az ügyvédi kamarában, a bírói pulpituson, a templomi szószéken vagy akár a parlamentben is” (A hivatalos fordításhoz ld. Partridge, 1933/2002. 24., az ennek javítására tett, itt közölt javaslatot köszönöm Siptár Péternek.)

„Since the students who recorded the conversation were not able to hide the recording equipment, their friends knew very well what was going on and did not hesitate to make the most of it:

[3] Tommy: you're allowed to swear as much as you like

Regina: are you?

Tommy: yeah

Regina: (shouting) fuck fuck fuck fuck!”<sup>3</sup>  
(Stenström, 2006. 202.)

Jelenleg sorra születnek a hatékony és sikeres kommunikáció elérésére összpontosító tankönyvek, szókincsfejlesztő munkafüzetek, s a magyar Nemzeti alaptanterv irányadása szerint a magyar nyelv tantárgy középfokú oktatásának meg kell tanítania, az anyanyelvi kommunikáció feltételeként, a megfelelő szókincset, valamint „a különböző nyelvi stílusok sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak az ismeretét” (Nat 10652). Az általános vélekedés szerint a szleng az informális beszéd szerves része, ahol nem szükségszerűen helytelen. E szavak formálisabb szintéren való előfordulását mint nem a presztízsvaltozathoz kiinduló új jelenségeket a többség, de a preskriptív szemléletű szakirodalom is a beszélők nyelvi inkompetenciájával és nyelvi igénytelenségével magyarázza. A nyelvi alkalmazkodás sikere azonban távolról sem csupán a beszélők kompetenciáján múlik, miként a szleng sem pusztán nyelvi, nyelvhelyességi kérdés, hanem szociológiai, szociolingvisztikai tényezőket is figyelembe kell vennünk a jelenség vizsgálatához.

Ladányi Mária (2007) figyelmeztet arra, hogy a nyelvszokástól való eltérés és a szabályosság nem zárja ki egymást. A nyelv kreatív használata során előbb a szabályok megsértésével, analógiás úton születnek új

*Akár a köznevelési kimeneti követelményekről, akár a mindennapi gyakorlatról van szó, a szlenggel kapcsolatos nyelvi ismeretek közlése a pedagógusok aktuális és fontos feladatai közé tartozik, ám hogy munkájuk valóban hasznos legyen, érdemes tisztába kerülniük a valós helyzettel. Több, az elmúlt évek, évtizedek során használatos magyarországi nyelvtankönyv azonban meglehetősen idejétmúlt, homályos, sematikus vagy éppen szélsőséges ismereteket tanított a szlengről (az átfogó tankönyvelemzéshez ld. Parapatics, 2011), amely a szociolingvisztikai szemlélet elterjedése ellenére, az egyszerűség kedvéért pusztán megbélyegzi s tiltja a szleng használatát. Jelen kutatás eredményei jelentős mértékben hozzájárulhatnak e gyakorlat megváltoztatásához azzal, hogy új nézőpontot adnak egy olyan diskurzusnak, amely általában csupán a fiatalok nyelvi és kommunikációs kompetenciájának hibáit, hiányosságait emlegeti és kívánja valójában betarthatatlan szabályokkal megoldani.*

<sup>3</sup> „Amikor a beszélgetéseket rögzítő diákok nem tudták elrejtteni a felvevő készülékeket, a barátaik pontosan tudták, mi folyik, és nem haboztak, hogy megtegyék ezt:

Tommy: annyit szitkozódhatsz, amennyit csak akarsz

Regina: biztos?

Tommy: ja

Regina: (kiabálva) a francba, a francba, a francba, a francba!”

elemek, amelyekből a rendszert átszervező új szabályok jöhetnek létre. Így az eredetileg a társadalomnak csupán bizonyos csoportját érintő nyelvhasználat könnyen túlhatolhat annak normáin, az újdonságokat azonban gyakran a nyelv romlásának jeleként kezelik (vö. még Kiss, 2003. 52. a nyelvi historizálásról, illetve az aranykor- vagy ezüstkor-szindrómáról). „...az idő mindenképpen elhatározó szerepet játszik. [...] Ez viszont gyakorlatilag azt jelenti, hogy annak megállapítására, mi szleng, mi nem az, objektív mérték nincs” (Kolozsvári Grandpierre, 1979. 113–114.). Jól szemlélteti a folyamatos változékonyságot Hanna Lantto (2014. 641.) kifejezése is: „slang or slanglike expressions”<sup>4</sup>.

Akár a köznevelési kimeneti követelményekről, akár a mindennapi gyakorlatról van szó, a szlenggel kapcsolatos nyelvi ismeretek közlése a pedagógusok aktuális és fontos feladatai közé tartozik, ám hogy munkájuk valóban hasznos legyen, érdemes tiszta kerülniük a valós helyzettel. Több, az elmúlt évek, évtizedek során használatos magyarországi nyelvtankönyv azonban meglehetősen idejétmúlt, homályos, sematikus vagy éppen szélsőséges ismereteket tanított a szlengről (az átfogó tankönyvelemzéshez ld. Parapatics, 2011), amely a szociolingvisztikai szemlélet elterjedése ellenére, az egyszerűség kedvéért pusztán megbélyegzi s tiltja a szleng használatát. Jelen kutatás eredményei jelentős mértékben hozzájárulhatnak a gyakorlat megváltoztatásához azzal, hogy új nézőpontot adnak egy olyan diskurzusnak, amely általában csupán a fiatalok nyelvi és kommunikációs kompetenciájának hibáit, hiányosságait emlegeti és kívánja valójában betarthatatlan szabályokkal megoldani (pozitív ellenpéldaként l. az erdélyi magyar tanulók számára készült újabb tankönyvet: Tamás és mtsai, 2019).

### Anyag és módszer

A fiatalok körében végzett adatgyűjtés 2011 tavaszán zajlott. A vizsgált korosztály a középiskolák 9. és 12. évfolyamának tagjai, azaz a 14–15 és a 18–19 éves tanulók (a négyosztályos középiskolai képzés elsős és végzős tanulói). Az alapsokaság magas, több tízezres létszámára való tekintettel kizárólag a rétegzett mintavétel módszerével dolgozhattam. A rétegzettség szempontjai az életkoron (illetve évfolyamon) túl a tanulók neme és a területiség voltak. Magyarország 7 régiójának mindegyikébe (továbbá Közép-Magyarországon belül egy fővárosi és egy Pest megyei vidéki középiskolába is) ellátogattam, és iskolánként két-két: egy 9. és egy 12. évfolyamot végző osztályban kérdőívet tölttettem ki, minden középiskola mindkét évfolyamán 20–20 darabot. Mindez a hét régióban a fővárossal együtt nyolc középiskola 320 tanulója véleményének megismerését és feldolgozását jelenti. (Az adatközlők idézésekor használt további rövidítések: Sp = Sopron, Tp = Tapolca, P = Pécs, Szb = Százhalombatta, Bp = Budapest, Mc = Miskolc, Db = Debrecen, Bcs = Békéscsaba; 9 = 9. évfolyamos tanuló, 12 = 12. évfolyamos tanuló; L = lány, F = fiú.)

A szubjektív vélekedések, viszonyulások utáni vizsgálódás során a kutató könnyen találkozhat az adatközlők megfelelési kényszeréből fakadó, társadalmilag kívánatos vagy annak tartott, a valóságot elkendőző válaszokkal. Az attitűdre inkább csak következtetni lehet az egyének különböző szóbeli, viselkedési és érzelmi reakciói alapján, így hatékonyabbnak bizonyulhatnak az indirekt mérési technikák. Dittmar (1976) viszont arra figyelmeztet, hogy az attitűdök nem jellemezhetők kielégítően pusztán megfigyelhető adatok révén sem, továbbá a kutató lehetőségei szempontjából gyakran mégis kézenfekvőbb a direkt módszerek alkalmazása – ekkor a szabadabb és hosszabb

<sup>4</sup> „szleng vagy szlengszerű kifejezések”

véleménynyilvánításnak teret engedő nyitott kérdésekkel végezhető minél alaposabb feltárás. Jelen kutatás ezért többféle módszerrel dolgozik.

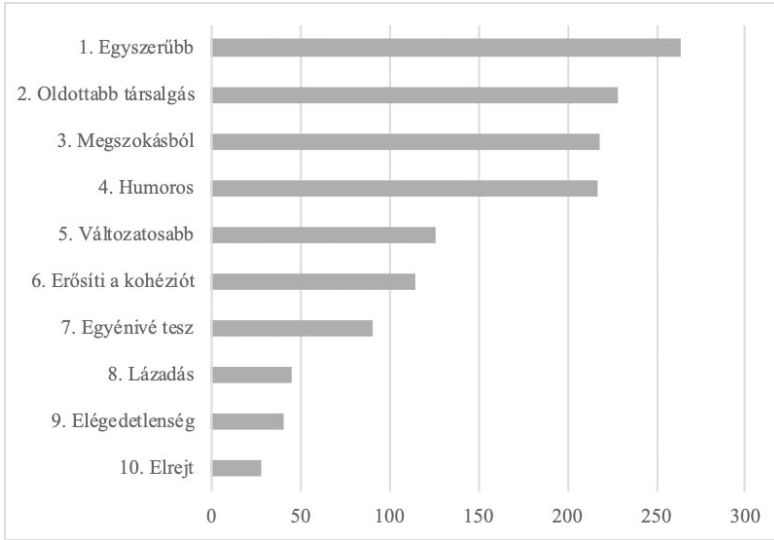
A körülményeket és a lehetőségeket figyelembe véve az adatgyűjtés elsődlegesen alkalmazott módszere a kérdőív kitöltése volt, amely az adatközlők nyelvi tudatosságát is jelentős mértékben mozgósította. A kérdőívet magam állítottam össze a próbagyűjtések és a közoktatásban szerzett tapasztalataim alapján, amely a zárt végű, eldöntendő kérdések megválaszolása mellett azok indoklását, a szabad véleménynyilvánítást is sok esetben kérte az adatközlőktől. A kérdőívet minden helyszínen személyesen töltöttem ki a felkeresett iskolákban a tanórán, ez alkalmanként 35–40 percet vett igénybe. Ezen kívül osztályonként egy-egy, tehát összesen 16 fővel (8 lánnyal és 8 fiúval) interjút is készítettem és rögzítettem, amelynek alapját a kérdőív nyitott végű kérdései adták, de a témán belül az interjúalanyok irányíthatták a beszélgetést. Az interjúk során törekedtem az iskolai közegen belüli minél közvetlenebb helyszínen (pl. folyosói kanapé, udvari pad, társalgó, büfé stb.; vö. Feagin, 2002 is) megválasztására, az oldott hangvételű kommunikációra a tanulókkal. Végül talán a legfontosabb, leghitelesebb, noha nem rendszerezett adatok a kutatás egy harmadik adatgyűjtési módszere, a passzív megfigyelés révén érkeztek. Középiskolai tanárként összesen tíz éven át napi rendszerességgel figyelhettem meg a vizsgált korosztály nyelvhasználatát anélkül, hogy tudtak volna erről, nemcsak a tanórán, hanem azon kívül is folyosói beszélgetések, iskolán kívüli programok, digitális kapcsolattartás stb. során. Tanítványaim mindig szem előtt tartották pedagógus mivoltomat, illetve egy részük adatközlőm is volt, a mindennapokban azonban elfelejtkeztek a kutatás tárgyáról. Így folyamatos lehetőségem adódott spontán módon is megfigyelni az ottani tanulói közösség természetes nyelvhasználatát.

## Eredmények

### *A szleng funkcióiról a tanulók válaszaik tükrében*

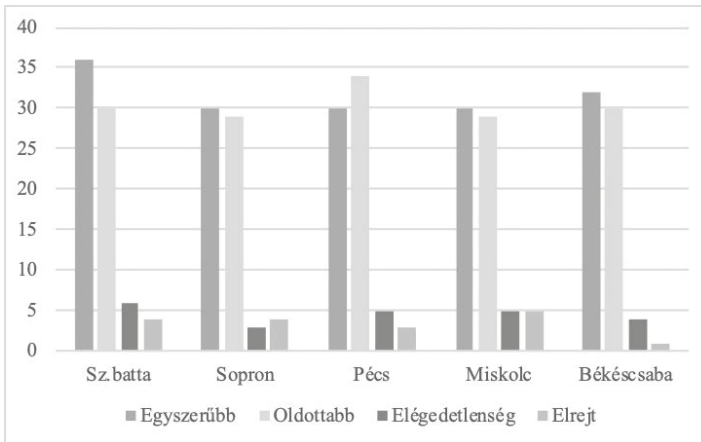
A szakirodalom és a próbagyűjtés eredményei alapján kategóriákba soroltam a szleng ismert funkcióit, és az adatközlőknek be kellett jelölniük a magukra érvényeseket (akár többet is). Ezek a következők voltak: 1) Egyszerűbb, rövidebb, gyorsabb. 2) Oldottabb, kötetlenebb társalgást biztosít. 3) Színesebbé, változatosabbá, érdekesebbé tesz. 4) Humorosabbá tesz. 5) Kiemeli a személyiséget, egyénivé tesz. 6) Megszokásból. 7) Erősíti egy csoport, közösség összetartozását. 8) Elrejt mások elől. 9) Lázadást fejez ki a nyelvi és/vagy a társadalmi szabályok ellen. 10) Elégedetlenséget fejez ki a meglévő nyelvi formák iránt. Emellett teret engedtem további, fel nem sorolt funkciók említésének is, de érdemben egyetlen tanuló sem élt ezzel a lehetőséggel sem írásban, sem szóban.

Az adatok megbízhatóságáról tanúskodik az, hogy az ország mind a nyolc kutatópontján közel egységes eredmények születtek, és az életkori rétegzettség tekintetében sem találhatunk jelentős különbségeket (a végzősök nyelvi tudata és önreflexiója fejlettebb). Az egyes funkciók jelöltsége alapján sorrendet állítottam fel a szlengnek a legtöbb tanuló által bejelölt szerepétől a legkevesebbet kapóig. Az összesített eredményekről az 1. ábra tájékoztat.



1. ábra. A funkciók sorrendje az összesített eredmények alapján (n = 320)

A területi hasonlóságokat a 2. ábra mutatja be a két-két legtöbb és legkevesebb jelölést kapott funkció példájával (az x tengely az adatközlők kutatópontonkénti létszámát jelöli, amely a két évfolyamon együtt 20+20, azaz 40 fő volt). Az ország különböző pontjain élő adatközlők sokszor szinte szó szerint ugyanúgy fogalmazták meg válaszaikat a nyílt végű kérdésekre. Ennek szemléltetésére a területi korlátok nem adnak lehetőséget, a dolgozat minden esetben csupán néhány, általános érvényűnek mondható gondolatot idéz a továbbiakban.



2. ábra. A területi hasonlóságok példája (n = 200)

A sorrend igazolta a rejtőzködésre és a lázadásra vonatkozó hipotéziseket. A tanulóknak csupán 9%-a jelölte be a nyelvi rejtőzködés funkcióját, és 14%-a a lázadást: „a fiataloknak kell egy »saját nyelv«, amit ők megértenek, de mások számára – pl. tanárok – nem megérthető” (SzB9L); „egyfajta inkognitót biztosít” (Tp12F), „egyféle lázadás a magyar

nyelv szigorú szabályai ellen” (Mc12F). A társadalmi normák, a kötöttségek lazulása, az iskolai és a szülői szigor általában jellemző enyhülése mellett a 21. század fiataljainak valójában már nem szükségszerű igénye sem a lázadás, sem a rejtőzködés. Ha a tanulókat a korhatár alatt is kiszolgálják alkohollal, cigarettával, ha tanáraik, szüleik sokszor mit sem tehetnek ez ellen, akkor nem is fontos eltitkolni előlük, sem lázadni ellenük. „Anyáéknak sokszor mondom, hogy ez már a 21. század” (Mc9L). Többen inkább érzelmeik, s nem tetteik leplezéseként értelmezték a rejtőzködést: „Elrejt, lazábbnak tűnik az ember tőle, vicces, így nem látják azt, ami az emberben rejtőzik” (Bp12L); „ez másfelől nálam annyi volt, hogy ha, mondjuk, valamit megkérdeznek, és kínos, akkor szlenges beszélással le tudom pöccinteni, és akkor nem kell elmagyarázni [...] nem kell kifejteni, de megbántani sem akarom” (Szb9L, interjúrészet).

A magyar szakirodalom az „ifjúsági nyelv” egyik fő jellemzőjeként tartja számon azt is, hogy elégedetlenséget fejez ki a meglévő nyelvi elemekkel szemben. Az ezt bejelölő, csupán 12,5%-nyi adatközlő egyike megfogalmazásában: „ad egy plusz kifejező lehetőséget” (Mc12F). Noha a tanulók a szleng egyik alapvető tulajdonságának és előnyének tartják nyelvvújító jellegét – „Az ember fantáziájára is hatással lehet, új szavakat alkot” (Tp12L) –, személyes használatukban ez nem jellemző, és inkább már létező újdonásokat tanulnak el másoktól. Akadtak szkeptikus adatközlők is: „A szleng nem is biztos, hogy mindent ki tud fejezni úgy, ahogy a köznyelv tudna” (Szb12L).

Hasonlóképpen ritkább a vártnál a személyiségkiemelő (28%) és a beszédet változtatossá tevő (39%) szerep: „saját karakterem lesz tőle” (Mc12L); „ha nem lenne, akkor egyfajta szürkeség lenne a nyelvhasználatban” (P9F). Több adatközlő véleményét olvashatjuk viszont arról, hogy manapság szlengszavakat használni nem egyéni, nem is feltűnő, hanem (különösen kortársi közegekben) egyfajta kötelesség, elvárás: „nekem igazából nem teszi színessé, én azért szoktam hozzá, mert mindenki így beszél” (Szb9L); „Egész nap a barátaimmal vagyok az iskolában. Még jó, hogy szlengesen beszélek” (P9F); „a mai fiatalok hülyének nézik, ha választékosan próbál valaki beszélni” (Mc9L). Az egyéniség és a változatosság olyannyira háttérbe szorulhat a csoportba való beilleszkedés, a pozíció megerősítése és a kiközösítés elkerülése céljából, hogy a kitűnés felett éppen önmaga ellentéte győz: a divat.

A Chapman (1988) és Eble (1999) által is hangsúlyozott csoportkohéziós funkció minden harmadik diák (36%) használatában játszik tudatosan szerepet: „sok szituációban megerősíti a barátságot, hiszen egy közös nyelvet használunk, ami jó érzés” (Bcs9L); „sokkal jobb egy csoportban, mint egyedül” (Tp9L); „legalább valami kötődésük van egymáshoz, ha már a nemzettudat kezd felejtésbe merülni” (Mc12F). „Türelmetlen kapkodás és bizonytalanság, ez mai társadalmunk motorja. [...] Valami hiányzik. Talán valamiféle kohézió, mely a társadalmat összetartani lenne hivatott. Valami olyasféle erő, mely megmutatkoznék a családban, közösségekben, mely elviselhetőbbé tenné a kort, melyben élünk” (Matolcsi-Papp, 2006. 154–155.).

Az egyik leginkább egyértelmű, mégis csupán negyedik helyre szorult funkció a humorosság: ezt a válaszadók 68%-a (217 fő) jelölte meg. „Szlenggel sokkal érdekesebb a tanóra, sokkal többet mondjuk, hogy ez a tanár jófej és kedves és aranyos és vicces” (P9F); „néha kitalálunk új szavakat, amiken hetekig röhögünk” (Sp12L); „egy történetnek humorosabbá válhat a csattanója” (Bp12F). Csupán egyetlen szavazattal megelőzve a humorosságot, a megszokás lett a harmadik legtöbb jelölést kapó funkció, amely valójában nem is nevezhető annak, sokkal inkább funkció nélküli, szándékolatlan használatnak. 218 fő különösebb ok és cél nélkül (is) mond és ír olykor szlengszavakat, pusztán azért, mert saját nyelvhasználatában és az őt körülvevő közösségben is ez a megszokott: „Nem akarok jópofáskodni azzal, hogy szlenget beszélek, teljesen tudatlanti már szerintem” (Bcs12F); „Nekem tökmindegy, csak használom” (Bp12F); „néha én is használok szlenget, és észre se veszem már” (Sp9L); „A barátaim, ismerőseim is

így beszélnek” (Tp9F). „Másokhoz hasonlóan cselekedni és gondolkodni alapvetően emberi hajlandóság” – írja Forgács József is (1996. 305.). Találó terminus a „társas fertőzés” arra a jelenségre, amikor az emberek automatikusan engedelmessé válnak a csoportbefolyásnak, akár annak nyomása nélkül is, s ez ahhoz is hozzásegít, hogy az emberek „a jelent az összes többi korszaktól eltérőnek, saját magukénak érezhessék” (Csepeli, 2002. 163.). A divat, ez a lényegében utánzás alapján alapuló társas lélektani jelenség az emberek konformitásérzetének fontos tényezője (Forgács, 1996. 304.), csakúgy, mint az egyént körülvevő csoportok attitűdjéhez való tudatos vagy önkéntelen igazodás is: „attitudes are directly influenced by exceptionally powerful environmental factors such as the family, work, religion, friends or education, up to the point that people tend to adjust their attitudes to conform with those that are most prevalent in the social groups they belong to”<sup>5</sup> (Lasagabaster, 2004. 399.).

71%-kal a második legnépszerűbb funkció a középiskolások használatában az oldottabb, kötetlenebb társalgás biztosítása: „nélküle a fiatalok tartózkodóbbak merevebbek lennének” (Mc9F); „Jóízűbb így a beszélgetés” (Bp12L); „gyakorlati haszna van, jól oldja a feszült helyzeteket” (Szb12F); „ki lehet magunkat magyarázni kényes helyzetekben” (P9L); „magabiztosságot ad” (P12F); „segíti a barátkozást” (Sp12F); „be lehet vágódni a csajoknál” (Sp9F).

Végül néhány gondolat az 82,5%-kal első helyen álló egyszerűsítő funkcióról. „Végülis [a szleng] egy önmagától kialakult dialektus...? Aminek szerintem a kiváltó oka az volt, hogy tudat alatt is az emberek megpróbáljanak egy sokkal praktikusabb, tömörebb, rövidebb, mégis kifejezőbb nyelvet létrehozni [...] Hatékonyabb, mert sokkal kisebb időráfordítással tudok sokkal több információt a lehető legegyszerűbb módon

*Csupán egyetlen szavazattal megelőzve a humorosságot, a megszokás lett a harmadik legtöbb jelölést kapó funkció, amely valójában nem is nevezhető annak, sokkal inkább funkció nélküli, szándékolatlan használatnak. 218 fő különösebb ok és cél nélkül (is) mond és ír olykor szlengszavakat, pusztán azért, mert saját nyelvhasználatában és az őt körülvevő közösségben is ez a megszokott: „Nem akarok jópofáskodni azzal, hogy szlenget beszélek, teljesen tudatalatti már szerintem” (Bcs12F); „Nekem tökmindegy, csak használok” (Bp12F); „néha én is használok szlenget, és észre se veszem már” (Sp9L); „A barátaim, ismerőseim is így beszélnek” (Tp9F). „Másokhoz hasonlóan cselekedni és gondolkodni alapvetően emberi hajlandóság” – írja Forgács József is (1996. 305.). Találó terminus a „társas fertőzés” arra a jelenségre, amikor az emberek automatikusan engedelmessé válnak a csoportbefolyásnak, akár annak nyomása nélkül is, s ez ahhoz is hozzásegít, hogy az emberek „a jelent az összes többi korszaktól eltérőnek, saját magukénak érezhessék” (Csepeli, 2002. 163.).*

<sup>5</sup> „az attitűdöket közvetlenül befolyásolják olyan kivételesen erőteljes környezeti tényezők, mint a család, a munka, a vallás, a barátok vagy az oktatás, olyan mértékig, hogy az emberek hajlamosak igazítani az attitűdjeiken azért, hogy összhangba kerüljenek a szociális csoportjaik leginkább uralkodó tagjaival”

továbbadni másoknak” (Bcs12F, interjúrészet); „egyszerűsíti az életünk. Minden bonyolult, kell valami könnyébbítés” (Bcs12F); „tudni kell rövid frappáns válaszokat adni és erre megtanít” (Szb9L). Ez az egyszerűség a magyar szlengben két nézőpontból is vizsgálható. Nyelvi, nyelvtani szempontból a szóalakok rövidítését (és továbbképzését) jelenti a magyar nyelv más változataiban is gyakran használt kicsinyítő képzőkkel (pl. *szereitek* > *szercsi*), vagy valamely játékosabb, nem szokványos módon (pl. *szendvics* > *szecsa*, *szendzsa*, *szenyó*, ld. Parapatics, 2008), illetőleg a köznyelven hosszabban körülírható összetettebb fogalmak, érzelmek, tevékenységek stb. egy-egy szóval megoldott kifejezését: „ha gyorsan akarok valamit, elintézem egy szlengszóval a barokkos körmondatok helyett” (Mc12F), vagy: „Ha sietek valahova és valaki kérdez valamit és hogy gyorsabban végezzek” (Bp9L); „sokkal könnyebb kimondani azt, hogy *OMG*, meg az különleges, mint azt kimondani, hogy *teúristen*” (P9F). Az érdekesség, a változatosság, a humorosság, vagy éppen a kitűnési vágy mellett számos rövidített alakot eredményezett az infokommunikációs eszközök térnyerése is az elmúlt évtizedben. A *Jelentés a magyar közoktatásról* sorozatnak az adatgyűjtés évére vonatkozó beszámolója (Török és mtsai, 2011) szerint a 14–15 éves magyarországi tanulóknak már a kutatást megelőző években, az okostelefonok elterjedése előtt is 83%-a fért hozzá a világhálóhoz otthon. Mivel a fiatalok döntő hányada tölt el órákat naponta a számítógépen és a telefonján folytatott írott kommunikációval, az eredetileg karaktersökkentés, ezáltal pénz- és időspórolás céljából született nyelvi elemek fokozatosan beáramlanak a nyelvhasználat további színtereire is. Az egyszerűsített alakok egy része a közvetlen szóbeli kommunikációban is elterjed, és a fiatalok a szlengre jellemző funkciókat tulajdonítanak nekik.

„– Az egyszerűbb és rövidebb, gyorsabb, azt bejelöltem, hogy én erre használom, szerintem mások is...

– *Ez alatt mit értesz? Egy példát tudnál mondani?*

– Mondjuk a technika fejlődésével [...] chat meg hasonlók, ott mindig szlenget használnak.

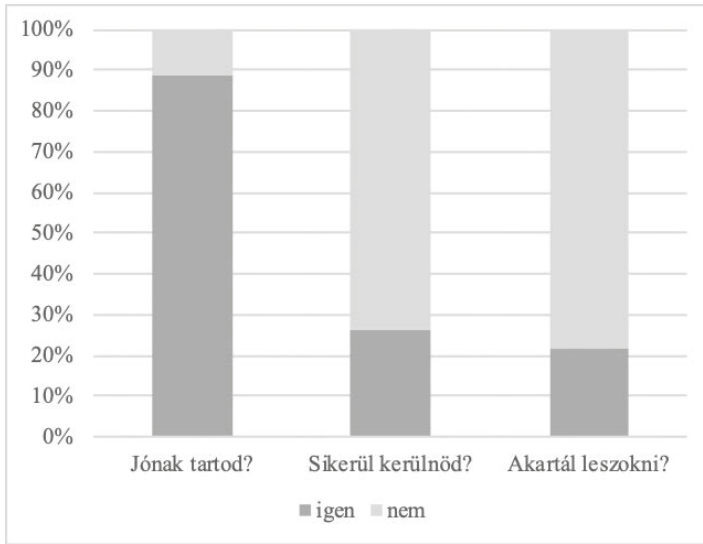
– *Tehát ez arra vonatkozik, hogy akkor azt írod, hogy vok a vagyok helyett, mondjuk?*

– Ezt kiírom, de lehet, például igen, erre... Vagy az ilyen közvetlenebb baráti körben, akik ismernek, ugye, félszavakból is megérti egymást az ember, akár szlenggel is, ez rövid és gyors...” (P12F)

### *A megszokottá vált használatról*

A további zárt és nyílt végű kérdésekre adott válaszok fontos adalékokkal szolgálnak az eddig megismert tények mélyebb megértéséhez, a változás hátterének a feltárásához. A szleng használatára vonatkozó általános attitűdökből kiindulva az lenne feltételezhető, hogy a tanulóknak érdekében áll kerülni a szlenget akkor, amikor tesztpontok, érdemjegyek vagy személyiségük megítélése múlik nyelvhasználatukon. Továbbá: érdekükben állhat az is, hogy visszaszorítsák szlenges szókincsüket akkor, ha azt tapasztalják, hogy törekvéseik ellenére képtelenek elkerülni ilyen szituációkban. Erre vonatkozó kérdéseimre azonban elutasító válaszok érkeztek (lényegi különbség ezúttal sem született sem területi, sem életkori, sem nemi változók szerint).

Az adatközlők önreflexiója kritikus volt: csupán negyedük (23%) válaszolta azt, hogy képesek kiszűrni a szlenges elemeket beszédükből szükség esetén, kétharmaduk (64%) viszont szándékuk ellenére sem (ld. a bevezetőben idézett példákat; hasonló megfigyelésekről számol be pl. Bóna, 2012 is). Az adatközlők azonban mindezek ellenére is pozitívan viszonyulnak a szlenghez, s ez tudvalevőleg nagyban befolyásolja a használat motivációit (ld. Gardner, 1985): több mint háromnegyedük (76%) sosem vette fontolóra azt, hogy leszokjon. Az összefüggéseket a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra. A szlenghez fűződő attitűdök és motivációk a nyelvi alkalmazkodás tükrében (n = 320)

S hogy miért nem? Az indoklásokban olvasható gondolatok ezúttal is olyan mértékű hasonlóságokat mutatnak az adatközlők megfogalmazásaiban, amely lehetővé tette kategóriák felállítását. Ezek a következők: 1) Mindenki használja. 2) Egy fiatalnak így beszélnie a kortársaival. 3) Nélküle kinevetik az embert. 4) Érdekes, változatos, a magyar nyelv részeként növeli a szókincset. Érdekes, hogy a szlenghez negatívan viszonyulók indoklásai egyébként ugyanezek voltak, csupán más szemszögből: 1) Mindenki használja. 2) Gyerekes, idegesítő mindig így beszélni. 3) Miatta kinevetik az embert. 4) Unalmas, a magyar nyelv szépségeit csorbítva csökkenti a szókincset. Továbbá: 5) Sokan már meg sem tudják különböztetni a „rendes” nyelvtől, vagy ha igen, akkor is „kicsúszi”. Néhány idézet az adatközlőktől: „Felesleges leszokni, mert nem ártalmas és nem lesz tőle rákos semmilyen szervem sem” (Bp12F); „Szerintem semmi baj a szlenggel, igaz, sokszor rosszul jön iskolában, de ez a fiatalok sajátos nyelvjárása, ami egyre jobban terjed. Így fejezik ki magukat, és szinte elkerülhetetlen” (Tp9L); „Hány olyan eset van, amikor nem szabad szlenget beszélni? Egy-kettő évente, nem? Annyira meg csak megembereli magát az ember, nem? Annyira képes összekapni magát, a többi meg nem mindegy?” (Bcs12F).

Összefüggésben a szleng okozta hátrány kérdéssel: az adatközlők 15%-a tartja úgy, hogy a pedagógusnak el kell fogadnia a szleng tanórai használatát. „Szerintem minden tanár akkor figyel oda a diákra, és akkor érdeklí a diák, ha elfogadja a szleng, mert ez az elterjedt a fiatalok körében” (Szb9L); „Neki is el kell fogadni a szleng, hogy mi is elfogadjuk, amit ő akar tanítani” (Mc12F); „a szleng már úgy beépült a nyelvünkbe, hogy az bocsánatos bűn, ha valaki száján kicsúszi” (Szb9L); „Szerintem elmondhatja a véleményét, hogy az nem helyes, de ez mindenkinek a saját döntése, hogy hogyan beszél” (Db12F); „Eltűri, mivel tanár, és ezért fizetik” (Bp9F). E hozzáállás képviselői ugyan kisebbségben voltak, viszont további 27% gondolja a szleng elfogadhatónak és elfogadandónak bizonyos feltételekkel (ha a szlengszó nem trágár, ha nem a tananyagról van szó stb.), és ez összesítve már az adatközlők több mint 40%-át teszi ki.

## Következtetések

Az eredmények elsősorban arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyes funkciók nem választhatók el élesen egymástól, hanem egymással összefüggésben játszanak szerepet a fiatalok nyelvhasználatában. Ezek az esetek jelentős részében ráadásul nem is tudatosak, sokkal inkább csupán megszokásról beszélhetünk. A verbális lázadásról és rejtőzésről felvetett hipotézisek igazolódtak. A kutatás idején az idősebbek által még nem vagy jóval kisebb mértékben használt internetes közösségi oldalak, azóta pedig az okostelefonokra telepíthető, privát használatú csevegőalkalmazások és további infokommunikációs eszközök egy speciálisabb nyelv használata nélkül is biztosítják a fiatalok számára a rejtőzködést, a közösségi életet és sok más szükségletüket. Nem véletlen tehát, hogy az elrejtő funkcióra tizedannyi jelölés (28) érkezett, mint az egyszerűsítésre (264).

„A szlenget nem kell tanítani, de kategorikusan tiltani sem kell (nem is lehet); a tanulókat arra kell megtanítani, hogy mely közlési helyzetekben kerülendő és melyekben lehetséges a szleng használata” – tanácsolja Péter Mihály is (2001/2005. 45.). Az egyszerűnek tűnő javaslat mögött azonban jelentősebb kérdések állnak. Csupán a szleng egyszerre divatos és automatikus használatáról, a fiatalok ehhez fűződő pozitív nyelvi attitűdjéről, és „bocsánatos bűn”-ökről van szó? „Sociohistorical factors decisively affect attitudes, which is why any study on language attitudes that belittles their role will simply scratch the surface of the question”<sup>6</sup> (Lasagabaster, 2004. 402.).

### *A felszín alatt*

Kognitív stilisztikai keretben a stílusnak való megfelelés „nem abszolút kijelölés, hanem mindig valamilyen fokozati skála mentén modellálható” (Tolcsvai Nagy, 1996. 59.) a durvától a közömbösön át a választékosig, az értékmegvonótól az értéktelítőig. Ez a skála koronként és csoportonként változhat, sőt az eredeti, elsődleges jelentésében negatívumot jelölő szavak ellenkező értelmet nyerve akár értéktelítővé is válhatnak (Tolcsvai Nagy, 2004. 103.). Vagyis az, ami a felszínen a fiatalok nyelvi vagy kommunikációs inkompetenciájának tűnhet, ami kevesebb pontot ér az iskolai értékelésben és fejlesztendőnek tartott, az, ha nem is minden esetben, de gyakran magyarázható a stílus-tulajdonítás generációs különbségeivel. Azzal, hogy a beszédpartnerek nem ismerik fel egymás elvárásait e téren. Ez a feltételezés könnyen igazolható, ugyanis a szándékolatlan használatot az azonnali verbális és nem verbális reakciók jeleznek: ilyen a mentegetőzés, a bocsánatkérés, a pirulás, a száj vagy az egész arc eltakarása, a megakadásjelenségek közül az ismétlés és az újraindítás. Ez azonban nem minden esetben tapasztalható. Még gyakrabban előfordul, hogy a tanulók normái szerint is durva szót olyannal helyettesítik (pl. a szó újraindításával), ami a pedagógus tulajdonításában szintén durva, ők azonban azt már kevésbé tartják annak, vagy egyenesen közömbösnek.

Mielőtt levonnánk azt a következtetést, hogy a megoldás mégis a kommunikációs kompetencia fejlesztésében rejlik, hiszen a fiatalok képtelenek megtalálni a beszédhelyzethez illő nyelvhasználati formát, érdemes még lejjebb hatolni. Az audiomonitoros elmélet szerint minél több figyelmet fordítunk beszédünkre, annál inkább közelítünk a standardhoz (vö. pl. Labov, 1966). A kérdés azonban az: mit tartanak a fiatalok a standard szókészletébe tartozónak? A változás folyamata a szavaknak tulajdonított stílus eltéréseit, a beszélők nyelvi mentalitását és a nyelvi normák határait illetően érzékelhető.

<sup>6</sup> „A társadalomtörténeti tényezők döntően befolyásolják az attitűdöket, ezért bármely nyelviattitűd-kutatás, amely ezek szerepét lekicsinyli, csupán a felszínen kapargatja a kérdést”

Amennyiben a normákat szociokulturálisan meghatározott mintáknak tartjuk, amelyek eligazítanak az elvárások rendszerében és orientálnak a szituációtól függő sikeres nyelvi viselkedésmódokról (Tolcsvai Nagy, 1996. 59.), úgy megállapítható, hogy a fiatalok számára ez a minta ma bizonytalan, tehát nem képes orientálni, hiszen az írott és a beszélt, a formális és az informális kategóriák közötti határok elmosódnak látszanak. „The concept of slang is relative: the changes in what is seen as neutral or formal language usage will also change what is perceived as slang. [...] Slang is easily outdated: current slang expressions will soon fade into oblivion or become part of »stilistically neutral standard speech«<sup>7</sup> (Lantto, 2014. 641.).

Holott a szocializálódó gyermeknek biztos kategóriákra lenne szüksége az élet minden területén. „Közléstudásunk (= kommunikációs kompetenciánk) és benne kiváltképp nyelvi mentalitásunk a társadalomba való belenövésünk során és mindenkor, illetőleg mindig változó környezet hatására alakul ki, és életünk végéig módosul. [...] Mindezek következménye nyelvhasználatunk bizonyos mértékű módosulása” (Kiss, 2008/2013. 14.). Vagyis a fiatalok nyelvhasználatának a megítélésekor nem lehetünk közömbösek a beszélőközösség nyelvi mentalitásának a változásai iránt.

### *Szlang és nyelvi mentalitás a 21. században*

Ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a nyelv a változó időben, a változó térben és a változó társadalomban változó emberektől használtan változik, akkor a szlang használatának egyre nagyobb mértékű térnyerését is egy olyan folyamatként kezelhetjük, amelynek során a beszélőközösség tagjai az őket körülvevő világ változásaira reagálnak nyelvhasználatukkal. Közismert tény, hogy egy nyelv vagy nyelvváltozat használati színterei bővülésének vagy szűkülésének

*Közismert tény, hogy egy nyelv vagy nyelvváltozat használati színterei bővülésének vagy szűkülésének egyik leggyakoribb oka a beszélők viszonyulásának a megváltozása. Annak pedig már externális, társadalmi okai is vannak.*

*Ilyen az a folyamat is, amely Magyarországon a 20. század második felének társadalompolitikai változásainak a hatására indult el, s amellyel nyelvhasználati kérdések vizsgálata során is számolnunk kell. Ez a folyamat a család szerepének a háttérbe szorulása a kortársi kapcsolatok javára, továbbá a fiatalok önállóságának, társadalmi elismertségének a növekedése. „A szülő adjon teljes szellemi szabadságot gyermekeinek egyénisége önálló faragására” (Sp12F) – írja egy adatközlő a szlang használatának elfogadásáról. Kiegyenlítődni, illetve megfordulni látszik a felnőtt → gyermek irányú hatás. Ma már a serdülő fiatalok is kijavítják és tanítják szüleiket. Közismert szociolingvisztikai tény, hogy minél lazább a kapcsolat egy közösség tagjai között, annál fogékonyabban a változásokra.*

<sup>7</sup> „A szlang fogalma viszonylagos: az azzal kapcsolatos változások, hogy mit tartunk semleges vagy formális nyelvhasználatnak, azt is megváltoztatják, hogy mit tartunk szlengnek. [...] A szlang könnyen elavul: az aktuális szlengkifejezések hamarosan feledésbe merülnek vagy a »stilisztikailag semleges standard közbeszéd« részévé válnak”

egyik leggyakoribb oka a beszélők viszonyulásának a megváltozása. Annak pedig már externális, társadalmi okai is vannak.

Ilyen az a folyamat is, amely Magyarországon a 20. század második felének társadalompolitikai változásainak hatására indult el, s amellyel nyelvhasználati kérdések vizsgálata során is számolnunk kell. Ez a folyamat a család szerepének a háttérbe szorulása a kortársi kapcsolatok javára, továbbá a fiatalok önállóságának, társadalmi elismertségének a növekedése. „A szülő adjon teljes szellemi szabadságot gyermekeinek egyénisége önálló faragására” (Sp12F) – írja egy adatközlő a szleng használatának elfogadásáról. Kiegyenlítődni, illetve megfordulni látszik a felnőtt → gyermek irányú hatás. Ma már a serdülő fiatalok is kijavítják és tanítják szüleiket. Közismert szociolingvisztikai tény, hogy minél lazább a kapcsolat egy közösség tagjai között, annál fogékonyabbak a változásokra. Az 1960-évektől a hagyományos, paraszti életforma „fenntartása, ismétlése helyett ettől az életformától való elszakadás, az újítás, illetve eltérés vált mérvadóvá. [...] a falun kívül megismert mintákat a fiatalok közvetítik az idősebb generációk felé” (Verebélyi, 2009. l. n.). Erre a beszélőközösség idősebb tagjait reprezentáló nyelvi adatok adnak bizonyosságot, amelyekhez kétféle módon jutottam.

1) A kérdőív a szülők és a nagyszülők nyelvhasználatáról, a fiatalok által tapasztalt hozzáállásáról is faggatta az adatközlőket. Tanáraikhoz képest szüleiktől jóval kevésbé várják és fogadják el azt, hogy kijavítsák gyermekeik nyelvhasználatában a szlenges elemeket. A meggyőző többség a szleng elfogadását a bizalmasabb szülő–gyermek kapcsolat egy jegyeként értelmezi: „Édesanyanyelvünket megtanuljuk édesanyánktól, ő megtanulhatja a szlenget a gyerektől. Kölcsönösen hatnak egymásra. Így kapcsolatuk még inkább elmélyülhet” (Tp12L); „erősíti a »modern« gyermek és a szülő kapcsolatát” (Sp9L). Egyedülüként képez kivételt az alábbi adatközlő gondolata: „Szerintem a szülő feladata, hogy gyerekkorában megtanítsa a gyereket »szépen« beszélni, neki a szleng nélkül is tudnia kell bizalmasan beszélni a gyerekével” (P9L).

2) A fiatalokkal végzett vizsgálattal egyidejűleg egy átfogó, Kárpát-medencei magyar dialektológiai projekt, az *Új magyar nyelvjárási atlasz* adatgyűjtési munkálatai is zajlottak a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával (ld. <http://umnya.elte.hu>). A munkát végző Geolingvisztikai Kutatócsoporthoz magam is csatlakoztam tudományos segédmunkatársként. A változatos korosztályú, de legalább 30 éves falusi felnőttekkel készített, a nyelvi attitűdök felmérését célzó interjúk a szleng terjedésének a vizsgálatához is fontos adalékokkal szolgáltak. Az adatközlők nagyobb része szívesen hozott példákat olyan szlengszavakra, amelyeket gyermekeiktől, unokáiktól tanultak el, és használják is. Egy jellemző vélemény:

„– Ugye most már sokszor én is mondok olyat, amit a gyerekek mondtak.

– *Miket például? Tetszik ilyet tudni most?*

– Nahát... *Oké, meg menő... szuper.* [...] Hát amit mondanak a fiatalok, már én is átveszem tőle. [...]

– *És az, ahogy itt beszélnek a faluban, tetszik? Ahogy még az idősebbek beszélnek, ez a tájszólás tetszik Kati néninek?*

– Hát... hogyha úgy magunk között vagyunk, ugye, a mi korosztályunk, akkor igen. De ha fiatalokkal vagyunk, akkor nem tetszik, akkor már én is jobban azt szeretem, ahogy a fiatalok beszélnek.” (Egyházasrádóc, 63 éves nő)

Tény, hogy a nyelvhasználatban a presztízsértékű, (ezért) kedvelt formák terjednek. Az idősebbek körében megfigyelhető – noha nem kizárólagos – törekvés a fiatalokhoz való alkalmazkodásra tovább növeli a fiatalos beszédmód tekintélyét, s előre mozdítja azt a folyamatot, amelynek során egyre több, korábban bizalmas minőségű szó áramlik be a köznyelvi szókészletbe. Holott az adatközlő tanulóknak csupán a fele (50%)

nyilatkozott úgy, hogy szívesen hall szlenget szüleitől, és még kevesebben (30%) nagy-szüleiktől.

További fontos társadalmi tényező a kérdésben a média is. Az adatgyűjtés idején aktuális közoktatási jelentés szerint egy átlagos magyar fiatal a középiskola befejezéséig körülbelül 15 000 órát tölt a televízió előtt (iskolában 12 000 órát) (Török és mtsai, 2011). A 8–14 évesek egyre fontosabb fogyasztói célcsoporttá válnak, s a felnőtt társadalom élvezeti cikkeiből való részesedés mértékének a növekedésével együtt erősödik a fiatalok individualizációs folyamata. Internetgazdasági felmérések szerint sokkal hatékonyabban használják a világhálót, ami ma hatalmas versenyelőnyt jelent az idősebbekkel szemben, így ők azok, akik befolyásolják az eszközök, tartalmak változását, s azt, hogy milyen kommunikációs csatornák és médiafelületek kerülnek előtérbe. A Digital Media Report 2011 elnevezésű magyarországi felmérés szerint az ötvenéves adatközlők csupán egyötöde internetezik rendszeresen, akiknek a felét fiatalabb családtagjaik tanítják annak használatára.<sup>8</sup> Számos tanulmány születik a média (akár a közszolgálati média) nyelvénél „kereskedelmiesülés”-éről is. „A barátainkról vagy internetről ragadnak ránk szleng szavak, és ezeket a szüleink visszahallják tőlünk. Előbb-utóbb ők is elkezdik használni, és akkor már nem zavarja őket” (Bcs9F); „Tanulhatnak tőlünk” (Sp12L).

### Összegzés

A változásokra természetesen a fiatal korosztály tagjai a legfogékonyabbak, ők pedig a fent említett számos oknál fogva egyre erőteljesebb mértékben és egyre több téren vannak hatással az idősebb nemzedékek képviselőire is, akik valamelyest szintén nyitottabbakká váltak az újításokra. A gyakran egyszerűen nyelvi-nyelvhasználati hibának vélt formák, a pusztán nyegle magatartásnak tulajdonított nyelvi viselkedés jéghegyének a csúcsa alatt jóval mélyebb, a közösségi mentalításban érzékelhető változások húzódnak. A tanári, szülői helyesbítés elmaradása vagy egyre enyhébb kifejeződése, s a felnőtteknek a fiatalokhoz igazodni igyekvő szóhasználatára érthető módon téves képet alakíthat ki bennük a beszédpartner elvárásairól. Nyilvánvaló tehát, hogy a nyelvi és nem nyelvi viselkedés mércéjét (is) ezek fényében újítva érdemes megőriznünk – illetve másik oldalról: őrizve érdemes megújítanunk (ld. még Kiss, 2003).

### Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondom köszönetet az intézmények vezetőinek, pedagógusainak a kutatás befo-gadásáért és a kérdőív kitöltéséhez biztosított tanórákért, továbbá az adatközlő tanulóknak véleményük őszinte és átgondolt közléséért.

A tanulmány az EFOP 3.6.1-16-2016-00015 azonosítószámú „Pannon Egyetem átfogó intézményfejlesztése az intelligens szakosodás elősegítése érdekében” című projektje keretében készült.

<sup>8</sup> Forrás: <http://www.nyest.hu/hirek/az-otvenesek-is-sokat-chatelnek>; utolsó letöltés: 2019. 08. 08.

## Irodalom

- Bárczi Géza (1932). *A „pesti nyelv”*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bóna Judit (2012). Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? *Anyanyelv-pedagógia*, 5(2), <http://anyp.hu/cikkek.php?id=379>. Utolsó letöltés: 2019. 08. 08.
- Chapman, Robert L. (1988). What is Slang? In uő, *A New Dictionary of American Slang*. Abridged Edition. London: Pan Books.
- Csepeli György (2002). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Dittmar, Norbert (1976). *Sociolinguistics*. London: Edward Arnold.
- Eble, C. C. (1992). Slang. In McArthur, T. (szerk.), *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford & New York: Oxford University Press. 940–943.
- Eble, C. C. (1999). A szleng meghatározásáról. In Fenyvesi Anna, Kis Tamás & Várnai Judit Szilvia (szerk.), *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 135–140.
- Eble, C. C. (2004). Slang and Antilanguage. In Dittmar, N., Mattheier, K. J. & Trudgill, P. (szerk.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. 2<sup>nd</sup> completely revised and extended edition. Berlin & New York: Walter de Gruyter. 262–267. DOI: [10.1515/9783110141894.1.2.262](https://doi.org/10.1515/9783110141894.1.2.262)
- ÉÚ = A 2019. május 6-án megírt magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutatója. Oktatási Hivatal: [http://dload.oke.hu/erettsegi/feladatok\\_2019tavasz\\_kozep/k\\_magyar\\_19maj\\_ut.pdf](http://dload.oke.hu/erettsegi/feladatok_2019tavasz_kozep/k_magyar_19maj_ut.pdf). Utolsó letöltés: 2019. 08. 08.
- Jelisztratov, V. (1995/1998). *Szleng és kultúra*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Feagin, C. (2002). Entering the Community: Fieldwork. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (szerk.), *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishing. 20–39. DOI: [10.1002/9780470756591.ch1](https://doi.org/10.1002/9780470756591.ch1)
- Fiévet, A-C. & Podhorná-Polická, A. (2006). Les médias, l’argot et l’imaginaire argotique – une comparaison franco-tchèque. In Szabó, D. (szerk.), *L’argot: un universel du langage?*, Budapest: Département d’Études Françaises ELTE & Centre Interuniversitaire d’Études Françaises. 27–52.
- Forgács József (1996). *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gósy Mária & Kovács Magdolna (2001). A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125(3), 330–354.
- Hotten, J. C. (1913). *The Slang Dictionary. Etymological, Historical and Anecdotal*. London: Chatto & Windus.
- Kiss Jenő (2003). Általános kérdések. In Kiss Jenő & Pusztai Ferenc (szerk.), *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 11–68.
- Kiss Jenő (2008/2013). *A nyelvi változás – kutatói dilemmák*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Kolozsvári Grandpierre Emil (1979). *Herder árnyékában*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Kövecses Zoltán (2009). *Magyar szlengszótár*. 2., bővített és átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Lantto, H. (2014). Code-switching, swearing and slang: The colloquial register of Basque in Greater Bilbao. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 633–648. First published: 31 August 2012. DOI: [10.1177/1367006912457274](https://doi.org/10.1177/1367006912457274)
- Lasagabaster, D. (2004). Attitude / Einstellung. In Dittmar, N., Mattheier, K. J. & Trudgill, P. (szerk.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. 2<sup>nd</sup> completely revised and extended edition. Berlin & New York: Walter de Gruyter. 399–405. DOI: [10.1515/9783110141894.1.3.399](https://doi.org/10.1515/9783110141894.1.3.399)
- Matolcsi-Papp, Zoltán (2006). Nemzedékek alkonya. In Csepeli György, Kigyós Éva & Popper Péter (szerk.), *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest: Saxum Kiadó. 147–160.
- Nat = Nemzeti Alaptanterv. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 66, 2012. június 4.: 10 635–10 847.
- Parapatics Andrea (2008). *Szlengszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Parapatics Andrea (2011). A szleng tanításáról középiskolai nyelvtankönyveink tükrében. In Boda István Károly & Mónos Katalin (szerk.), *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Debrecen, 2010. augusztus 26–28*. Budapest & Debrecen: MANYE & Debreceni Egyetem. 360–366.
- Parapatics Andrea (2014). A szleng hagyományos funkcióiról a fiatalok szemével. *Iskolakultúra*, 24(4), 63–76.
- Partridge, E. (1933/2002). A szleng ma és tegnap. In Várnai Judit Szilvia & Kis Tamás (szerk.), *A szlengkutatás 111 éve*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 17–26.

- Péter Mihály (1980). Szleng és költői nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr*, 104(3), 273–281.
- Péter Mihály (1999). „Húsz év múlva” (Régebbi és új gondolatok a szlengről). In Fenyvesi Anna, Kis Tamás & Várnai Judit Szilvia (szerk.), *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 25–39.
- Péter Mihály (2001/2005). Gondolatok nyelvünk állapotáról. In uő, *Nyelv, stílus, költői beszéd. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 39–48.
- Stenström, A.-B. (2006). Teenagers’ use of taboo slang: London and Madrid compared. In Szabó, D. (szerk.), *L’argot: un universel du langage?* Budapest: Département d’Études Françaises ELTE & Centre Interuniversitaire d’Études Françaises. 197–208.
- Szabó Edina (2008). *A magyar börtönszleng szótára*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Tamás Adél, Bartalis Boróka & Kádár Edit (2019). *Magyar nyelv és irodalom VII. osztály*. <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-nevelés-munkacsoport> Utolsó letöltés: 2019. 12. 07.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1988). A mai magyar nyelv normarendszerének egy jelentős változásáról az ifjúsági nyelv kapcsán. *Magyar Nyelvőr*, 112(4), 398–405.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996). *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004). *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében*. Budapest: Áron Kiadó.
- Tóth Szergej (2008). Az orosz „tolvajnyelv”. In: Zimányi Árpád (szerk.), *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXV. Sectio Linguistica Hungarica*. Eger: EKF Liceum Kiadó. 147–172.
- Török Balázs, Szekszárdi Júlia & Mayer József (2011). Az iskolák belső világa. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: OFI. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/17-belso>. Utolsó letöltés: 2019. 08. 08.
- Verebélyi Kincső (2009). Les ailes du temps. Az ifjúság vasárnapja. In Keszeg Vilmos, Pozsony Ferenc & Tötszegi Tekla (szerk.), *A fiatalok vasárnapja Európában*. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság. 66–79.

### Absztrakt

A dolgozat a mai magyar nyelvhasználat egyre látványosabban megnyilvánuló, sajátos nyelvi és társadalmi kérdésével foglalkozik: azzal, hogy a felnövekvő nemzedék tagjai milyen nyelvi attitűdökkel viseltetnek az idők során változatos szerepköröket betöltő, nemcsak szókészletét, hanem státuszát és stílusát tekintve is állandóan módosuló szleng iránt, hogy ez milyen hatással van az őket körülvevő és nevelő idősebbek, a szélesebb magyar beszélőközösség nyelvi mentalitására és fordítva, s hogy mindezek hátterében milyen nyelvi és társadalmi változások állnak. A kutatás elsősorban a fiataloktól változatos módszerekkel gyűjtött objektív és szubjektív nyelvi adatokra épül, további adalékként vonja be idősebb, falusi beszélők véleményét is. A szleng definíciójához hagyományosan a funkciók felsorolásával közelít a szakirodalom. Jelen kutatás e funkciók módosulásának és a nyelvi változás néhány külső okának a feltárásával figyelmeztet arra, hogy a hivatalos nyelvhasználatban is fel-felbukkanó szleng korántsem minden esetben a fiatalok nyelvi és/vagy kommunikációs (in)kompetenciájáról árulkodik, hanem a változó társadalom változó közösségi mentalitásának egy következménye. Ennélfogva a szlenggel kapcsolatos pedagógiai gyakorlatot is érdemes lenne újra gondolni.

**Rábai Dávid**

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

# Labdarúgó akadémisták rekrutációjának és elégedettségének vizsgálata a fővárosi és a vidéki akadémiák tükrében

*Tanulmányunkban a hazai labdarúgó akadémiákban fejlődő fiatal növendékek vizsgálatát mutatjuk be. Célunk az volt, hogy terepmunka segítségével az általunk kiválasztott hat akadémiában (Debreceni Labdarúgó Akadémia, Diósgyőri Labdarúgó Akadémia, Békéscsabai Labdarúgó Akadémia, Sándor Károly Labdarúgó Akadémia, Magyar Futball Akadémia, UTE Labdarúgó Akadémia) az ottani akadémisták rekrutációját és elégedettségét vizsgáljuk meg a fővárosi és a vidéki intézmények tükrében. Kutatásunkhoz a kérdőíves lekérdezés módszerét alkalmaztuk, amely segítségével összesen 560 labdarúgó akadémistát sikerült megszólaltatnunk. Eredményeink segítségével betekintést tudunk nyerni az egyes honi labdarúgó akadémiai intézmények sajátos világába, ezáltal megismerhetjük az ott fejlődő fiatalok véleményét az akadémiák ellátottságáról, esetleges hiányosságairól.*

## Bevezetés

**M**anapság a labdarúgó akadémiákkal kapcsolatos nézetek a futballtársadalomban és a közvéleményben egyaránt tapasztalható megosztottságát nehezen lehetne vitatni. 2001 óta ugyanis több labdarúgó akadémia is létesült hazánkban, amelyek megjelenése mindinkább vegyes érzéseket váltott ki mind a futballberkekben, mind pedig az azokon kívül tevékenykedők között. A vegyes érzések okai több faktorban is keresendők: részint mind a sportszakmabeliek, mind pedig a laikusok erőteljesen hiányolják azokat az eredményeket, sikereket, amelyeket ilyen háttérműködés és anyagi befektetés mellett kellene produkálnia a magyar labdarúgásnak. Szerintük már huzamosabb ideje egy helyben topog a honi labdarúgás, nincsenek számottevő, kiugró eredmények főképpen a nemzetközi szintekre gondolva. Részint ugyancsak problémás és kérdéses területként jelentkeznek azok a nagy volumenű infrastrukturális fejlesztések és hatalmas pénzek, melyek köz- és magánforrásokból ugyancsak megjelennek az egyes akadémiák működésében (Rábai, 2018a). Mindezek mellett szintén nem mellékes tényező az sem, hogy a labdarúgó akadémiák továbbra is kódös jogszabályi környezetben és működési szabályozottságban, meghatározottságban mozognak mind a mai napig, amely még tovább növeli a negatív hangok számát és erejét (Fenyő és Rábai, 2016).

A labdarúgó akadémiák tudományos igényű vizsgálata napjainkban igen népszerűvé vált. Ha általánosságban tekintjük át az ilyenféle elemzéseket a hazai és nemzetközi szakirodalomban, akkor különféle megközelítésű vizsgálatokkal találkozhatunk. Megjelennek a téma kapcsán például a pszichológiai jellegű kutatások (pl.: Bognár és mtsai, 2006; Orosz 2009; Csáki és mtsai, 2013; Sagar et al., 2010, stb.), illetve azok, amelyek elsősorban politikai vagy gazdasági megközelítésben vizsgálják az akadémiákat az intézmények könnyedén összefüggésbe hozható aktuálpolitikai vagy éppen gazdasági helyzete miatt (pl.: Vincze, 2008; Zsilák, 2013).

Jelen kutatásunkban azonban inkább a pedagógiai nézőpontok kerülnek előtérbe, hiszen a vizsgálatunk fókuszában a játékosok rekrutációjának és elégedettségének (a játékosok az edzőikkel és saját szakmai felkészültségükkel, az akadémiák felszereltségével kapcsolatosan) a feltérképezése áll. Szorosan ide kapcsolódik Hagen (2011) egyik hasonló kutatása, amelyben svéd akadémistákat vizsgáltak a jóllét és szociális támogatás aspektusában. Kutatásában a jóllétet elemezte a svéd akadémisták között, amely fogalom értelmezése szerint elégedetten és megfelelően élni egy olyan életben, ahol a boldogság alapja az álmok és a korábban kitűzött célok beteljesítése áll (Kovács, 2015). 433 akadémistát vontak vizsgálat alá, az eredmények alapján pedig a fiatal akadémisták csoportja (11-14 évesek) tapasztalt a legtöbbet a jóllét és a szociális támogatás terén, ugyanakkor a baráti és az iskolai kapcsolatokat az idősebb akadémisták (15-19 évesek) csoportja tartotta inkább erősebbnek. Platts (2012) szociológiai jellegű kutatásában a fő célként az jelent meg, hogy megvizsgálja a fiatal játékosok akadémista életét és elemezze az oktatási programjukat. A vizsgálatba összesen 303 angol és walesi akadémistát vizsgáltak kérdőíves lekérdezéssel és fókuszcsoportos interjúkkal. A kutatás eredményeképpen a játékosok túlzott elkötelezettséget (leginkább az edzők és a menedzserek között) éreztek az utánpótlásbázisuk felé, illetve emellett még az erős bizonytalanságérzet jelent meg a fiatalok között, ami a jólléti szükségleteiket erősen

*Platts (2012) szociológiai jellegű kutatásában a fő célként az jelent meg, hogy megvizsgálja a fiatal játékosok akadémista életét és elemezze az oktatási programjukat. A vizsgálatba összesen 303 angol és walesi akadémistát vizsgáltak kérdőíves lekérdezéssel és fókuszcsoportos interjúkkal. A kutatás eredményeképpen a játékosok túlzott elkötelezettséget (leginkább az edzők és a menedzserek között) éreztek az utánpótlásbázisuk felé, illetve emellett még az erős bizonytalanságérzet jelent meg a fiatalok között, ami a jólléti szükségleteiket erősen befolyásoló tényezőként mutatkozott. Több játékos meglátása szerint gyakran úgy bántak velük, mintha a „klub alján” lennének. További eredményként jelentkezett még a kutatásban, hogy az akadémiákon való részvétel mind a játékosok, mind a szülők számára időbeli, pénzbeli és gyakran érzelmi törésekhez is vezethetnek akár, hiszen egy-egy játékos számára a személyes költségek nagyon magasak lehetnek, emellett a játékosok és a szülők sem tudhatják előre, hogy vajon ténylegesen profi labdarúgó válik-e a gyermekükből, így erős a bizonytalanság érzése is közöttük (Crane, 2017; Harwood és mtsai, 2010).*

befolyásoló tényezőként mutatkozott. Több játékos meglátása szerint gyakran úgy bántak velük, mintha a „klub alján” lennének. További eredményként jelentkezett még a kutatásban, hogy az akadémiákon való részvétel mind a játékosok és mind a szülők számára időbeli, pénzbeli és gyakran érzelmi töresekhez is vezethetnek akár, hiszen egy-egy játékos számára a személyes költségek nagyon magasak lehetnek, emellett a játékosok és a szülők sem tudhatják előre, hogy vajon ténylegesen is profi labdarúgó válik-e a gyermekükből, így erős a bizonytalanság érzése is közöttük (Crane, 2017; Harwood et al. 2010). Varga et al., (2018) kutatása során kiderült, hogy az általa vizsgált edzők értékrendjében a pedagógiai értékek kevésbé fontosak, a legfőbb cél inkább a győzelem elérése. Azonban ezen tényezők figyelmen kívül hagyása akár súlyos következményeket is eredményezhet, ugyanis mind az edzőket, mind pedig a játékosokat erősen negatívan érinthetik. Sőt, az érzelmi elhanyagolásban szenvedő fiatalok személyisége ebből kifolyólag gyakran akár túlságosan egyoldalúan fejlődhet (Varga et. al., 2018).

Ezen eredményeket is figyelembe véve jelen kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy az általunk összesen hat akadémiáról (3-3 vidéki és fővárosi intézmény) megkérdezett fiatal akadémisták válaszaiból gyűjtött adatokból (N=560) azt vizsgáljuk meg, hogy vajon az akadémián fejlődő játékosok honnan rekrutálódtak az akadémiákra, milyen indíttatásból tagjai egy-egy utánpótlásbázisnak, illetve mely tényezők által választották ki az adott képzési helyszínt. Kérdésünk még, hogy a játékosok mennyire elégedettek a saját szakmai felkészültségükkel, a tanulmányi eredményességükkel és hogyan érzik magukat a csapattársaikkal. Mennyire elégedettek az edzőik szakmai felkészültségével, illetve az akadémiák felszereltségével, infrastruktúrájával. Célunk, hogy a mintában szereplő akadémiák között a vidék (N=309) és a főváros (N=251) viszonylatában is tegyünk összehasonlítást az akadémisták válaszaiban, hiszen közel azonos elemszám áll a rendelkezésünkre a 3-3 akadémián az intézménytípusok között.

A kutatási kérdésekhez kapcsolódó hipotézisünk a már említett szakirodalom mellett (Christensen, 2009; Gósi és Sallói, 2017; Platts, 2012; Sagar et al., 2010; Mills et al., 2012; Harwood et al., 2010, stb.) és saját előzetes eredményeink (Rábai, 2018b; Rábai, 2019a) alapján az, hogy a játékosok szerint fontos, hogy az edzőjükre felnézhessenek, egyfajta példaképnek tekinthessék őket. Mindamellet valószínűsítjük, hogy az akadémisták nagyobb része jól érzi magát a különböző akadémiákon, és összességében felkészültnek tartják az edzőiket a játékosok megfelelő fejlesztésére, illetve elégedettek az akadémiákon található infrastruktúrával.

### Minta és módszer

Jelen kutatásunk során a kérdőíves lekérdezés módszerét választottuk, amely során hat akadémiáról összesen 560 akadémista labdarúgó növendéket kérdeztünk meg. A mintában összességében három fővárosi (N=251) és három vidéki (N=309) akadémia akadémistáinak a válaszaik szerepelnek, közel azonos eloszlásban. A válaszadó akadémisták a 12 és a 19 éves korosztályok között mozogtak. A fiatal növendékek többnyire zárt kérdésekre válaszolhattak négyfokú Likert-skálák segítségével, de az „egyéb” lehetőségekben leírhatták azokat a gondolataikat is, amelyeket nem találtak meg esetleg a megadott válaszlehetőségek között. Az adatfelvételt mind a hat akadémiában személyesen hajtottuk végre papír alapon, így mindenhol terepmunkát végeztünk. Az adatok felvételében az egyes akadémiák szakmai vezetői és edzői segítettek, a kitöltött kérdőívek egy részét pedig a helyszínen megvártuk vagy pedig az akadémiák utólag postázták őket. Az egyes utánpótlásbázisokban gyűjtött adatokat összesítettük egy adatbázisba, amelyből jelen tanulmányban a már ismertett kérdések mentén elemeztük az adatokat SPSS-program segítségével. A statisztikai elemzések során a ( $p < 0,05$ ) szignifikancia-szintet tekintettük mérvadónak.

## Eredmények

### *Az akadémisták rekrutációjának a vizsgálata*

Jelen alfejezetben a labdarúgó akadémisták rekrutációját vizsgáltuk meg, vagyis arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes vizsgált akadémiákon milyen arányban játszottak már korábban másik akadémiában a növendékek, illetve milyen indíttatásból jött az ötlet, hogy akadémisták legyenek. Az első ilyen jellegű kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az akadémisták játszottak-e már korábban másik akadémiában (1. táblázat).

1. táblázat. *Játszottál-e korábban másik akadémiában? (N = 511)*

	Igen	Nem
1. vidéki akadémia	21	75
2. vidéki akadémia	6	83
3. vidéki akadémia	8	87
1. fővárosi akadémia	31	49
2. fővárosi akadémia	11	36
3. fővárosi akadémia	25	79

p = 0,000. Forrás: saját szerkesztés

A keresztábra-elemzést követően szignifikáns különbség ( $p=0,000$ ) mutatkozott az egyes akadémiák akadémistái között abban a tekintetben, hogy játszottak-e korábban másik akadémiában vagy pedig sem. A vidéki akadémiák közül az 1. vidéki akadémia emelkedik ki ebben a tekintetben, hiszen ott a megkérdezett 99 akadémistából 21-en játszottak korábban másik akadémiában, a fővárosiak közül pedig az 1. fővárosi akadémia emelhető ki, hiszen az ottani gyerekek 39 %-a igazolt át oda más akadémiából. Ami érdekes, hogy míg a három vidéki akadémiában összesen 35-en játszottak korábban másik akadémiában, vagyis átigazolt labdarúgóként vannak jelen az adott utánpótlásbázison belül, addig a három fővárosiban ez a szám 67, tehát közel a duplája a vidékieknek. Ezek az eredmények hasonlóak egy korábbi kutatásunkban tapasztaltakhoz, amelyben szintén azt láthattuk, hogy a fővárosi akadémiák esetében jelentősen többen játszottak korábban másik akadémiában, mint a vidékiekben. Az abban kapott eredményeket akkor azzal indokoltuk, hogy a fővárosban több labdarúgó akadémia is egymás közelében működik, így a fővároson belül könnyedebben tudnak bázist váltani a fiatal labdarúgók, mint egy-egy vidéki akadémia esetében, ahol a legtöbb esetben az alközpontjaikból tudnak táplálkozni az intézmények (Rábai, 2019a). Ehhez kapcsolódóan megnéztük azt is, hogy mely akadémiákban játszottak a legtöbben a fiatal labdarúgók azelőtt, mielőtt a jelenlegi akadémiájukba igazoltak volna (2. táblázat).

2. táblázat. Az akadémiák sorrendje az akadémisták előző bázisát illetően az eligazolt labdarúgók száma szerint

	Akadémia neve	Eligazolt akadémisták száma
1.	Bozsik József Labdarúgó Akadémia	16
2.	FTC Labdarúgó Zrt.	13
3.	Vasas Kubala Akadémia	12
4.	Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia	11
5.	Magyar Futball Akadémia	9
6.	Debreceni Labdarúgó Akadémia	8
7.	Békéscsabai Labdarúgó Akadémia	8

Forrás: saját szerkesztés

Ahogy a 2. táblázat adataiból látható, a legtöbben az akadémisták közül a nyíregyházi székhelyű Bozsik József Labdarúgó Akadémiából igazoltak el a jelenlegi akadémiájukba, őket követi a fővárosi FTC Labdarúgó Zrt., majd pedig a Vasas Kubala Akadémia. Az ebben a rangsorban első hét akadémia közül három fővárosi és öt vidéki akadémia szerepel, tehát valamennyivel többen igazoltak el vidéki akadémiákból, mint fővárosiból. Ezt a kapott eredményt talán az akadémiák közötti minőségbeli különbségekkel lehet magyarázni vagy éppen azzal, hogy a vidéki akadémiák ugrásszerű térnyerése volt tapasztalható az utóbbi években, amely a fiatalok lehetőségeit is kiszélesítette az intézményválasztás szempontjából.

Ide vonatkozóan megkérdeztük azt is a fiatal labdarúgópalántáktól, hogy vajon honnan jött az ötlet, hogy akadémisták legyenek, saját döntésen alapult-e vagy pedig inkább más ráhatás (pl. szülők, tanárok, barátok) által lettek tagjai egy-egy bázisnak. Az eredményeket az alábbi táblázatban (3. táblázat) összesítettük:

3. táblázat. Honnan jött az ötlet, hogy akadémista legyél? (N = 548)

	Én szerettem volna	Szüleim szeretnék volna	Testnevelő tanárom/más tanárom hatására	Barátom/barátaim hatására	Egyéb
1. vidéki akadémia	80	1	1	4	8
2. vidéki akadémia	78	4	1	1	8
3. vidéki akadémia	106	3	1	1	3
1. fővárosi akadémia	74	1	1	1	8
2. fővárosi akadémia	48	0	0	0	3
3. fővárosi akadémia	104	0	2	1	5

p = 0,256. Forrás: saját szerkesztés

Szignifikáns különbség nem mutatkozott az egyes akadémiák között a kérdés elemzését követően, jól láthatóan a legtöbb esetben maguk a fiatalok szerettek volna saját döntés alapján akadémisták lenni, mindezt a lehetőséget a teljes minta 89 %-a jelölte meg. Magasabb értéket kapott még az „egyéb” válaszlehetőség (N=35), amelyben a fiatalok például arról írtak, hogy a „családdal volt közös döntés”, „felkerestek és idehívtak” vagy éppen a „játékosfigyelő hatására” lettek akadémisták. Ezzel az eredménnyel azonban

talán lehet gyengíteni azt a gyakran előforduló megfogalmazást, miszerint legtöbbször a játékosokat a szüleik kényszerítik bele egy-egy futballkarrierbe éppen annak okán, mert nekik korábban „nem sikerült”, így a saját gyermekükben szeretnék látni magukat és próbálják meg velük elérni a sikereket. Mindenesetre ezen válaszok elemzése alapján a fiatalok döntő többsége saját elgondolás alapján szeretett volna akadémista lenni.

Mivel a kutatásunk fő kérdéseként jelenik meg, hogy milyen markáns különbségek vannak a fővárosi és a vidéki labdarúgó akadémiák között, ezért kíváncsiak voltunk arra, vajon melyek lehetnek azok a magyarázó tényezők, amelyek befolyásolhatják egy-egy akadémista választását abban, hogy fővárosi vagy vidéki akadémiát választ-e a fejlesztése színhelyéül. A kérdés megválaszolásának érdekében logisztikus regressziót alkalmaztunk elemzési módszerként, így a függő változót dichotómmá alakítottuk. A regressziós elemzésbe olyan magyarázó változók kerültek be, mint a településtípus, a tanulmányi átlag, a más akadémiában való korábbi szereplés, az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége, a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése, illetve a valamelyik szülő vagy testvér sportolói múltja. Az eredményeinket a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Az akadémista labdarúgók intézményválasztását (fővárosi vagy vidéki akadémia) befolyásolható tényezők vizsgálata

Magyarázó változók	B	S.E.	Wald	Szignifikancia	Exp(B)
településtípus	-,533	,254	4,407	<b>,036</b>	<b>,587</b>
tanulmányi átlag	-,104	,220	,225	,636	,901
más akadémiában való korábbi szereplés	-,037	,046	,654	,419	,963
anya legmagasabb iskolai végzettsége	-,037	,211	,031	,861	,964
apa legmagasabb iskolai végzettsége	,174	,216	,654	,422	1,189
jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése	-,856	,402	4,531	<b>,033</b>	<b>,425</b>
valamelyik szülő vagy testvér sportolói múltja	-,143	,109	1,725	,189	,866

Forrás: saját szerkesztés

A regressziós elemzés során kétértékű függő változóként a vidéki és a fővárosi akadémia-akat (3-3 intézmény) jelöltük meg, amelyben a 0-s értéket a vidékiekhez, 1-est a fővárosiakhoz rendeltük, referenciakategóriaként pedig a kétértékű településtípust. A regressziós elemzésünk előtt minden magyarázó változót kétértékűvé kódoltunk, így jöttek létre a településtípus (0=tanya, falu; 1=városok), a tanulmányi átlag (0=4-es átlag alatti; 1=legalább 4-es átlag és afeletti), a más akadémiában való korábbi szereplés (1=igen; 2=nem), az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége (0=8 általánostól gimnáziumig; 1=főiskolától tudományos fokozatig), a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése (1=igen; 2=nem) és a valamelyik szülő vagy testvér sportolói múltja (1=igen, 2=nem) kétértékű változók. A regressziós elemzést követően két változónál találtunk szignifikáns különbséggel, méghozzá a településtípus ( $p=0,036$ ), illetve a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése ( $p=0,033$ ) esetében. Az eredmények alapján ezáltal megállapítható, hogy a nagyobb településen élőknek 41,3 %-kal kevesebb az esélyük, akik pedig külföldön szeretnének majd játszani a későbbiekben, nekik 57,5 %-kal kisebb az esélyük, hogy fővárosi intézményt válasszanak a fejlődésük helyszínéül.

Az akadémisták rekrutációjának vizsgálata mellett kíváncsiak voltunk az elégedettségükre is, amelyeket különböző dimenziók mentén igyekeztünk mérni a következő alfejezetben.

*Az akadémisták saját akadémiajukkal kapcsolatos elégedettségének a vizsgálata*

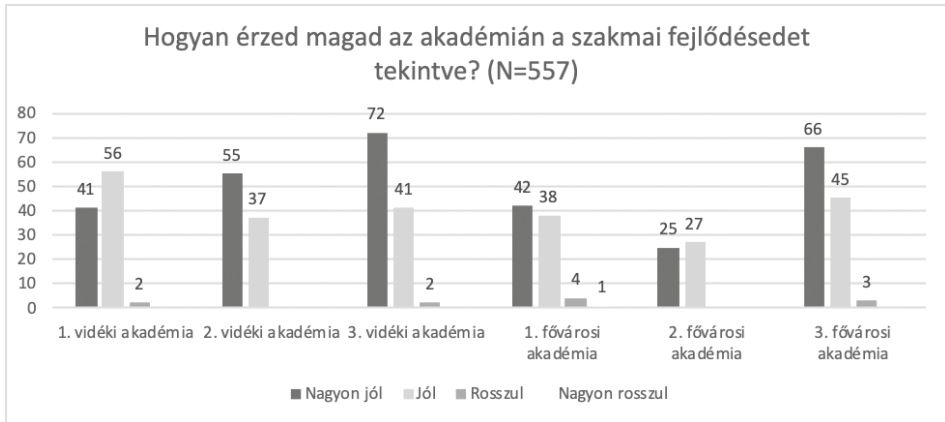
Ebben az alfejezetben arra voltunk kíváncsiak, hogy az akadémisták mennyire elégedettek a saját maguk szakmai fejlődésével, tanulmányi eredményességükkel, illetve hogyan érzik magukat a csapattársaikkal. Mindemellett kérdésként jelent meg még, hogy mennyire elégedettek az akadémián található infrastruktúrával, a saját edzőjük szakmai felkészültségével. Azt gondoljuk, hogy rendkívül fontos teendő maguknak az akadémistáknak a megkérdezése a saját akadémiajukról, edzőikről alkotott véleményekkel kapcsolatosan, hiszen ők azok, akik folyamatosan az akadémián töltik a mindennapjaikat, és sok esetben csak hétvégén jutnak haza a családjukhoz. Ezáltal sem lényegtelen tényező, hogy ők maguk hogyan ítélik meg a saját helyzetüket

Az 1., 2. és 3. ábrán azt szemléltettük, hogy az akadémisták az általunk meghatározott dimenziók mentén hogyan érzik magukat az intézményekben.

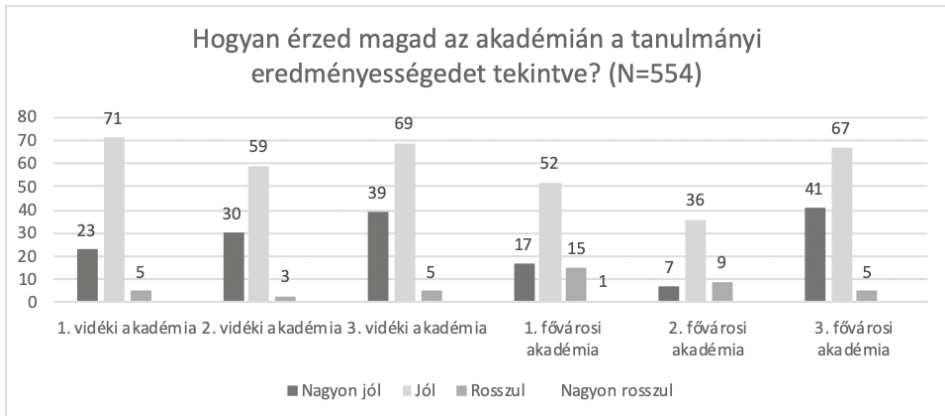
---

*A regressziós elemzés során kétértékű függő változóként a vidéki és a fővárosi akadémiákat (3-3 intézmény) jelöltük meg, amelyben a 0-s értéket a vidékiekhez, az 1-est a fővárosiakhoz rendeltük, referenciakategóriaként pedig a kétértékű településtípust. A regressziós elemzésünk előtt minden magyarázó változót kétértékűvé kódoltunk, így jöttek létre a településtípus (0 = tanya, falu; 1 = városok), a tanulmányi átlag (0 = 4-es átlag alatti; 1 = legalább 4-es átlag és afelül), a más akadémiaiban való korábbi szereplés (1 = igen; 2 = nem), az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége (0 = 8 általánostól gimnáziumig; 1 = főiskolától tudományos fokozatig), a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése (1 = igen; 2 = nem) és a valamelyik szülő vagy testvér sportolói múltja (1 = igen, 2 = nem) kétértékű változók. A regressziós elemzést követően két változónál talákoztunk szignifikáns különbséggel, még hozzá a településtípus ( $p = 0,036$ ), illetve a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése ( $p = 0,033$ ) esetében.*

---

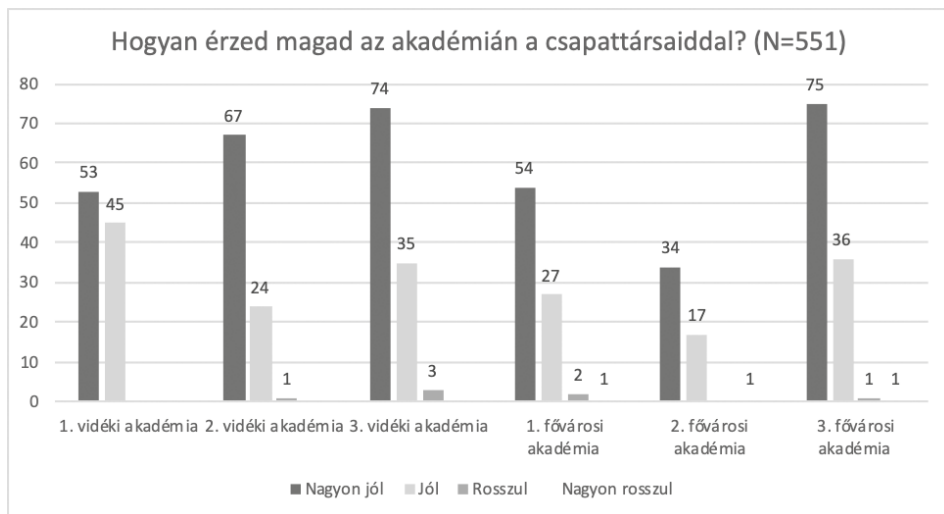


1. ábra. *Hogyan érzed magad az akadémián a szakmai fejlődésedet tekintve? (N = 557)*  
(Forrás: saját szerkesztés)



2. ábra. *Hogyan érzed magad az akadémián a tanulmányi eredményességedet tekintve? (N = 560)*  
(Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábrán látható, hogy az akadémisták többsége, közel 54 %-a nagyon jól érzi magát a saját akadémiáján a szakmai fejlődésüket górcső alá helyezve. Nem sokkal maradnak le azok sem, akik a „jól” lehetőséget jelölték, ők a minta 44 %-át teszik ki. A „rosszul” vagy a „nagyon rosszul” lehetőséget elenyészően választották, a legtöbben ezek közül „rosszul” az 1. fővárosi akadémiában érzik magukat, szám szerint öten. Ha a vidéki és a fővárosi akadémiák közötti különbségeket nézzük, akkor nagy differenciát nem találunk az akadémia típusok között. A fővárosi akadémiák akadémistáinak közel 65 %-a nagyon jól érzi magát a szakmai fejlődését előtérbe helyezve a saját akadémiáján, ugyanezt a lehetőséget a vidéki akadémiák akadémistáinak 54 %-a jelölte be.



3. ábra. *Hogyan érzed magad az akadémián a csapattársaiddal? (N = 551) (Forrás: saját szerkesztés)*

A 2. ábrán arra voltunk kíváncsiak, hogy az akadémisták hogyan érzik magukat az akadémiákon a tanulmányi eredményességüket figyelembe véve. Ahogyan a kimutatásban látható, a megkérdezett akadémisták zöme, 64 %-a „jól” érzi magát az akadémián ebből a szempontból, de érzékelhetően korántsem annyira magabiztosak, mint például az előző kimutatásban tapasztalhatóan. Éppen ezt erősíti az is, hogy a „nagyon jól” lehetőséget az akadémisták csupán 28 %-a jelölte, míg a „rosszul” vagy a „nagyon rosszul” választ a minta 8 %-a írta. Az akadémiák közül ebben a tekintetben kiemelkedik az 1. fővárosi akadémia, ahol az akadémisták 19 %-a jelölte erre a kérdésre a „rosszul” vagy a „nagyon rosszul” lehetőséget. A fővárosi és a vidéki akadémiák között nincsenek számottevő különbségek a válaszokat tekintve, hiszen mindegyik akadémián a válaszadók többsége a „jól” választ adta meg, a fővárosi akadémiák esetében ez a minta 62 %-át, míg a vidéki akadémiák esetében a minta 64 %-át teszi ki.

Az akadémistáktól megkérdeztük azt is, hogy hogyan érzik magukat a csapattársaikkal (3. ábra). Ami elmondható, hogy minden akadémia esetében az akadémisták a legnagyobb arányban a „nagyon jól” lehetőséget jelölték meg, ők a teljes minta közel 65 %-át jelentik. Őket követik azok a játékosok, akik a „jól” lehetőséget választották, összességében a teljes minta 33 %-a gondolja így. A fővárosi és a vidéki akadémiák között nincsenek markáns különbségek ebben a kérdésben, ugyanis a fővárosi akadémisták közel 97 %-a, míg a vidéki akadémisták 96 %-a legalább jól érzi magát a csapattársaival.

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy az akadémisták mennyire elégedettek a saját akadémiájukon található infrastruktúrával, tehát a rendelkezésre álló pályákkal, öltözőkkel és eszközökkel. Az eredményeinket az 5. táblázat tartalmazza:

5. táblázat. *Elégedett vagy-e az akadémián található infrastruktúrával, létesítményekkel? (pályák, öltözők, eszközök, stb.)? (N = 557)*

	Igen, nagyon elégedett (%)	Elégedett (%)	Inkább nem (%)	Egyáltalán nem (%)
1. vidéki akadémia	18,2	73,7	8,1	0
2. vidéki akadémia	83,2	13,7	0	0
3. vidéki akadémia	66,1	33	0,9	0
1. fővárosi akadémia	67,1	30,6	2,4	0
2. fővárosi akadémia	23,1	46,2	19,2	11,5
3. fővárosi akadémia	58,8	37,7	3,5	0

p = 0,000. Forrás: saját szerkesztés

Az elemzésünket követően szignifikáns (p=0,000) különbséget véltünk felfedezni az egyes akadémiák között abban a kérdésben, hogy az akadémisták mennyire elégedettek az akadémián rendelkezésre álló infrastruktúrával. Ami kirajzolódik, hogy az összes választ adó akadémista (N=557) 55 %-a nagyon elégedett azzal az infrastruktúrával, amely a saját akadémiáján fellelhető. Mindemellett a megkérdezett akadémisták 39 %-a elégedett, tehát összességében a fiatalok 94 %-a legalább elégedett a rendelkezésre álló eszközökkel. Ami azonban érdekes, hogy a megkérdezett fiatalok közel 6 %-a az „egyáltalán nem” vagy pedig az „inkább nem elégedett” lehetőségeket választották. Az akadémiák közül ebben a tekintetben kiemelkedik a 2. fővárosi akadémia, ahol a megkérdezett fiatalok (N=52) közel 31 %-a választotta ezeket a válaszlehetőségeket, amely mindenképpen kiugró eredménynek számít. A vidéki akadémiák közül az 1. vidéki akadémiában fedezhető fel némi elégedetlenség a fiatalok között, ott összesen nyolcan választották az „inkább nem” lehetőséget. A két akadémián fellelhető elégedetlenség okait talán abban érdemes keresni, hogy mindkét akadémián az utóbbi időben kevesebb fejlesztés valósult meg, mint a másik négy akadémián, ez pedig a fiatalok válaszaiban is tükröződik. Mindemellett a 2. fővárosi akadémia – amely hazánk első labdarúgó akadémiája Várszegi Gábor jóvoltából (Rábai, 2019b) – költözés előtt áll, ugyanis hamarosan végleg átteszik a teljes akadémia székhelyét a fővárosba.

Megkérdeztük még azt is az akadémista fiataloktól, hogy az infrastrukturális háttér mellett mennyire elégedettek az edzőik szakmai felkészültségével. Az eredményeinket a 6. táblázatban mutatjuk be:

6. táblázat. *Elégedett vagy-e az edzőid szakmai felkészültségével? (N = 557)*

	Igen, nagyon elégedett	Elégedett	Inkább nem	Egyáltalán nem
1. vidéki akadémia	50	47	1	1
2. vidéki akadémia	64	26	1	1
3. vidéki akadémia	75	38	2	0
1. fővárosi akadémia	40	39	5	1
2. fővárosi akadémia	36	16	0	0
3. fővárosi akadémia	69	40	5	0

p = 0,004. Forrás: saját szerkesztés

Az elemzést követően szignifikáns különbséget ( $p=0,004$ ) fedeztünk fel az egyes akadémiák akadémistáinak a válaszaiban azzal kapcsolatban, hogy milyen mértékben elégedettek a saját edzőik szakmai felkészültségével. Az akadémiák közül a legelégedettebbek a 2. fővárosi akadémia növendékei, ahol csak az „igen, nagyon elégedett” vagy pedig az „elégedett” lehetőségeket választották. A többi akadémia esetében már jelentek meg elégedetlenebb vélemények, bár ott a megkérdezettek száma is nagyobb az előbbihez képest. Az 1. és a 3. fővárosi akadémia játékosai is a többi akadémiahoz képest kiugróan többen fejezték ki nemtetszésüket a kérdés kapcsán, ugyanakkor az is tény, hogy a megkérdezett összes akadémista 97 %-a legalább elégedett az edzőik szakmai felkészültségével. A főváros-vidék viszonylatban nem találkozhatunk nagy különbségekkel, hiszen míg a vidéki akadémiák növendékei közül 6 fiatal jelölte az „inkább nem” vagy pedig az „egyáltalán nem” lehetőségeket, addig a fővárosi akadémiák akadémistái közül 11-en választották ezeket az opciókat.

### Összegzés

Jelen tanulmányunk legfőbb célja az volt, hogy az általunk összesen hat akadémiáról (3-3 fővárosi és vidéki intézmény) megkérdezett fiatal akadémisták válaszaiból gyűjtött adatokból ( $N=560$ ) megvizsgáljuk az akadémisták rekrutációját, illetve a saját magukkal és az akadémiajukkal szembeni elégedettségüket.

Az adatfelvételt követő elemzések során több esetben is szignifikáns különbségeket véltünk felfedezni az egyes akadémiák akadémistáinak válaszaiban. Mint kiderült, szignifikáns különbség ( $p=0,000$ ) mutatkozott az akadémisták között abban a kérdésben, hogy játszottak-e korábban másik akadémiában vagy pedig sem. Az akadémista labdarúgók intézményválasztását (fővárosi vagy vidéki akadémia) befolyásolható tényezők vizsgálata során szignifikánsan két magyarázó változó, méghozzá a településtípus ( $p=0,036$ ) és a jövőbeli külföldi pályafutás lehetőségének megítélése ( $p=0,033$ ) bizonyult befolyásoló tényezőnek. Megkérdeztük az akadémistákat azzal kapcsolatban is, hogy mennyire elégedettek a saját akadémiajukon található infrastruktúrával, létesítményekkel, illetve az edzőik szakmai felkészültségével. Mindkét esetben szignifikáns ( $p=0,000$  és  $p=0,004$ ) különbségekkel találkozhattunk, az akadémiák közül az infrastrukturális háttérrel kiemelkedően az 1. vidéki akadémia és a 2. fővárosi akadémia növendékei lettek a legelégedetlenebbek, míg az edzők szakmai felkészültségével az 1. és a 2. fővárosi akadémia

---

*Az elemzést követően szignifikáns különbséget ( $p=0,004$ ) fedeztünk fel az egyes akadémiák akadémistáinak a válaszaiban azzal kapcsolatban, hogy milyen mértékben elégedettek a saját edzőik szakmai felkészültségével. Az akadémiák közül a legelégedettebbek a 2. fővárosi akadémia növendékei, ahol csak az „igen, nagyon elégedett” vagy pedig az „elégedett” lehetőségeket választották. A többi akadémia esetében már jelentek meg elégedetlenebb vélemények, bár ott a megkérdezettek száma is nagyobb az előbbihez képest. Az 1. és a 3. fővárosi akadémia játékosai is a többi akadémiahoz képest kiugróan többen fejezték ki nemtetszésüket a kérdés kapcsán, ugyanakkor az is tény, hogy a megkérdezett összes akadémista 97 %-a legalább elégedett az edzőik szakmai felkészültségével.*

---

fiataljai fejezték ki a legnagyobb arányban az elégedetlenségüket. A hipotézisünk a kutatás végeztével beigazolódott, ugyanis az eredmények alapján az akadémisták nagy része vagy nagyon jól (55 %) vagy pedig jól (45 %) érzi magát a saját akadémiáján, illetve 97 %-uk legalább elégedett az edzőik szakmai felkészültségével. Mindemellett egyes akadémiákon található infrastrukturális háttérrel a megkérdezett akadémisták 94 %-a legalább elégedett.

Célunk a kutatással és jelen tanulmány megírásával az volt, hogy azoknak a fiatal futballistáknak a véleményét kérdezzük meg, akik mindegyike jelenleg egy-egy akadémián fejlődik, a későbbiekben pedig a profi labdarúgás világába igyekszik bekerülni. Úgy gondoljuk, hogy az eredmények mindenképpen újszerűek lehetnek a tudományos élet berkein belül is, hiszen ilyesféle vizsgálatokkal és eredményekkel eddig kevésszer találkozhattunk. Mindemellett az akadémiák vezetőinek szintén visszacsatolás lehet a saját növendékeiknek a véleményei az akadémiájukról és az edzőikről, amelyek értelmezését követően le tudják vonni a megfelelő konzekvenciákat.

## Irodalom

- Bognár József, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Révész László & Géczy Gábor (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 1-2, 86–95.
- Christensen, M. K. (2009). „An Eye for Talent”: Talent identification and the „Practical Sense” of Top Level Soccer Coaches. *Sociology of Sport Journal*, 26, 365–382. DOI: [10.1123/ssj.26.3.365](https://doi.org/10.1123/ssj.26.3.365)
- Crane, M. (2017). Comparative success of professional football academies in the top five English Leagues during the 2016/2017 season. *Technical Report. AG HERA*, 23 London Street, Faringdon Oxfordshire, SN7 7AG, UK.
- Csáki István, Bognár József, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Zalai Dávid, Mór Ottó, Révész László & Géczy Gábor (2013). A sportágválasztás, a tehetség-gondozás és az edző sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(55), 9–16.
- Fenyő Imre & Rábai Dávid (2016). A sporttehetség-gondozás jogszabályi környezete – a sportakadémiák Magyarországon. In Kovács Klára (szerk.), *Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Debrecen: CHERD-H, Debreceni Egyetemi Kiadó. 65–88.
- Gösi Zsuzsanna & Sallói István (2017). Rögös út a sportkarrier: A fiatal magyar labdarúgók karrieresélyei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 18 (72), 11–19.
- Hagen, K. (2011). Young Swedish athletes’ perceived social support and well-being in football academies. Master-thesis in sport psychology, 91–120 ECTS credits. School of Social and Health Sciences. University of Halmstad, Halmstadt.
- Harwood, C., Drew, C. G. & Knight, C. J. (2010). Parental stressors in professional youth football academies: a qualitative investigation of specialising stage parents. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 2(1), 39–55. DOI: [10.1080/19398440903510152](https://doi.org/10.1080/19398440903510152)
- Kovács Klára (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-H. <http://mek.oszk.hu/14300/14342/14342.pdf> Utolsó megtekintés: 2015. 12. 10.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I. & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1593–1604. DOI: [10.1080/02640414.2012.710753](https://doi.org/10.1080/02640414.2012.710753)
- Orosz Róbert (2009). A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata. *PhD-értékezés*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Platts, C. (2012). Education and welfare in professional football academies and centres of excellence: A sociological study. *PhD thesis*. University of Chester. <https://chesterrep.openrepository.com/cdr/bitstream/10034/253657/35/chis+platts.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.
- Rábai Dávid (2018a). A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, 4(1), 7–17.
- Rábai Dávid (2018b). Lila-fehér mezben – egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 66–76.
- Rábai Dávid (2019a). Labdarúgó akadémisták pedagógiai fókuszú, pilot jellegű kérdőíves vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 80, 28–35.
- Rábai Dávid (2019b): A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulásának összehasonlító vizsgálata. *Kultúra és közösség*, 10(2), 35–43. [http://www.kulturaes-kozosseg.hu/pdf/2019/2/04\\_R%C3%A1bai\\_2019\\_02.pdf](http://www.kulturaes-kozosseg.hu/pdf/2019/2/04_R%C3%A1bai_2019_02.pdf) Utolsó letöltés: 2019. 08. 04.

Sagar, S. S., Busch, K. B. & Jowett, S. (2010). Success and Failure, Fear of Failure, and Coping Responses of Adolescent Academy Football Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 213–230. DOI: [10.1080/10413201003664962](https://doi.org/10.1080/10413201003664962)

Varga, D., Földesi, Gy. & Gombocz, J. (2018). Declared pedagogical Values of Coaches at Hungarian

Football Academies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*. University of Physical Education. 17–24. DOI: [10.2478/pcssr-2018-0002](https://doi.org/10.2478/pcssr-2018-0002)

Zsilák Tibor (2013). Hogyan tovább, futballakadémiák? *Világgazdaság*. <https://www.vg.hu/velemenyt/hogyan-tovabb-futballakademiak-409472/> Utolsó letöltés: 2019. 07. 20.

### Absztrakt

Az utóbbi időben a honi labdarúgó akadémiaikkal kapcsolatos kutatások egyre népszerűbbé válnak, noha maga a magyar labdarúgó akadémiai rendszer immáron közel 18 éves múltra tekint vissza hazánkban. A pedagógiai aspektusokat fókuszba helyező vizsgálatok azonban manapság is kevésbé preferáltak a kutatók részéről, hiszen az akadémistákat egyelőre kevesebb ilyesféle vizsgálat érintette, így a szakirodalom is korlátozott ilyen tekintetben. Jelen kutatásunkban azonban az ezekben az intézményekben fejlődő fiatal növendékek vizsgálata jelenik meg. Célunk konkrétan az volt jelen tanulmány megírásával, hogy terepmunka segítségével az általunk kiválasztott hat akadémiaiban (3-3 fővárosi és vidéki intézmény) az ottani akadémisták rekrutációját és elégedettségét vizsgáljuk meg a fővárosi és a vidéki intézmények tükrében.

Kutatásunkhoz a kérdőíves lekérdezés módszerét alkalmaztuk, amely segítségével összesen 560 labdarúgó akadémistát sikerült megszólaltatnunk.

Az eredményeink alapján több esetben is szignifikáns különbségeket véltünk felfedezni az egyes akadémiai akadémistáinak válaszaik között. Az intézmények között szignifikáns különbségek mutatkoztak az akadémisták rekrutációját ( $p = 0,000$ ), a növendékek elégedettségét az egyes intézmények felszereltségét (pályák, öltözők, eszközök) ( $p = 0,000$ ), illetve a saját edzőik szakmai felkészültségét ( $p = 0,004$ ) illetően is.

Eredményeink segítségével betekintést tudunk nyerni az egyes honi labdarúgó akadémiai intézmények sajátos világába, ezáltal megismerhetjük az ott fejlődő fiatalok véleményét az akadémiai ellátottságáról, esetleges hiányosságairól.

## Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától?

### *Gondolatok a szellem bátorságáról és a lélek kiválóságáról*

*Mielőtt a kitűzött témáról vizsgálódnék, hadd utaljak röviden arra, hogy oktató és nevelő munkánkat (az óvodai foglalatosságtól kezdve a közoktatáson át a felsőoktatásig, mi több: a felnőttképzésig bezárólag) átlengi egy kényelmes, ám meglehetősen hamis felfogás s gyakorlat a filozófia és a pedagógia mibenlétéről. Egyfajta sztereotípiá alakult ki gyakorló pedagógiánkban, közfelfogásunkban: az egyes témák feldolgozásában, de talán mondhatjuk: az egyes szaktárgyi tananyagokban nem találjuk a filozófia helyét, értelmét, mivel az – úgymond – túl elvont, követhetetlen, érthetetlen, a pedagógia pedig – bár könnyen felfogható – megreked az ideológiák vagy a szép ideák világában. Vagyis így vagy úgy, de mindkettő: a filozófia és a pedagógia is elrugaszkodik a valóságtól. Ezért azután nem jön létre különösebb fogékonyság a mindennapok oktató és nevelő munkájában a filozofikus gondolatok, illetőleg a pedagógiai eszmék s erények fogadására. Azonban ezzel a nézettel és gyakorlattal semmiképp nem szabad azonosulnunk, mert az valójában méltatlan lenne magához a filozófiához és pedagógiához, ugyanakkor önmagunkat fosztanánk meg a nélkülözhetetlen filozófiai és pedagógiai tanulságoktól. Éppenséggel az alábbiakban vizsgált filozófiai sajátosságtól: a kritikai készségtől és képességtől. Illetőleg a pedagógia – általam legfontosabbnak vélt – „üzenetétől”: tudniillik a „jó”-ra való törekvés programjától. Abban bízom, hogy az alábbi tanulmánnyal valamelyest hozzá tudok majd járulni a filozófia és a pedagógia „hívó szavának” (a kritikai gondolkodásmód fejlesztése, illetőleg a jóság erényének a fontossága) meghallásához, pontosabban egyöntetű(bb) elfogadásához.*

#### **Miért fontos a kritikai és önkritikai gondolkodás?**

**A** filozófiai kultúra kérdéseit boncolgatva talán meglepetést okozok azzal, hogy először egy szociológus-kutatóra hivatkozom. Szelényi Ivánról van szó. A neves szerző 2019-ben, magyarul megjelenő új könyvében olvashatjuk az alábbi, saját szakmai munkájára visszatekintő sorait: „Ami engem egykor a szociológiához vonzott, az a kritikai reflexivitás volt, amivel az általunk használt adatokra is tekintünk. [...] A kutató [...] azt is kritikai reflexió alá vonja, hogy mit jelentenek az adatai, és hogyan állította elő azokat.” (Szelényi, 2019. 109–110.)

Hogy mit jelent a kritikai reflexió, azt hiszem, ez itt a döntő kérdés, amelyet szükséges és kívánatos közelebbről vizsgálni. Mindenekelőtt szeretném leszögezni: minden tisztelem Szelényi Iváné, aki megtalálta a szociológia mint társadalomtudomány talán legfontosabb jellemzőjét, tudniillik a következetes és könyörtelen kritikai attitűdöt. Az egészséges és megalapozott kritikai készség-képesség, gondolkodásmód jelentőségét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, hiszen enélkül aligha haladhatnánk előre a tudományok művelésében, egyhelyben topogna a filozófia, művivé és csonkává válna a gyakorló pedagógia, végül az ilyen erő, belső érték, magasrendű erény nélkül maga a politikaműködés is, végső soron, csak torz formát eredményezne. Általánosságban mondhatjuk, kritika nélkül a világ előrébb jutása elképzelhetetlen. Más oldalról fogalmazva: a dolgok, az adatok, a folyamatok szisztematikus kritikai átvilágítása, feldolgozása a gondolkodó emberlény elidegeníthetetlen sajátja. Innen nézve számomra érthetetlen és elfogadhatatlan minden olyan politikai akarat és törekvés, amely a tömeges szolgatudatot és az alattvalói reflexeket részesíti előnybe. És még inkább ellenszenves számomra, illetőleg megvetést vált ki belőlem az olyan – többnyire burkolt – pedagógiai cél és gyakorlat, amely a gyermekben, a fiatalban nem az önálló gondolkodásmód, a kritikai világszemlélet kialakítását segíti elő, hanem éppen ellenkezőleg, a tanítói és a nevelői ráhatás (fájó ezt írnom) végül is a butítás irányába hat.

De hadd térjek vissza Szelényi fenti gondolatához. Milyen jó is lenne, ha a gyermekek, a fiatalok bizonyos fokú vonzódását a filozófiához és a pedagógiához éppen a kritikai reflexivitás váltaná ki! Ma még inkább csak reménykedhetek abban, hogy a kritikai hajlam, fogékonyság, képesség eltökéltebb és erőteljesebb hangsúlyozása a filozófia és a pedagógia tanításában, illetőleg a gyakorló pedagógiában, ha lassan is, de pozitív irányban megváltoztatja azt a közhangulatot és általános gyakorlatot, amely szerint a filozófia követhetetlen és haszontalan fogalmi játékok színtere, a pedagógia pedig pusztalózungok tárháza, a valóság rózsaszínben festett világa.

Nézzük most konkrétan az úgynevezett filozófiai kultúra és a kritikai gondolkodásmód összefüggésének kérdését! Nyilvánvaló, a filozófia mint fogalmi kultúra természetes része a kultúra-szférának, melynek legáltalánosabb meghatározását mindmáig legmélyebb szinten – ismereteim szerint – Spengler adja meg idestova egy évszázaddal ezelőtt. Spengler hangsúlyozza, a kultúra olyan organizmus, amely „az általa bekebelezett népet, rendeket is egységes történelemmel bíró, egységes formanyelv hordozójává teszi. [...] Az ember [...] a kultúrán keresztül beszél önmagáról, [...] tudása és véleménye része saját önkifejezésének.” (Spengler, 1994. II. k. 54., illetőleg I. k. 178.) A kultúra tehát egy egységes és átfogó történelmi korszak, valamint egységes formanyelv kifejezője, amelyben megmutatkozik az embernek a világhoz és önmagához való viszonya. A továbbiakban tesz egy fontos megjegyzést, amely már közvetlenül átvezet bennünket a filozófia értelmezéséhez: „A filozófia [...] legmélyebb alapját tekintve nem más, mint védekezés a felfoghatatlan ellen.” (Spengler, I. k. 209.)<sup>1</sup> Ez utóbbi mondat valójában a filozófia mibenlétének kérdését veti fel, hadd időzzek el e pontnál, talán hosszabb fejtegetéssel is.

Egy ősrégi dilemmára szükséges itt felhívnom a figyelmet: tudniillik a filozófia és a tudomány kapcsolatának a problémájára. Anélkül, hogy taglalnám az ezzel kapcsolatos, igen gazdag szakirodalmat, csupán két friss tanulmányra reagálnék. Tózsér János kortárs filozófus új könyvében markáns felfogást fogalmaz meg a filozófia műveléséről, ráadásul érinti a témám második „felét”, vagyis a pedagógia világát mint szaktudományos vonatkozást. Érdemes kissé hosszabban idézni: „A filozófia sikertelen [...] vállalkozás, mivel a filozófiai problémák közül egyetlenegy sem oldott meg. [...] Viszont a filozófia

<sup>1</sup> Sajnálatos tény, hogy a pedagógia még nem hasznosította Spengler nagyszabású művét.

a *kritikai gondolkodás* legjobb tanítómestere, [...] és segít olyan éber személyekké válni, akik kötelességüknek érzik önreflexiójuk révén rendszeresen montírozni az episztemikus vonzalmait. [...] Ez a filozófia művelésének *morális* dimenziója, de egyben ez adja *pedagógiai jelentőségét* is. Ha valaki gyerekkorától kezdve bizonyos kérdések kapcsán a szó szoros értelmében meg tapasztalja (és ezt a tapasztalatát tudatosítja is magában!), hogy nem bízhat meg maradéktalanul az episztemikus vonzalmaiban, nem válik fanatikussá [és/vagy demagóggá – K. S.], és általában véve *jobb ember* lesz belőle, mint e nélkül. Képes lesz arra, hogy amire csak kevesen: behelyezkedni mások kognitív perspektívájába, és megérteni az indokaikat.” (Tózsér, 2018. 13. és 343.)

A fenti szövegrész második részében szereplő pedagógiai hivatkozásra (tudniillik a moralitás és a „jó ember” ideálja) később térek ki. A filozófiára vonatkozó gondolatát vegyük most szemügyre. Mindenképp reagálnék két állítására: az egyik, hogy a filozófia sikertelen, bukásra ítélt vállalkozás, a másik, hogy mégis a filozófia lesz a kritikai gondolkodás legfőbb képviselője. Az előbbi állítással nem tudok egyetérteni, az utóbbival viszont azonosulok, miközben még tovább is próbálok gondolni.

Mivel indokolható az az állítás, hogy a filozófia sikertelen foglalatosság? Tózsér szerint azzal, hogy lényegében egyetlen fontos problémát sem tudtak megoldani a bölcselek. A megoldás helyett van káosz (a fejekben), továbbá abban az illúzióban ringatja a filozófusokat, hogy a valóságot kell feltárni, éppúgy, mint ahogyan a tudomány teszi. A filozófiát azonban nem lehet megítélni a tudomány (szaktudomány) felől, mivel a bölcsélet és a tudomány, noha kölcsönösen gazdagítják egymást, két teljesen más terület. A filozófia – és ezt sajnos még ma is sok értelmiségi nem érti meg vagy nem fogadja el – nem azonos a tudománnyal! A tudomány mércéjét nem alkalmazhatjuk a filozófiára, mivel közöttük jelentős különbségek rejlenek. Hogy csupán néhány markáns eltérésre utaljak: más a vizsgálatuk tárgya, az eljárásuk módja, követelménye, nyelvezete, kategóriahasználata, módszere. A tudomány (s mindegy, hogy természet- vagy társadalomtudományról van szó) mindig a valóság valamilyen részét, konkrét oldalát kutatja, abba viszont rendkívül mélyen behatol, szemben a filozófiával, amely a világot mint egészet próbálja megragadni, illetőleg általános meglátásokat, tanulságokat megfogalmazni. A szaktudós a valóság egyes szegleteit tárja fel, és el kell jutnia a törvény felfedezéséhez, amelyet azután kötelessége is bizonyítani, ráadásul nem akárhogyan, hanem egzakt módon, meggyőzően (hogy mindenki fogadja is el, hogy az úgy van, noha egyáltalán nem biztos, hogy szakmailag meg is értette!). Ezzel szemben a filozófus „csak” gondolatokat vet fel, gondolat kísérleteket produkál, és nem megcáfolhatatlan törvényeket, örök érvényű igazságokat állít fel, hanem „csupán” elmélkedik, és kérdéseket fogalmaz meg. Ugyanazt a néhány alapvető kérdést próbálja mind pontosabban, differenciáltabban megragadni, amelyet azután az olvasó mint másik gondolkodó embertárs vagy elfogad, vagy sem. Tehát sokféle gondolat, nézet, felfogás merül fel a filozófiában, és hogy melyikkel tudunk azonosulni, az többnyire rajtunk áll. A filozófiának ez a „gondolati bősége”, a szüntelen, makacs kérdésfeltevés egyáltalán nem a káosz kifejezője, hanem a bölcseledés lényege,

*Egy ősrégi dilemmára szükséges itt felhívnom a figyelmet: tudniillik a filozófia és a tudomány kapcsolatának a problémájára.*

*Anélkül, hogy taglalnám az ezzel kapcsolatos, igen gazdag szakirodalmat, csupán két friss tanulmányra reagálnék. Tózsér János kortárs filozófus új könyvében markáns felfogást fogalmaz meg a filozófia műveléséről, ráadásul érinti a témám második „felét”, vagyis a pedagógia világát mint szaktudományos vonatkozást.*

a tudománytól való sajátos különbözőség pusztá megnyilvánulása. Ezért a filozófiai vállalkozás önmagában semmiképp nem tekinthető kudarcos tevékenységnek. És ezzel függ össze az a bölcsellettörténeti sajátosság is, hogy maguk a filozófusok is megoszlanak: a mindenkori képviselő vagy isteníti az elődöt (vagy a kortársat), vagy szembeszáll az őseivel. Végtelen formában: az előbbi minden önálló gondolat nélkül követi mesterét, az utóbbi szellemileg földbe igyekszik döngölni a másikat.

Am akárhogy is van, a filozófia nem tud végső, kikezdzhetetlen válaszokat, igazságokat adni, amelyek elfogadása – úgymond – mindenki számára kötelező lenne. S talán nem is a valóság mindenáron való feltárása vezeti a bölcselőt, hanem embervoltunk, emberlényünk és ezen belül önmagunk valamilyen szintű megismerése. Ez utóbbi feladatértelmezéssel kapcsolatban szeretnék hivatkozni a másik kortárs gondolkodóra, Barcsi Tamásra. Közvetlenül ő is reagál Tózsér álláspontjára, és – szerintem is jogosan – visszautasítja az ő szkeptikus felfogását. Különbséget kell tennünk a természettudományos és a filozófiai megismerés folyamatai között. Fogadjuk el a „valóság [...] felderítéseként értett megismerést és az önmagunk [...] megismerésére törekvést. Ha az utóbbi értelemben beszélünk megismerésről, akkor a filozófiát [...] episztemikus vállalkozásnak tarthatjuk. A valóság felderítésében viszont a filozófia nem versenyezhet a modern természettudománnyal, mivel nincsenek megfelelő módszerei az ilyen megismeréshez, ezért erről le kell mondania. [...] Az önmagunk megismerésére törekvés nem a valósággal kapcsolatos igazságok megfogalmazását jelenti, hanem azt, hogy újra és újra feltesszük a legalapvetőbb és így leginkább emberi kérdéseinket, [...] tudva azt, hogy mindig csak egy lehetséges és ideiglenes választ fogalmazunk meg.” (Barcsi, 2019. 2.)<sup>2</sup>

Kétségtelen, a filozófia feladata, célja nagyon is lehet az önmegismerés, az önmagunkról való tudás szerzése, illetőleg folyamatos, vég nélküli bővítése. Ha ezt elfogadjuk, akkor már azt is beláthatjuk, hogy más természetű kérdések izgatják a filozófust, mint a természettudóst. És az emberi létről, önmagunkról folytatandó szakadatlan gondolkodás, új szempontok, megközelítések, cáfolatok, viták, vagy egyszerűen csak dialógusok nem haszontalanok, kiváltképp nem kártékonyak, hanem előrébb viszik, gazdagítják megismerő tevékenységünket.

A filozófiának tehát nincs valamiféle „nyugvó pontja”, megállapodottsága. S talán nemcsak a fenti ismeretelméleti dilemma, hanem ontológiai, lételméleti sajátosság miatt is. Tudniillik, ha a filozófus a világ egészére mint totalitásra kérdez rá (mert ez is bölcsélet), akkor – gondoljunk Spengler éles meglátására – hamar eljuthatunk a felfoghatatlanhoz, vagyis az elvileg (azaz nem episztemikus vonatkozásban) nem megválaszolható dilemmákhoz.

És most hadd reagáljak Tózsér idézett szövegrészének azon pontjára, amely a filozófia kritikai gondolkodást előmozdító jellegére vonatkozott. A szerző állítása, hogy tudniillik a filozófia a kritikai gondolkodás legjobb tanítómestere, legalább olyan figyelemre méltó tanulságot ragad meg, mint az előzőben jelzett felfogása (ismeretelméleti szempontból a filozófia sikertelen vállalkozás). Csak itt most nem vitatkoznék, éppen ellenkezőleg: nagyon is egyetértek a felvetéssel. Mi több, erősíteni kívánom. S mint majd látni fogjuk, a kritikai funkció vizsgálata módfelett fontos tanulságot szolgálhat a pedagógia mint szaktudomány, valamint az egész gyakorló pedagógia számára is.

Amikor a filozófia feladatát kutatva rábukkanunk a kritikai funkcióra, az nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy kizárólagos helyzettel állnánk szembe, és hogy maga a tudomány (különösképpen a társadalomtudomány) nem adna tanúbizonyságot a kritikai készségről. (Lásd például az idézett Szelényi Iván-gondolatot!) De azt mondhatjuk, hogy a filozófia alighanem az, amelyik a legerőteljesebben és a legkövetkezetesebben

2 Barcsi itt egyetértően hivatkozik Vajda Mihály egyik tanulmányára: Magyar Tudomány, 2012. 231. (173/2.)

módon műveli a kritikai gondolkodásmódot. A kritikai alapállás hirdetése és megvalósítása lényegében végigvonul a bölcselettörténetben: a szókratészi hagyománytól kezdve a kritikai empirizmuson át a 20. századi analitikus iskoláig bezárólag, és még azon túl is. Ezúttal hadd emeljek ki legalább egy konkrét példát a szóban forgó gondolat megjelenítésére. Szándékosan választok olyan szövegrészt, amely többnyire elkerülte a filozófusok figyelmét, nem beszélve a különféle szaktudományok képviselőiről. És bizonyára meghökkentést keltek most, ugyanis Marxra fogok hivatkozni. Az ifjú Marxnak a Rugéhoz írt (1843. évi szeptemberi) levelében találhatunk egy olyan passzust, melynek jelentősége messze túlmegegy egy pusztán levélbeli közlés szintjén. Marx a filozófia eltökélyesítésén, feladatkielégítésén gondolkodik, majd határozottan leszögezi: a filozófia dolga nem a jövő megkonstruálása, hanem amit végeznie kell, az „*minden fennálló kíméletlen kritikája*, [...] kíméletlen kritikája abban az értelemben, hogy nem fél eredményeitől, és éppoly kevéssé a meglévő hatalmakkal való konfliktusoktól.” (Marx és Engels, 1957. 346.)<sup>3</sup> (Csak zárójelben jegyzem meg, ezt a néhány sort felfoghatjuk Marx filozófiai ars poétikájának is, amihez ő mindvégig igazodott, személyében és életművében egyaránt.) A filozófia ebbéli feladata roppant kihívást jelent a bölcseletet művelő számára, és nem vagyok meggyőződve arról, hogy minden filozófus eleget tud tenni ilyen szigorú kritériumnak. Ezúttal függetlenítsük magunkat a szerzőtől és mindenféle ideológiai szemponttól, napi politikai aktualitásoktól, és vizsgáljuk meg a fenti idézetet – önmagában, mintegy semleges elemzőként.

Nyilván két „kitételt” szükséges itt szemügyre vennünk: mit jelent az, hogy a kíméletlen kritikát gyakorló filozófus egyrészt nem fél az adott politikai hatalommal való konfliktustól, másrészt pedig a saját eredményeitől sem.

Ha valaki nem fél a hatalomtól, az annyit jelent, hogy felvállalja a felmerülő konfliktust. Ha valaki összetűzésbe kerül a hatalommal, akkor neki azzal kell számolnia, hogy – legtöbbször – ő marad alul, és jönnek a különféle retorziók: pályázatokból való kiszorulás, előléptetés visszatartása, publikálás megtiltása, igaztalan és méltatlan megtámadás, megszegényítés, egzisztenciális feltételektől való megfosztás, állásvesztés, elüldözés, börtönbüntetés, végső sújtásként likvidálás. Nem éppen vonzó perspektíva! A kritika mellé kiállni, a hatalomnak nekimenni, a konfliktust felvállalni viszont jól hangzik, afféle hősi tettnek számít. Ezért sokan választanak is ezt az utat – első pillanatra. Noha sejtjük, ha ténylegesen következik be ilyen éles élethelyzet, bizony, roppant kihívás elé kerül az ember: a kritika melletti kitartás, a konfliktus vállalása már rendkívüli bátorságot, egyenes gerincet és nagyfokú lelkiereket feltételez.

Azt gondolom, a kíméletlen kritikának ez a politikai konfliktusvállaló mozzanata könnyen felfogható és megérthető. Más a helyzet a marx-i mondat másik tartalmi részével: a „nem fél eredményeitől” formulával. Ezzel kapcsolatban többnyire már értetlenséggel találkozhatunk, vagy nem veszik figyelembe, egyszerűen átsiklik felette az olvasó. Miről is van szó? Értelmezésem szerint újfent egy nagyon is tanulságos általános módszertani elv fogalmazódik meg. A kutató (aki lehet filozófus, de bármilyen szaktudományi művelő), amikor vizsgálja az adott dolgot, tárgyat, mindig valamilyen konkrét elképzelésből, hipotézisből indul ki, majd végzi a kutatómunkát, amelyet addig folytat, ameddig csak lehetséges. Nem áll meg annál a pontnál (például az első eredménynél), amely nyomban igazolja feltételezését. Vagyis nem a könnyebb ellenállás útját választja, hanem, legyőzve kutatói hiúságát, kész és képes továbbgondolni vagy újragondolni a feltárt adatokat, tényeket, részeredményeket. Következésképpen végigviszi az elemzőmunkát, amelynek legvégén könnyen odajuthat, hogy revideálni, módosítani lesz kénytelen korábbi saját eredményeit, olykor még az is megeshet, hogy gyökerében új alapozás, kiinduló pont

3 Az idézet gondolatra Tőkei Ferenc többször munkájában is hivatkozott. Tőkei nem alaptalanul nevezi Marx filozófiai munkásságát „kritikai filozófiának”. Magam is úgy ítélem meg.

felállítása válik indokolttá. A „nem fél saját eredményeitől” tehát azt jelenti – legalábbis értelmezésem szerint –, hogy a kutató kész és képes kritikusan-önkritikusan mérlegre tenni saját vizsgálata fontosabb állításait, és ha szükséges, végrehajtja az önkorrekciót. Ez a kihívás nem kisebb jelentőségű az előzőnél (a hatalommal való konfliktus vállalása), ott valamilyen külső erővel szemben kell harcolni, itt viszont önmagunkkal, saját hiúságunkkal, kényelmünkkel szükséges felvenni a belső „csatát”. Talán nem túlzok, ha azt mondom, ezt a küzdelmet – sajnos – nem minden kutató képes végigvinni.

A filozófiának, a fennálló könyörtelen kritikája mellett és vele összefüggésében, létezik még egy további, speciálisnak tartott feladata. Fentebb hangsúlyoztam, hogy a filozófia nem tudomány, mivel több vonatkozásban különbözik e két nagy tudatforma. Most arra utalhatok, hogy szükségképp össze is függnék egymással. A bölcsélet nem szakadhat el a szaktudományok fejlődésétől, követnie kell a döntő jelentőségű szakkutatói eredményeket, majd valamilyen módon muszáj reagálnia azokra. Ha erre képtelen, hamarosan öncélúvá és a különféle fantazmagóriák foglyává válik. A követésre azért van szükség, mert a filozófia legnagyobb-részt az új alapvető szaktudományos eredményekből tud táplálkozni. A filozófus dolga – a fennálló kíméletlen kritikája vonatkozásában – éppen az, hogy rámutasson az adott valósággrész elavult állapotára, illetőleg az addigi szaktudományos kutatásokból nyert világképek megkérdőjelezésére. A filozófus természetesen nem szaktudományi művelő, a szakkérdéseket nem ő fogja megoldani. Am amiben pótolhatatlan az ő vizsgálódása,

az éppen az újonnan felfedezett fontosabb tudományos ismeretek, adalékok értelmezése, rendezése, összekapcsolása egy új egységes világképi rendszerhez. A filozófia tehát kontrollálja és revideálja a meggyökeresedett világmagyarázatot, a megszokottá vált világképet, s ha indokolt, elvi fogódzókat kínál fel az új alapok létre hozásához.

Ha a fenti szempontból tekintünk a mai tudományos és technikai fejlődés alakulására, nem nehéz felismernünk a világméretű ugrás bekövetkezését: a számítógépek, a robotok, az okostévék és mobiltelefonok világában úgyszólván mindenfajta tevékenység modellezhetővé, algoritmusként leírhatóvá válik. És alighanem megfontolhatjuk egy kortárs történész, Harari meghökkentőnek tűnő prognózisát. „Ma – írja a kutató – a tudásunk nyaktörő sebességgel gyarapszik, [...] ez pedig még gyorsabb és még nagyobb változásokhoz vezet. Következésképpen egyre kevésbé leszünk képesek értelmezni a jelent vagy előre jelezni a jövőt. [...] Minél több adat van a birtokunkban, és minél jobban értjük

*Ha a fenti szempontból tekintünk a mai tudományos és technikai fejlődés alakulására, nem nehéz felismernünk a világméretű ugrás bekövetkezését: a számítógépek, a robotok, az okostévék és mobiltelefonok világában úgyszólván mindenfajta tevékenység modellezhetővé, algoritmusként leírhatóvá válik. És alighanem megfontolhatjuk egy kortárs történész, Harari meghökkentőnek tűnő prognózisát. „Ma – írja a kutató – a tudásunk nyaktörő sebességgel gyarapszik, [...] ez pedig még gyorsabb és még nagyobb változásokhoz vezet. Következésképpen egyre kevésbé leszünk képesek értelmezni a jelent vagy előre jelezni a jövőt. [...] Minél több adat van a birtokunkban, és minél jobban értjük a történelmet, annál gyorsabban változtatja meg irányát, és annál gyorsabban avul el a tudásunk.” (Harari, 2017. 57–58.).*

a történelmet, annál gyorsabban változtatja meg irányát, és annál gyorsabban avul el a tudásunk.” (Harari, 2017. 57–58.).<sup>4</sup>

Nem feladatom Harari történelemszemléletének taglalása (kiváltképpen megítélése nem), de az számomra kétségtelen, egy ilyen helyzetben a filozófia kritikai funkciója a közeljövőben csak erősödni fog. Ugyanis a dolgokhoz, a valóság minden eddigi korhoz képest dinamikusabb mozgásához való kritikai attitűd s képesség nélkül az ember alighanem csak belesüppedhet az átláthatatlan változások zűrzavaros világába, ahonnan már képtelenség lesz kilábalni.

Számomra az is egyértelmű, hogy a filozófia – sajnos – ma még nem találta meg a megfelelő, hatékony reagálást korszakunk új kihívásaira. Csak azt tudom, hogy markánsan növekedik a társadalmi igény a szédületes tempójú társadalmi, gazdasági, tudományos és technikai átalakulások közötti kiigazodásra, illetőleg biztonságérzetre. Abban pedig bizonyos vagyok, hogy a kritikai hajlam és képesség erősítése nélkül még az esélye sem adatik meg annak, hogy az ember megtalálja a mai-holnapi világban valódi helyét és jelentőségét. Ha másban nem, ebben biztosan segítségünkre van, legalábbis lehet a filozófia.

### A nevelés misztériuma, ars poétikája

Ideje rátérnem a pedagógiai vonatkozásokra. Elkerülhetetlen, hogy a pedagógia tudománya és gyakorlata (a gyakorló pedagógia) ne nézzen szembe a nevelés új kihívásaival. Mielőbbi választ kell adnunk például arra a dilemmára, hogy maga a nevelőmunka miként alkalmazkodjék a digitális társadalom pozitív és negatív hatásaihoz. Az ember hajlamos arra, hogy először az új technikák áldásos hatásait ismerje fel és élveze. A veszélyforrásokat nem látja vagy egyszerűen nem hajlandó tudomásul venni. Minél később reagálunk a káros hatásokra, vagy minél kevésbé átgondoltan dolgozzuk azokat fel, annál nagyobbak lesznek a veszteségek. A tömegművelés eluralkodásával egyúttal egy egész sor személyiségromboló hatás is érkezik: például „agylágyító” bulváryomás, hazug és hiteltelen információdömping, félelemgerjesztés, bűncsábítás, kommunikációs szegényesség és igénytelenség, hamis illúziók kergetése és így tovább. A negatív folyamatokkal szembeni küzdelem egyik leghatékonyabb eszköze-módszere a már az előző pontban részletezett kritikai attitűd és megközelítés kialakítása és megerősítése. Azt gondolom, hogy a kritikai reflexivitás követelménye nemcsak a filozófiában (vagy például a szociológiában és a pszichológiában) fejtheti ki jótékony hatását, hanem a pedagógiában is. Hadd hozzak fel itt két konkrét példát!

A kritikusi-önkritikus hozzáállás nemcsak kívánatos, hanem egyúttal szükséges lépése a nevelőmunkának. Aligha vitathatjuk – írja Szécsi Gábor kommunikációs szak kutató –, hogy a „televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzájuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre jobban elmosódnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttek közötti határvonalak, [...] a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőttek. [...] S mindez szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez.” (Szécsi, 2013. 46–47.).<sup>5</sup>

4 A szerző többféle ellentmondásra hívja fel figyelmünket. Például: minél több információt kapunk, annál kevesebbet fog érni tudásunk. Vagy a másik kötetéből (Sapiens. Budapest: Animus. 2018. 347. o.): „a gyermeknevelés voltaképpen igen kellemetlen dolog. Nagyrészt pelenkázásból, mosogatásból és hisztik kezeléséből áll, amit senki nem csinál szívesen. A legtöbb szülő mégis azt állítja, hogy boldogságának legfőbb forrása a gyerek.”

5 A szerző hivatkozik Postman, N. (1994) *The Disappearance of Childhood* című könyvére.

Fontos gondolat fogalmazódik itt meg: relativizálódnak a gyermekkor, az ifjúkor és a felnőttkor közötti határvonalak. Még szembetűnőbb változás a felnőttek tekintélyvesztésének jelensége. Ilyen helyzetben, tehát amikor cseppfolyóssá válik a nemzedéki lét különbözősége, valamint látványosan megcsappan a felnőtti tekintély, vajon hogyan alakul (vagy inkább: boldogul) a nevelőmunka? És egyáltalában: a pedagógia levonta-e már a legfontosabb tanulságokat a fenti (vagy azokhoz hasonló) fejleményekből?

Almási Miklós filozófus új könyvének alábbi állítására, számomra nyilvánvaló, a pedagógiának is mindenképp reagálni szükséges. A szerző figyelmeztet: manapság az „egyen társadalmisága megrendült, [...] gyengültek azok a szálak, amelyek a Másik-tól az Én-hez vezetnek. [...] A digitális korban az érzelmi kultúra menthetetlenül romlik.” (Almási, 2019. 22–23. és 141.)<sup>6</sup> Kétségtelen, az érzelmi kultúra erőteljesen megfakul a digitális eszközök uralmával. Elég csupán arra emlékeztetnem, hogy a Másik személy tiszteletével, megbecsülésével, az Én-ünk túlzó felnagyításával kapcsolatban sokféle gondunk akad manapság. (Tanulságos volna ilyen célú és jellegű konkrét pedagógiai kutatásokat indítani!) Nem tagadva az érzelmi kultúrában bekövetkező változások fontosságát, hadd tegyem hozzá, a mentális kultúrával is bajok vannak. A digitális korszak nagy kihívása, újfent hangsúlyozva, hogy a sekélyes ismeretek, valamint az agybutító tartalmak gyors, könnyű és látványos terjedése alaposan próbára teszi az embert, kiváltképpen a gyermeket. A negatív hatások elleni gyógyír: az önálló és kritikus gondolkodásmód kialakításának szorgalmazása. És itt önként adódik az izgalmas kérdés: a mindenkori neveléspolitikai és a mindennapos nevelőmunka vajon milyen irányban hat? Erősíti az önálló gondolkodásmódot és a kritikai szellemet (reflexet), avagy fordítva: gyengíti azt?

Azt hiszem, a filozófia és a pedagógia (de akár a pszichológia és egyéb szaktudományok) közötti úgynevezett „határpontokat” nagyon is indokolt keresnünk és vizsgálnunk. Mégpedig kölcsönösen: könnyen rájöhethet a filozófus és a pedagógus arra, hogy léteznek olyan kérdések, témák, ahol módfelett közel kerülhet a két különböző szinten mozgó elemző, és mindkettő tapasztalhatja, hogy a saját munkájára termékenyen hathat a másik „fél” megközelítése és elért eredménye. Filozófia és pedagógia között sok-sok közös pont lehetséges, az alábbiakban kettőt emelnék ki, amelyek – legalábbis számomra – evidenciák. Az egyik a gyermekfilozófia lehetőségének (és mibenlétének) kérdése, a másik a jóság erényének a felvetése (ez utóbbi kapcsán gondolom tovább a filozófus Tözsér megjegyzését.)

Nem vizsgálhatom itt a gyermekfilozófia nemzetközi és hazai állapotának kérdését, ám az már az első pillanatra jól látható, hogy a gyermekfilozófia művelése iránti igény mögött egy józan „szövetkezés” és természetes egymásra találás húzódik meg. Gondoljunk például Gaarder (a *Sofie világa* című népszerű mű szerzője) éles felismerésére, hogy tudniillik „a filozófus olyan érzékeny marad egész életében, mint a kisgyermek” (Gaarder, 2012. 23.). Kétségtelen, létezik az érzékenység hasonlósága: a gyermek számára a környezet, a világ örök csoda és felfedezés, míg a bölcselőnek örök rejtély. A világra való rácsodálkozás mozgatja a gyermeket és a filozófust egyaránt. Nem véletlen Arisztotelész fogalmazása: „Az emberek [...] a csodálkozás következtében kezdtek filozofálni.” (Arisztotelész, 2002. 41.)<sup>7</sup>

Azután a csodálkozás és kíváncsiság közepette mindkettő, tehát a gyermek és a filozófus, makacs kitarással kérdez: az előbbi vég nélkül teszi fel világáról a „miértet”, az utóbbi pedig szüntelenül faggatja a „dolgot magát”. Alighanem igaza van Martin Douglas angolszász gyerekfilozófusnak, amikor azt állítja, hogy „a gyermekek ugyanazon

6 Még egy fontos, a pedagógiát is érintő gondolatára szeretném itt felhívni a figyelmet: szerinte a gyermekkor végét az jelenti, hogy már nem lehet a valóságot az álmokkal összemenni (ld. 19. o.).

7 Megjegyzem, amikor a csodálkozás bűvöletéről ír, nyomban kiegészíti fejtegetését a kételkedés fontosságával, amely szerintem már a kritikai gondolkodás „előszobája”.

indítékkal gondolkodnak, mint a filozófusok” (Douglas, 2011. 1.).<sup>8</sup> Még tovább megy Tamássy Györgyi, a hazai gyermekfilozófia egyik képviselője: „A gyermekek a legjobb filozófusok: a filozófiai problémák felismerésében [...] sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” (Tamássy, 2010. 92.)<sup>9</sup>

Az utóbbi idézetek alapján leszűrhetünk egy fontos pedagógiai tanulságot: a gyermeki létnek ezt a természetes megnyilvánulását, tehát az állandó kérdezősi vágyat, kívánságot, a „miértek” szünni nem akaró áradatát, semmi szín alatt nem tekinthetjük valamiféle hibának, nevelési szempontból zavaró tényezőnek. Ellenkezőleg: végtelen türelemmel, empátiával fogadja ezt a szülő, az óvónéni, a tanító, a pap és bárki, aki a nevelés kérdésével foglalkozik. A felnőtt felismeri és megérti a kérdésfeltevés jogosságát és jelentőségét. És ha eléggé következetes és elég bátor, akkor arra is rájöhet, hogy az még ugyan nem azonos az önálló és kritikus gondolkodásmóddal, de az annak az első foka, szükséges előfeltétele. Ha a gyermeki létre jellemző kérdéscsőpingre (ahogy a gyermekfilozófia mondja: a „kérdező közösség” világára) türelemmel és megértéssel reagál a felnőtt, innentől fogva eséllyel törekedhet arra, hogy az önállóság és a kritikai reflexek kifejllesztése irányába is terelje a gyermek személyiségformálását.

Mint láttuk, a Tözsér-idézet megemlíti a „jó” problémáját, igaz, külön nem vizsgálja. Viszont ösztökélni tud egy szisztematikus kutatás indítására. A jó és a rossz témájával a filozófián kívül foglalkozik az etika, pszichológia, pedagógia, a politológia, és fölöttébb gazdag adalékkal rúkkol ki a művészet (különösen a szépirodalom, a film- és színházművészet). Ha morális szempontból nézzük, érdekes, mindenki tudja és érzi, mi az erkölcsi jó és rossz, noha magát a fogalmat képtelen meghatározni. Kialakul az emberben valamiféle belső kényszer, morális érzék, amelyben morális emóciók működnek. „A morális emóciók lényege, hogy az egyén bizonyos helyzetekben – írja Szendi Gábor új tanulmányában – belső kényszert érez arra, hogy ’morálisan helyesen’ cselekedjen. [...] A morális érzelmek [...] ’megsúgják’ nekik, mi a helyénvaló és mi a helytelen.” (Szendi, 2019. 95.)

A morális érzék megnyilvánulása természetesen fontos dolog, ám ez egyáltalában nem teszi feleslegessé a fogalmi vizsgálódást. A filozófusok érdeklődését már rég felkeltette a jó problémájának kutatása. Számomra különösen sokatmondó az olyan bölcséleti

*Azután a csodálkozás és kíváncsiskodás közepette mindkettő, tehát a gyermek és a filozófus, makacs kitartással kérdez: az előbbi vég nélkül teszi fel világáról a „miérteket”, az utóbbi pedig szüntelenül faggatja a „dolgot magát”. Alighanem igaza van Martin Douglas angolszász gyerekfilozófusnak, amikor azt állítja, hogy „a gyermekek ugyanazon indítékkal gondolkodnak, mint a filozófusok” (Douglas, 2011. 1.). Még tovább megy Tamássy Györgyi, a hazai gyermekfilozófia egyik képviselője: „A gyermekek a legjobb filozófusok: a filozófiai problémák felismerésében [...] sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” (Tamássy, 2010. 92.)*

8 A szerző nekrológot ír a gyermekfilozófia atyja, Matthew Lipman halála kapcsán. Lipman azon kevesek egyike volt, aki egyesítette magába a filozófiai és a pedagógiai „vényt”. Bár több lenne az ilyen kutatókból!

9 A folyóiratszám tematikusan a gyermekfilozófia kérdéseivel foglalkozik, melynek jelentőségét nem lehet elégszer hangsúlyozni.

kísérlet, amely az erények körébe helyezi a jó (és a rossz) fogalmának, illetőleg jelentőségének vizsgálatát. A gazdag kínálatból ezúttal három jeles filozófust (Kant, Pring, Lukács György) említenék röviden. Mindenképpen indokolt idéznem Kant merész gondolatát, hogy tudniillik a „jó” mint erény valójában „az ember maximájának ereje a kötelesség teljesítésében. [...] *A jótett kötelesség.*” (Kant, 1991a. 509–510.) Azt gondolom, ez szép állítás, ám erős túlzás. A jótett, a jóság erénye magával ragadó képesség, mégsem írható elő valamilyen kötelező penzumként. (Erről némileg később lesz szó, Lukács György kapcsán!) Viszont nagyon is figyelemre méltó a másik kanti idézet, amely a nevelés és a jó fogalmainak egymásra vonatkoztatását ajánlja. Azt veti fel, hogy „Az ember *egyetemesség* *jobbításának* [kiemelés tőlem – K. S.] föltétele a nevelés szabadsága.” (Kant, 2005b. 636.)<sup>10</sup> Tulajdonképp az a felismerés rejlik emögött (amivel maximálisan egyetértek), hogy a nevelés, lényegét, legbensőbb tartamát illetően, nem más, mint az egyetemesség jobbítás világa, vagyis az igazi (izig-vérig motiváló) nevelőt a jóra való törekvés ideálja-erénye vezeti. Mindezt úgy fogalmazza meg Richard Pring kortárs filozófus, pontosabban nevelésfilozófus, hogy a nevelőt alapvetően az alábbi nemes cél mozgatja és izgatja: miként tud „az ember teljesebbé válni, [...] miként formálódhat jó emberré vagy még jobb emberré” (Pring, 2004. 22.).

Arról van tehát szó, hogy a nevelés (nevelőmunka) és a jóság erényének az „összehozása” nem erőszakolt eljárás, nem formális-felszínes művelet, még csak nem is valamilyen ötletszerű elképzelés produktuma. Ellenkezőleg: nevelés és jóság – igazából szimbiózisban élnek. Mi több, megkockáztatom az állítást: a nevelés a jóság legfőbb mozgatórugója. S fordítva: a jóság a nevelés legbensőbb világa, legmélyebb szintű, egyúttal legmagasabb rendű küldetése.

Ha ilyen kitüntetett jelentőséget tulajdonítunk a nevelésnek, akkor végképp felfoghatatlan számomra, hogy a pedagógia szaktudománya miért bánik oly mostohán a jóság fogalmával és erényével. A pedagógia tudománya vizsgálódik néhány egyéb erény témájában, például az igazságosság, az igazmondás, a tisztelet, a becsületesség. Viszont úgyszólván teljesen érzéketlen marad a jóság nevelésméleti feldolgozására. Pedig amit a pedagógia felkínálhat (és nemcsak a gyermekek, hanem mindenki számára), az a jóra való törekvés szorgalmazása, és nincs ennél magasabb, magával ragadóbb cél. Végző soron ezt kapjuk, vagy pontosabban kaphatjuk a pedagógiától.

Mielőtt a harmadikként említett bölcselőre utalnék, hadd jegyezzem meg, hogy a jóság, a jóra való törekvés erényének legnagyobb leírását – talán már kevésbé meglepő módon – nem pedagógiakutatótól olvashatjuk, hanem egy jeles magyar írótól, Füst Milántól. Egyik *Napló*-beli esszéjében mintegy nevelési hitvallásként fogalmazza meg a jóság pedagógiai tartamát. A szövegrészletet már más tanulmányomban közreadtam, de oly csodálatos módon világítja meg az összefüggést, hogy nem tudok ellenállni az ismételt hivatkozásnak. (Zárójelben jegyzem meg, az alábbiakban következő sorok eddig – sajnos – egyaránt elkerülték a filozófusok, az irodalomtörténészek és a pedagógiakutatók figyelmét.)

„Hiába prédikálják nektek – írja Füst – az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták. [...] Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy

<sup>10</sup> Érdemes itt megemlíteni, hogy innen, a kanti gondolatokon indul tovább Lev Tolsztoj, a klasszikus orosz író, amikor azt hangsúlyozza: a nevelés során jobb állapotokat kell elérni – a meglévőhöz képest (ld. Tolsztoj: *Mindennapokra* I. k., é. n. Budapest: Gutenberg Könyvkiadó Vállalat). Megint egy író, akinek gondolatait nagyon is hasznosíthatja a pedagógia.

az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmakat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976. 178–179.)<sup>11</sup>

Hadd fűzzek hozzá rövid kommentárt. Az író először is megnevezi a nevelés három fő „faktorát”: a szülőt, a papot, a tanítót. Ők azok, akik elsődlegesen, mintegy hivatás-szerűen is foglalkoznak a nevelés kérdésével. A gyermek az anyatejjel együtt szívja magába a jóság ideálját és erényét. De az anya (és a másik kettő) nem ismeri a valóságot? Amely, ugye, tele van gyarlósággal, bűnnel, gonoszsággal. Dehogynem tudja, érzékeli, tapasztalja mindazt a rossz dolgot, ami előfordul a világban (a felnőttek között). Mégis a gyermekébe a jóság idealizmusát plántálja át, abból kiindulva, hogy legalább az ő gyermeke legyen majd tiszta lelkű, jó ember. S milyen érdekes: ha majd felnőtt, és neki is lesz gyermeke, ő is a jóra valóra fogja nevelni utódját. Alapvetően mit sugall nekünk Füst Milán? Nem kevesebbet, minthogy a jóság iránti vágyakozásunkat és törekvésünket kiölni az emberiség történetéből nem lehet. Az egész pedagógia számára (beleértve a nevelés minden részvevőjét, a kutatóktól a gyakorló pedagógia valamennyi munkatársáig), látens módon, fontos és reménykeltő tanulságot fogalmazhatunk meg: a pedagógiát természetesen lehet támadni, bírálni (sokszor jogosan!), hogy tudniillik elrugaszkozik a valóságtól, naivitással nézi a világot, a politika és az ideológia foglya marad stb. Egy dolgot azonban nem tudunk elvitatni tőle: a pedagógia kiáll a jóság nemes ideálja, eszméje és erénye mellett, valójában hitet tesz az ember örök és természetes szükségletéről. Arról, hogy a világ (s benne maga az ember) mégiscsak jobbá tehető.

Felfogásom szerint a jóság a nevelés kitüntetett világát, afféle misztériumát jelenti. Természetesen a jó mellett létezik a rossz is, amelyről itt már nem tudok külön értekezni. Legföljebb egyetlen összefüggést vetnék fel, éppenséggel Lukács György segítségével. A fiatalkori Lukács a nevelésfilozófiát is érintő gondolatot fogalmaz meg a jó és a rossz sajátos viszonyáról. „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság [viszont – K. S.] csoda és kegyelem, [...] ’megszállottság’. Annak lelkében, aki jó, megszűnik minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.” (Lukács, 1957. 540–541. és 543.)<sup>12</sup> Vagyis a jóra való végső soron nem egyetemes, nem kötelező törekvés (netán törvény!), amiképpen még Kant vallja, „csak” szomjazzuk és vágyunk rá. Ám ezt a programot semmiképpen nem becsülhetjük le. Már csak azért sem, mert azért élnek közöttünk jó emberek is. Szerencsére.

## Összegzés

Kétségtelen, a filozófiai és a pedagógiai kultúrának csak egyetlen témakörét tudtam érinteni. Nem megkérdőjelezve a két kultúrával kapcsolatos megannyi kérdés fontosságát, bízom abban, így is volt értelme az önálló és kritikai gondolkodásmód, valamint a jóság-problematika kiemelésének. És hiszek abban, hogy a filozófia sokat tehet a kritikai reflexek, a pedagógia meg a jóra való megértése, illetőleg kialakítása érdekében. Számomra nem vitás, a kritikai készség, képesség a szellem bátorságát, a jóság pedig a lélek és a szív kiválóságát feltételezi. Egyik sem létezik automatikusan, önmagától.

11 Az író azt is állítja, a pedagógia sokat tanulhat a vonatkozó szépirodalmi alkotásokból. Talán többet is, mint ahogyan feltételeznénk. Ő példaként Gogol művét (*Holt lelkek*) emeli ki. Számomra meggyőző Füst ebbéli törekvése.

12 Kuriózum, hogy a magyar filozófus gondolatára egy dél-koreai nevelésfilozófus reagál egy angol nyelvű pedagógiai folyóiratban ld. Kwak, 2008. 667.). Mind Lukács gondolatára, mind Kwak reagálására rámutattam korábbi tanulmányomban (Karikó, 2019. 297., 307.).

Tudom, mindkét hívó szót értenünk, tanulnunk kell – sokféle rossz társadalmi beidegződés, tévhit, vesződés és (uram bocsá!) tanulási és nevelési kudarc legyőzése árán. Ám ha megvalósítjuk, azt hiszem, az eredmény mindenért kárpótol.

**Karikó Sándor**

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

### Irodalom

- Almási Miklós (2019). *Ami belül van*. Budapest: Fekete Sas Kiadó.
- Arisztotelész (2002). *Metafizika*. Szeged: Lectum Kiadó.
- Barcsi Tamás (2019). *Filozófia, önmegismerés, terápia*. Kézirat.
- Douglas, M. (2011). Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*, január 14.
- Füst Milán (1976). *Napló I*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Gaarder, J. (2010). *Sofie világa*. Budapest: Noran Libro.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. A holnap rövid története*. Budapest: Animus.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens*. Budapest: Animus.
- Kant, I. (1991). *A gyakorlati ész kritikája*. Budapest: Gondolat.
- Kant, I. (2005). *Antropológiai írások*. Budapest: Osiris – Gond – Cura Alapítvány
- Karikó, S. (2019). The old and New Challenges of Education for Children. In Kovács, K. & Fáy Dombi, A. (szerk.), *Education and Training*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 293–308.
- Kwak, D.-J. (2008). Practising, Philosophy, the Practice of Education: Exploring the Essay Form through Lukács' Soul and Form. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 61–77.
- Lukács György (1957): A lelki szegénységről. In uő, *Ifjúkori művek*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Marx – Engels Művei*. I. k. (1957). Budapest: Kossuth Kiadó.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education*. London – New York: Continuum.
- Spengler, O. (1994). *A Nyugat alkonya*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szelényi Iván (2019). *Tanulmányok az illiberális poszt-kommunista kapitalizmusról*. Budapest: Corvina.
- Szécsi Gábor (2013). *Nyelv, média, közösség*. Budapest: Gondolat.
- Tamássy Györgyi (2010). Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett érvek, versengés mellett együttműködés. Érvek a gyermekekkel folytatott filozófiai témájú beszélgetésekben és beszélgetéseikért. *Többlet*, 2(2), 91–109.
- Tözsér János (2018). *Az igazság pillanata*. Budapest: Kalligram.

### Absztrakt

Nyilvánvaló, a címben szereplő két fogalom (filozófia és pedagógia) vizsgálata külön-külön is ezernyi megközelítést kínál fel, együttes szemügre vételük csak tovább bővíti a lehetőségeket. Az elemzőmunkát tehát szükségképp muszáj szűkíteni, az alábbiakban mindkét kategória csupán egy-egy mozzanatát érinteném: a filozófiai és a pedagógiai kultúra egyik meghatározó vonását, meglátásom szerint döntő jelentőségű sajátosságát emelném ki. Azt gondolom, hogy mind a filozófia, mind pedig a pedagógia rendelkezik egy olyan végső tartalommal, pozitív belső „hanggal”, mondhatnánk: „hívó szóval”, amely igazodási pont lehet egész oktató és nevelő munkánkban. (És persze azon túlmenően a politikában, a tudományban, a mindennapi érintkezésben egyaránt.) Az alábbiakban az úgynevezett kritikai reflexivitásról és a jóság erényéről lesz szó.

# Gyerekkirályfiak, beszélő állatok, csodálatos doktorok – életreform és gyermekirodalom

*Az életreformnak is nevezett művelődéstörténeti korszak gondolkodásmódjában kiemelt szerep jutott a gyermekkor, egyáltalán a gyermek értelmezésének, önmagán túlmutató szimbólummá emelkedett műalkotásokban, filozófiai írásokban, nemkülönben az életreform jeligéjével létrehozott, főleg művészek alkotta kolóniákon, kommunákban (Németh és Skiera 2018<sup>1</sup>).*

Az 'életreform' pedagógiai jelenségvilága – újabban a teljességre törő művelődéstörténeti-művelődésfilozófiai kontextusban – jól feltárt a hazai irodalomban is. (Megjegyezzük: impozáns összefoglalója volt e kutatásoknak 2018-ban a Műcsarnokban rendezett *Rejtett történetek* című kiállítás.) A nagyvárosi élet és életérzés kialakulásában formálódó új gyermekvilág és ennek megfelelő új gyermekkép fókuszába az autonóm, az önmagában is értéket hordozó, a jövő – már-már messianisztikus – reményességét magában hordozó Gyermek került – ahogyan Karácsony Sándor némi íróniával (jelen írás szempontjából nem is mellékesen) megjegyezte: Gyermek Őfensége (Karácsony, 1945).<sup>2</sup>

Nem feladatunk ebben az írásban azon tünődni, hogy az életreform gyermekek felé forduló teóriái adtak-e impulzust egy új integrált tudományos diszciplínának (a biológiát, orvostudományt, pszichológiát, pszichoanalízist, szociológiát, jogot stb. ötvöző gyermektanulmány), vagy éppen a pedológia szolgált fontos input gyanánt az életreform gondolatainak. De tény, hogy a gyermektanulmány világszerte, így hazánkban is nagy befolyással volt a gyerekvilágot közvetlenül érintő szférákra, az óvodák, iskolák világára, a gyermekekkel összefüggő iparcikkek modernizációjára, nemkülönben annak a jelenségnek a kialakulására, melyet 'gyermekkulturának' nevezünk (Bús, 2013). Ebben az írásban nem kívánunk abban a vitában sem állást foglalni, hogy az 'életreform' a modernizációt üdvözölte, használta, vágyta, vagy éppenséggel ennek kritikájaként tagadta meg (utólag mondhatni: korai posztmodern gyanánt). Valószínűleg mindkét elem: a 'bevonulás' és a 'kivonulás' is érvényesült – ez határozta meg azt a gondolati feszültségét, mely most is foglalkoztatja a pedagógiai tudományos gondolkodást.

Az életreform, a reformpedagógia s a gyermektanulmány gyermekképe, a felmagasztosult Gyermek jelenik meg a gyermekirodalomban is. Alighanem komolyan vehető irodalmi műalkotásként a *Pinocchio* az utolsó, mely 'a szófogatlan gyerek bajba kerül – megbűnhődik – megjavul' dramaturgiájára épül, sorra születnek azok a (tagadhatatlanul

<sup>1</sup> E kötetet az 'Életreform-kutatások' szintézisének tekintjük, neveléstörténeti hivatkozásainknak is ez a bázisa.

<sup>2</sup> Most ne foglalkozunk a városi és a felbomló falusi gyermekvilágot érő megrendítő kritikákkal, melyben a reformpedagógia e szakasza szintén bővelkedett – gondoljunk akár a mi gyermektanulmányozó Nagy Lászlónk, Nemes Lipótunk, Pető András és mások valóságfeltáró munkásságára. Annyit érdemes megjegyezni, hogy ezen írásban kulcspozícióba kerülő varsói Doktor, Janusz Korczak ebből a társadalomkritikából is gazdag hagyatékot bizott ránk.

életszerűbb) gyerekhősök, akiknek „rosszasága” alapértékké válik (Tom Sawyertól a naplót író ’komisz kölyökig’, olykor ezen is túlmenően éppenséggel gyerekszereplők (a teoretikusnak is kiváló gyermekíró Hárs László írt erről emlékezetesen) állítják helyre a „kizökkent világot”, ’a gyerek jó’ felfogásra építik a századforduló gyerekszervezeteinek alapítói is mozgalmuk alapkövét – a cserkészeti bezárólag (Révész, 2018).

Elemzésünkbe olyan, a szóban forgó periódusban született gyermekkönyveket vonunk be, melyek jellegzetesen s minden bizonnyal egymástól teljesen függetlenül, éppenséggel a korszak jellemét által orientáltan, meglepő hasonlóságokkal tükrözik vissza a fenti életérzéseket.

Ehhez még vegyük hozzá az életreform-mozgalmak orientális érdeklődését, egyben a művészeti (zenei, képzőművészeti) avantgard új „barbárság” értelmezését. (Gondoljunk akár Gauguin idilljeire, Balin új hazára lelt spanyol festőre Antonio Blancóra, Picasso maszkjaira, Bartók *Allegro Barbaró*jára, Sztravinszkij *Sacré*-jára stb.) A ’bennszülött’ új képébe nyilván történelmi változások is beleszűrődnek – akárhogy is: Európa együttélni tanul változó gyarmatainak népeivel. Tanulmányunk szempontjából különösen fontos a francia Alphonse Daudet 1876-ban megjelent regénye, mely a dhomey-i gyerekkirály franciaországi utazásának szomorú eseményeiről szól. Az író részvétellel fordul a két kultúra normái közt a felnőttek játékaiként vergődő kis királyra.

Elemzésünk számára fontos az utópiák (újra)megjelenése is. Az Eden, a Monte Verità, akár a Gödöllői Művésztelep társadalomképe, közösségfelfogása arról tanúskodik, hogy „levegőben volt” egy új (vagy megidézett régi) társadalomkép megrajzolása is. A pedagógiában különösen. Tekintsünk az orosz Sackijra, a SKID köztársaság alapítóra (Viktor Szoroka-Roszinszkij és Ella Luminarszkaja), az amerikai Flanagan „Boy’s town”-ja, majd Korczak, Sztéhlo, Makarenko árvaháza, telepei, Szekeres Mihály és Pataki Gyula Fiúkfalva állam-játékai mind-mind egyben utópiák is voltak (Trencsényi, 1994; Makai, 1996; Kappanyos, 2017).

Elemzésünk szempontjából még egy ’faktor’ jön számításba: a ’beszélő állatok’ világa. Persze, az emberiség ’nagy elbeszéléseiben’ vannak kitüntetett hősök, akik értik az állatok beszédét, s ez a különös adottságuk viszi őket előre, de mintha kritikus tömegben gyarapodnának a szóban forgó korszakban (gondoljunk az 1917-ben megjelent híres Jack London-regényre, az *Az éneklő kutyára*). Óvatosan feltételezem, hogy a tapasztalati-kísérleti lélektan fejlődése miatt kerülhettek a figyelem fókuszába az állatok, viselkedésük, kommunikációjuk iránti tudományos érdeklődés tükröződik e művek gazdagodásában – akkor is, ha éppenséggel tudománytalan értelmezések születnek. Az irodalom elbírja.

S ne feledjük: az orvostudomány ebben az időben dajkálja ki a ’gyermekgyógyászatot’ mint önálló tárgykört – a doktor bácsik, orvosok hirtelen megannyi gyermekkönyv hőseivé lesznek (Osváth, 1970; Makai, 2018. 32.).<sup>3</sup>

A reformok békés idilljének a világháború vet véget, ennek rettenete diktálja az új kérdésfeltevéseket, új válaszokat. Ugyanakkor a háború élménye megérintette a gyermekirodalmat, kultúrát is. Motívummá szervesült, a gyermekirodalom humanista vonulatát erősítette.

Tanulmányunk középpontjában három meseregény áll. Azt szeretném róluk igazolni, hogy a fenti motívumok hangsúlyos megjelenése hű tükre a világkép átalakulásának. Balázs Béla hosszúmeséje, ismert címén *A hét királyfi* 1916-ban látott napvilágot *Kis gyermekeknek kell ezt mesélni* megnevezéssel. (Maga az író mesélte az ősbemutatón szegedi gyerekeknek egy háborúellenes összejövetelel.)

<sup>3</sup> Arra is emlékeztetünk, hogy a reformpedagógiák „nagyjai” körül mily sokan eredetileg orvos végzettségűek, legyen csak példánk Montessori, Korczak vagy akár Németh László).

Az ír származású, brit Hugh Lofting (először Amerikában megjelent) meseregénye, a *Doktor Dolittle* 1920-ban jelent meg<sup>4</sup> (A magyar olvasó is ismerheti, első kiadása 1934-ben jelent meg a Káldor Könyvkiadóvállalatnál, további kiadások a Móra Kiadó gondozásában 1977-ben, a Cicero gondozásában 1996-ban, 2006-ban, 2010-ben láttak napvilágot.<sup>5</sup>)

A varsói zsidó származású lengyel pedagógus-író Janusz Korczak *I. Matykó királya* (*Król Maciusz Pierwszy*) 1928-ban jelent meg. A magyar olvasó két kiadásban ismerheti. Az 1969-ben megjelent Sebők Éva-fordításnak az ad különös jelentőséget, hogy ez az első opusz a gazdag Korczak-életműből, ami magyarul hozzáférhetővé vált. 2018-ban jelent meg új kiadása.

Nézzük a felsorolt motívumok előfordulását.

Motívum	<i>A hét királyfi</i>	<i>Dr. Dolittle</i>	<i>I. Matykó király</i>
doktor	x	x	x
háború	x		x
okos, segítő állatok		x	x
bennszülöttek		x	x
jó, okos gyerekkirály, királyfi	x		x

Persze a kontextus, mint a cselekmény is, mindig más. Balázs Béla történetében, meséjében a hét királyfi apja, az „Öreg király” háborúba vonul, s ezalatt a testvérek bensőséges kapcsolatát megirigylő boszorka megbetegíti a királynét, s hét külön kaput varázsol a palotára, s mindegyik királyfinak azt súgja a fülébe, az ő „palotájában” gyógyul a nagy-beteg anyjuk. Ezen a fiúk összekapnak, s csak az utolsó percben „szabadságra” érkező király menti meg a cérnaszállá fogyott királynét.<sup>6</sup> A királyfiak megértik az ármányt, összebékülnek, s minden jó, ha jó a vége. A mesében fontos elem az, hogy a palotába varázsolt hét új bejárat a háborúban szemben álló szomszéd népeket jelképezi, a mese „tanulása” tehát egyben az európai népek testvériségére szólít. Hogy az elemzés körébe vontuk e mesét (bár sem állatok, sem bennszülöttek nem szerepelnek benne), annak oka egyfelől a királyfiak – minden pereskedés ellenére – proaktív magatartása (éppen „jóságuk” ingerelte fel a boszorkát), másfelől a háború leírásának több gyermekszempontú stíluseleme (nem elegendő a hadiseregély a királyi ház fenntartására, az ellenséges királyok mesébe illő párbeszéde, a király „szabadságra jön”, kimenőt kap a frontról stb.).

Az ’életreform’ életérzés motívumainak teljes kifejtése található Lofting meseregényében. A nem különösen barátságos emberi társadalomból kivonuló magányos doktor megtanulja az állatok nyelvét, meghívást kap Afrikába a majomcsapat gyógyítására, különös kalandokon át az állatvilág baráti támogatásával teljesíti küldetését, megküzd az útjába eső emberi ellenséggel (bennszülöttek, kalózok), s győztesen, gazdagon megajándékozva tér vissza hazájába (útközben még egy kisfiút is megmentenek), hogy praxisát az

<sup>4</sup> Lofting is, Korczak is az első könyv sikerén felbuzdulva sorozattá szervezte a híres hős történeteit – később a film is felismerte népszerűségüket –, a tanulmányban csak az alapművet elemzem, a regényfolyam elemzése meghaladja írásom tárgyát és körét.

<sup>5</sup> Könyvtörténeti érdekesség, hogy a Szovjetunióban az adott kultúra viszonyaira alkalmazva Kornej Csuikovszkij, a jeles gyermekíró és gyermektanulmányozó ültette át, ez a változat magyar fordításban két ízben is megjelent, *Jajdefáj doktor*, illetve új fordításban *Doktor Hűdefáj* címen – mindkét esetben a Móra Kiadó gondozásában – a címek az orosz „eredeti” Ajbolit név magyar átíratai.)

<sup>6</sup> Filológiai adalék: nyilván a mese motívuma játszott szerepet évtizedekkel később Csoóri Sándor ismert szép versében, az *Anyám fekete rózsza* címűben („Bejön egy madár érte csőrében elviszi”).

állatoknak szentelje. A bennszülöttek királya ugyan az útját akadályozó ellenségek egyike, ennek fia a fehér menyasszony után álmodozó Bumpó herceg, aki, ha nem is szövetségük lesz, de a doktor szolgálataiért cserébe mégiscsak segítőtársuk lesz a menekülésben.

Az apja hirtelen halála miatt korán királyi házi orvos bölcs segítségét felnőtt módra, de a gyerekek tanácsát is kikérve, megfogadva, javukat szolgálva kíván helytállni az ország irányításában – szembe kerül a háború rémségeivel (inkognitóban harcolja végig a frontot), a háborús hőssé válás helyett az emberi világ megteremtésén fáradozik belső és külső ellenséggel dacolva. Pacifikálja, civilizálja a bennszülötteket, akikhez repülőgéppel érkezik, s a kényszerleszállás után kis híján megégetik. Ám barátokra, szövetségesekre lel bennük, talán szerelemnek is nevezhető az érzés, melyet a magával hozott királykisasszony iránt érez. A gyerekek birodalmára újabb veszély leselkedik. Hiába érkeznek Afrikából a szövetségesek, a változó kimenetelű háborúban a főváros elesik, Matykó fogságba esik, elítélik, száműzik. Meseregénytől szokatlanul elégikus, szomorú véget ér a könyv (a gyerekek boldogsága mellett hitet tevő szerző, a későbbi varsói „Öreg Doktor”, a növendékeit 1942-ben a treblinkai haláltáborba is elkísérő Korczak gyermekjogi elveihez tartozott a gyerekeknek a szenvedés megéléséhez, a méltó halálhoz való joguk elismerése is). A magyarul még nem olvasható folytatásból kitűnik, hogy a száműzetés nem tart örökké, az igazságos kis királyt újabb kihívások várják. Az *I. Matykó király* című regényben mégiscsak Matykónak az a beismerése hangsúlyos, hogy korai volt egy ország vezetésének vállalása.<sup>7</sup>

Különböző kalandok, különböző tanulságok – mégis hasonló világkép és gyerekkép. A 20. század új értékvilágának keresése és bemutatása az érintett korosztály, a meséken nevelkedő gyermekek javára. A motívumrokonság ennek a korszellemnek a megjelenési formája.

**Trencsényi László**

c. egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem

*Az apja hirtelen halála miatt korán királyi házi orvos bölcs segítségét felnőtt módra, de a gyerekek tanácsát is kikérve, megfogadva, javukat szolgálva kíván helytállni az ország irányításában – szembe kerül a háború rémségeivel (inkognitóban harcolja végig a frontot), a háborús hőssé válás helyett az emberi világ megteremtésén fáradozik belső és külső ellenséggel dacolva. Pacifikálja, civilizálja a bennszülötteket, akikhez repülőgéppel érkezik, s a kényszerleszállás után kis híján megégetik. Ám barátokra, szövetségesekre lel bennük, talán szerelemnek is nevezhető az érzés, melyet a magával hozott királykisasszony iránt érez.*

<sup>7</sup> E „gyerek-királyságok” kései utódának, a szovjet Mihalkovnak a hetvenes években írt meseregénye, a *Mienk a világ, avagy a rakoncátlanság ünnepe* is ezzel a némiképp paternalista fináléval zárul: a gyerekeik „rosszsága” miatt a városból kivonuló szülők nélkül boldog tobzódásba kezdő gyerekek egy idő után megértik, hogy felnöttek nélkül nem megy... (Ezt az érzést fejezte ki a Palásthy György rendezte, Horgas Béla forgatókönyvére írt magyar filmváltozat, a *Tótágas* is. Megjegyzendő, hogy hasonló címmel Kornej Csukovszkij nevéhez is fűződik jeles, ismert gyermekvers, de annak fókuszában egy egészen másfajta felfordulás áll.)

## Irodalom

- Bús Imre (2013): A gyermekkultúra fogalma. In uő (szerk.), *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Pécs: PTE IGYK.
- Hárs László (1969): Lehetőség, létjogosultság, szükségesség. In. Szederkényi Ervin: *Vita az ifjúsági irodalomról – Jelenkor 1965–68*. Budapest: Móra Kiadó.
- Kappanyos Ilona (2017): *A jövő városa – valahol Európában*.  
[http://epa.oszk.hu/03000/03057/00100/pdf/EPA03057\\_balkon-2017-11-12\\_024-026.pdf](http://epa.oszk.hu/03000/03057/00100/pdf/EPA03057_balkon-2017-11-12_024-026.pdf)
- Karácsony Sándor (1945): *Demokrácia és pedagógia*. Budapest: Exodus.
- Makai Éva (2018): *Korczak-tanulmányok*. Budapest: Új Helikon Bt.
- Makai Éva. (1996): A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. *Iskolakultúra*, 6(6).
- Németh András & Skiera, E. (2018, szerk.): Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek. Műcsarnok, Budapest
- Osváth Zsuzsa (1970): Schoepf-Mérei Ágost Angliában. *Orvostörténeti közlemények*, 99.
- Révész György (2018): Kirajzás – a modernkori táborozás kezdetei. In. Nagy Ádám (szerk.): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – Ifjúságszakmai Társaság.
- Trencsényi László (2013): *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. Budapest: Fapadoskönyv.hu Kiadó.
- Trencsényi László (1994): Az iskola-köztársaságok történetéből. In Papp György (szerk.), *Az „alkotmányos pedagógus”*. Janusz Korczak. Budapest: Állampolgári Tanulmányok Központja.

## Absztrakt

A szerző három meseregényt hasonlít össze, melyek a XX. század első harmadában születtek (Lofting, Korczak, Balázs Béla), s kimutatja rokonságukat az életreformmozgalmak és reformpedagógiák gyermek- és emberképével.

# A Waldorf-pedagógia ismeretelméleti háttere és a Waldorf-iskolák szemlélete az infokommunikációs technológiával összefüggésben

*„Ne azt kérdezzük: mit kell tudnia és mire kell képessé lennie az embernek a fennálló társadalmi rend számára, hanem: mire van hajlama, és mit lehet fejleszteni az emberben? (Steiner, 1993. 65.)*

## Mai magyar Waldorf-iskolák

Az első Waldorf-iskolát 100 évvel ezelőtt, 1919-ben egy gyáros, Emil Molt alapította Rudolf Steiner előadásain fellelkesült munkásainak kérésére. Az iskolaügy történetében az egyházak mindig fontos intézményfenntartók voltak, a reformpedagógia kibontakozásának, tehát Rudolf Steiner munkásságának idejétől azonban a fenntartásban az állam is egyre nagyobb szerepet kapott (Németh, 2005. 63.), ennek ellenére a Waldorf-intézmények máig alulról szerveződnek. A Waldorf-óvodák és -iskolák világszerte csak részben állami fenntartásúak, ez Magyarországon összefügg törvényi garanciákkal is: a Waldorf-intézmény, mint más magán köznevelési intézmények, világnézeti tekintetben elkötelezett lehet (Nemzeti Köznevelési törvény 31. § [2]), gyermekfelvételi eljárásában akár ezzel összefüggő szempontokat is figyelembe vehet, vagyis nem kötelező felvételt biztosító, ebben az értelemben nem közszolgáltatást nyújtó intézmény. Továbbá szervezeti és egyéb működési feltételekben az állami fenntartású óvodáknál és iskoláknál nagyobb mértékben önrendelkező (Nemzeti Köznevelési Törvény 9. § [8]). Ennek a lehetőségnek és saját pedagógiai elveinek megfelelően felvételi döntésüknél az intézmények jellemzően nem kizárólag a tanulók kognitív képességeit (pl. tanulmányi eredmények), hanem a személyiség teljes komplexitásának elemeit egyenrangúan: affektív, kognitív, motoros és szociális képességeket, valamint a család nevelési klímáját és a szülői házzal történő pedagógiai együttműködés várható színvonalát veszik figyelembe, és későbbi munkájukban is ezeket kívánják fejleszteni. Az iskola minden évfolyamon és kimeneti végpontján is biztosítja az átmenetet nem Waldorf-intézményekbe. Magyarországon a Waldorf-iskola 13 éves, alapfokú művészeti, egységes, az államilag elfogadott Waldorf-kerettanterv alapján működő köznevelési intézmény, amelyben az első 12 évfolyamot (az alsó, középső és felső tagozat 4-4 éve) követi a tizenharmadik, az állami érettségi vizsgára felkészítő év.

A Waldorf-iskola az egész világon a legelterjedtebb reformpedagógiai modell. A Waldorf-óvodák és -iskolák száma világszerte megközelítően 3000, a 2019-es felmérés szerint ebből Európában 2154 működik.<sup>1</sup> Magyarország az intézmények száma tekintetében népességarányosan minden évben az első három-négy helyezett között van. Magyarországon az egyéb reformpedagógiai vagy alternatív modell alapján működő iskolák (ÉKP, Montessori, Dalton, Freinet, Jena-Plan, Rogers, saját programú) összesen érik el a Waldorf-intézmények számának körülbelül felét. Ez az eredmény a módszer

eredetiségének<sup>2</sup>, egyes területeken kiemelkedő eredményességének (pl. Sobo, 2014; Ionova és mtsai, 2019), általában jó és tendenciáiban javuló hírének, saját, önálló pedagógusképzéseinek<sup>3</sup>, hatékony érdekvédelmi szervezetének és pedagógiai szolgáltatának, valamint a Waldorf-pedagógusok és a szülői kör mindennapi munkájának köszönhető. 2019-ben az ország összesen 100 Waldorf-óvodájába, általános és középiskolájába megközelítően 8500, 2020-ban már több mint 9000 gyermek jár (Waldorf Szövetség körlevele, 2019), ami a teljes magyarországi nappali óvodai, általános és középiskolai nevelésben részt vevő 1 469 000 tanuló<sup>4</sup> 0,6%-át teszi ki.

Az elmúlt években Magyarországon a Waldorf-iskola-alapítási szándék folyamatosan és olyan mértékben növekszik, hogy az intézmények állandó Waldorf-képzett tanárhiánnyal küzdenek, miközben minden évben többszörös a tanulói túljelentkezés. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a növekedés és népszerűség oka nem kizárólag a Waldorf-pedagógia maga, hanem a 2010 óta az állami intézményrendszerrel szemben egyre növekvő, politikai támadások által is előidézett bizalomvesztés (vö. Kopasz és Boda, 2019). A magyar Waldorf-iskolák így általában több kihívással is szembesülnek:

1. A szülői kör egy része gyermeke iskolai évei alatt találkozik a Waldorf-pedagógia alapjaival, illetve ekkor érti azokat meg, ami a résztvevőktől folyamatos együttműködést, a pedagógusoktól magas színvonalú szakértelmet és kommunikációs képességeket igényel.
2. Az intézmények számának növekedésével nem szükségszerűen bővül a képzett Waldorf-tanárok köre, illetve a nem állami képzésre épülő, hanem a kizárólag Waldorf-tanárképzésekben szerzett végzettségek legitimációja limitált, az ilyen végzettséget szerettek pedagógiai-szakmai tudása és szemlélete egyoldalú lehet.
3. A Waldorf-pedagógia értelmezése képzett Waldorf-tanárok között is ellentmondásos (vö. Keuler, 2004), ami Magyarországon jellemzően több olyan félreértéshez vezet, mint például a konstruktivista pedagógia Waldorf-pedagógiával történő összekeverése, a többségi iskolarendszer elleni általánosított és frontális kritika retorikája, Waldorf-intézményként alternatív, eklektikus szemléletű iskolák alapítása, működtetése, illetve a Waldorf-iskola kizárólag szabad, újító, alternatív iskolamodellként történő értelmezése (a különbségről ld. pl. Steiner, 2004. 103–104.).

Ez utóbbinak példája az infokommunikációs technológia iskolai használatának kérdése körüli, a Waldorf-mozgalomban is gyakran a „dogmatikusok vs. innovatívok” fogalmi keretei közé helyezett vita. Mivel a magyarországi Waldorf-iskolák mai gyakorlatára irányuló empirikus kutatások, összehasonlító elemzések egyéb témákban néhol megjelentek (Pajorné, 2013; Mesterházy, 2019), IKT-vonatkozásban azonban nem léteznek, a téma történeti kitekintéssel elméleti szempontból vizsgálható.

---

*Az elmúlt években Magyarországon a Waldorf-iskola-alapítási szándék folyamatosan és olyan mértékben növekszik, hogy az intézmények állandó Waldorf-képzett tanárhiánnyal küzdenek, miközben minden évben többszörös a tanulói túljelentkezés. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a növekedés és népszerűség oka nem kizárólag a Waldorf-pedagógia maga, hanem a 2010 óta az állami intézményrendszerrel szemben egyre növekvő, politikai támadások által is előidézett bizalomvesztés (vö. Kopasz és Boda, 2019).*

---

### Rudolf Steiner szellemtudománya

A 19. és 20. század fordulóján erősödött meg a már David Hume és John Stuart Mill óta szembeállított humán és természettudományok egzaktabb elhatárolásának, a természettudományokkal egyenrangú, általánosítható törvényszerűségek kimondására alkalmas szellemtudomány megteremtésének, és az annak támasztékul szolgáló önálló ismeretelmélet kidolgozásának igénye. Az 1890-es években a társadalomtudomány a deskriptív pszichológiát meghaladva már a hermeneutika és az antipszichologizmus talaján állt, mikor a szellemtudomány a korábban tárgyalt individuum után az objektívalódott szellem vizsgálata felé fordulva annak kimutatására törekedett, hogy az élet nem, vagy nem pusztán pszichológiai realitás, és a megértés lehetőségét az individuális életen kívül kell keresni. Ugyan a szabad, irracionális lény képével való megfeleltethetlensége miatt az egyének nagyformátumú konstrukciók alá rendelésével nem tudott azonosulni (Dilthey, 1911. 203–205.):

„...módszereik arra talán jók, hogy általánosítások révén elkápráztassanak, arra azonban nem, hogy a megismerés tartós kibővüléséhez vezessenek. [...] Számomra lehetetlennek tűnik egy olyan metafizika, amelyik arra vállalkozik, hogy a világösszefüggést fogalmak összefüggése révén érvényes módon mondja ki. [...] Én éppenséggel ahhoz a mozgalomhoz csatlakozom, amelyik a 18. század második felétől a metafizika – a szót a fent megadott értelemben véve – tagadása felé ment tovább.” (Dilthey, 1911. 203–205.)

A késői Wilhelm Dilthey fel kívánta mutatni az élmény szubjektivitásán túllépni képes, az élet megértésére alkalmas, a közvetlenül átéltből általános érvényű ismeret létrehozó szellemtudomány lehetőségét és alapjait. Szellemi igazságok kutatása esetén pedig nem az egyén akarat-, érzés- és intelligenciafolyamatait, hanem szavakat, gesztusokat, alkotásokat, viselkedéses megnyilvánulásokat akartak megérteni (Dilthey, [1907] 2007. 7.):

„A szellemtudományok kijelentéseinek mindegyikében szereplő szubjektumok a társadalmilag egymásra vonatkoztatott életegységek. Ők mindenekelőtt egyedi személyek. Megnyilvánulásaik: kifejező mozdulatok, szavak, cselekedetek. A szellemtudományok feladata pedig az, hogy ezeket újból átélje, s a gondolkodás útján ragadja meg.” (Dilthey, 2007. 7.)

A szaktudományok lehatárolásával és belső fejlődésével azonban csökkent annak lehetősége, hogy a szaktudósok kérdéseiket átfogóbb, filozófiai szempontból is vizsgálják, így a századfordulótól az egyes problémákra való ismeretelméleti, ösztudományos szempontú rátekintés szükségszerűen felértékelődött. A 19. és 20. század fordulóján – majd később is – a kor törekvései és irányzatai mellett a természettudományos metodológia társadalom- és szellemtudományos adaptálásáról való gondolkodás tükröződött általában (pl. Durkheim, [1895] 1982; Neurath, 1936), így a pályája elején még akadémiai katedrában gondolkodó, kora tudományos eszméit és gondolkodóit jól ismerő (vö. Steiner, 2018b) Rudolf Steiner episztemológiai elképzeléseiben is (Steiner, [1893] 2005a, [1910] 2005b):

„Szabályunk tehát nem foglal magában semmiféle metafizikai elképzelést, semmiféle spekulációt a létezők alapjáról. Csupán annyit kíván meg, hogy a szociológus ugyanabba a lelkiállapotba helyezkedjen bele, amely a fizikusok, vegyészek,

fiziológusok sajátja, amikor meghódítják tudományos birodalmuk egy még feltérképezetlen vidékét.” (Durkheim, 1982. 37.)

„A szellemtudomány a természettudományos kutatási módot és érzületet, amely a maga területén a fizikai tények összefüggéséhez és folyamatához igazodik, el akarja oldani tárgyától, de gondolkodását és egyéb sajátosságait meg akarja tartani.” (Steiner, 2005b. 28–29.)

„Az ember lelki életének megfigyelése természettudományos módszer alapján.” (Steiner, 2005a, mű alcíme)

„Az életnek sokféle területe van. Mindegyiknek megvan a maga külön tudománya. Az élet maga azonban egység. A tudományok minél inkább arra törekszenek, hogy elmélyedjenek az egyes területekben, annál inkább eltávolodnak a világ eleven egészének a szemléletétől. Ezért kell egy olyan tudásnak is lennie, amely az egyes tudományokban megkeresi azokat az elemeket, amelyek az embert visszavezetik az élet teljességéhez. Az egyes szaktudományok kutatói megismerésük révén tudáshoz akarnak jutni a világról és annak működéséről. A szabadság filozófiájának egy sajátos filozófiai célja van: a tudományt magát szervesen élővé tenni. Az egyes tudományok előfokai annak a tudománynak, amelyre ebben a műben töreksem.” (Steiner, 2005a. 199.)

---

*„Az életnek sokféle területe van. Mindegyiknek megvan a maga külön tudománya. Az élet maga azonban egység. A tudományok minél inkább arra törekszenek, hogy elmélyedjenek az egyes területekben, annál inkább eltávolodnak a világ eleven egészének a szemléletétől. Ezért kell egy olyan tudásnak is lennie, amely az egyes tudományokban megkeresi azokat az elemeket, amelyek az embert visszavezetik az élet teljességéhez. Az egyes szaktudományok kutatói megismerésük révén tudáshoz akarnak jutni a világról és annak működéséről. A szabadság filozófiájának egy sajátos filozófiai célja van: a tudományt magát szervesen élővé tenni. Az egyes tudományok előfokai annak a tudománynak, amelyre ebben a műben töreksem.”*  
(Steiner, 2005a. 199.)

---

„Ezen új enciklopédiának, mely csupán kiegészítése más enciklopédiáknak, az a célja, hogy minden ember számára a tudás közös kiindulási pontját adja, hogy egyetlen egységes tudományt hozzon létre, kapcsolatot alkotva a szaktudományok között és együvé helyezve a különböző nemzetek munkáját, hogy egyszerű és világos leírást adjon mindenről szilárd alapként gondolataink és tetteink számára, és hogy teljes mértékben tudatosítsa bennünk azokat a körülményeket, amelyekben élünk.” (Neurath, 1936. 111.)

Filozófusként Steiner ahhoz az irányzathoz kapcsolódott, amely szerint a valóság az észlelés és gondolkodás összjátéka (megfigyelés) által ismerhető meg: a különálló egzisztenciákat láttató, tökéletlen, töredezett észlelést a fogalmi világba tagoló gondolkodás teszi teljessé. A megfigyelés Steinernél azonban az észlelés szűk körén túlra is kitérítendő, az önmaga számára megfigyelési objektummá váló gondolkodás az emberi megismerést a

teljes, objektív valóságig képes eljuttatni (Steiner, 2005a. 29–42., 181–187.). Az ismeretelméleti kiindulópont alapján az antropozófiában az ember így egyidőben korlátozott természeti (észlelő) és szabad szellemi (gondolkodó) lény, aki ez utóbbi minőségében nem csak megismeri, hanem teremti is az így már nem zárt rendszernek mutatkozó világot, véges természeti lényként önmeghaladása pedig alapvetően nem technikai, hanem morális fejlődésen alapul (Steiner, 2011). Rudolf Steiner antropozófiai orientáltságú szellemtudománya eszmetörténeti szempontból tehát lehet releváns, de mivel

1. nem a filozófia vagy valamely szaktudomány nyelvét használja;
2. már a kezdeteknél kritika érte, hogy eszméi nem eredetiek (ld. erre Steiner, 2005c. 175., 188. válaszát);
3. a vele foglalkozók tudományos szempontból is értékelhető szakmódszertant vagy kutatási eredményeket csak néhány kivételes esetben (pl. Hauschka, 2005, 2007; Páles, 2010) mutatnak fel,

akadémiai fokon ritkán kanonizált, e körben az exkluzivitás és marginalitás szintjén maradt. Antropozófia és tudomány, antropozófia és Waldorf-iskola kapcsolatának kérdéseivel, vagy empirikus kutatásokkal a tudományos publikációk szintjén kevesen (Suggate, 2015; Randoll és Peters, 2015; Leber, 2016) foglalkoznak, az elmúlt két évtizedben világviszonylatban kevés vonatkozó disszertáció jelent meg (Lejon, 1997; Lovemore, 2006; Ramirez, 2006; Mansikka, 2007). A Waldorf-pedagógia azonban elterjedt.

„Kérdés: Véletlenül kezembe akadt egy broszúra, amit egy bizonyos Dr. Hauer írt. Felteszem, hogy a Doktor úr már olvasta és ismeri. Az illető azt állítja, hogy a Doktor úr semmi újat nem mond, és hogy már minden ismert abból, ami az antropozófiában található, mindenki tud róla. Válasz: Természetesen az ősi bölcsességet fel lehet kutatni, itt is, ott is részben hozzáférhető. És azon az alapon, hogy Hauer így összeolvasta, innen is, onnan is összeszedette az ismereteit – én azonban nem így szereztem a tudásomat – azt a következtetést vonja le: »Steiner csak azt mondja, ami már másoknál is megtalálható.« Így vagyunk kiszolgáltatva az efféle embereknek. Amikor Hauernek valamit mondania kellene a nézeteimről, azt így kerüli meg: »De hiszen Steiner semmi újat nem mond!« Ha netán egy geometriakönyvet írnék, akkor abba természetesen bele kellene vennem Püthagorasz tételét is, noha azt Püthagorasz már Kr. e. 600-ban feltalálta. Ha több új dolgot kifejtenék benne, akkor is ezek mellett ott kellene lennie a Püthagorasz-tételnek is. Nem vethetik valakinek a szemére, hogy ami egykor ismert volt, azt most ő újból kimondja, miután az idők során elfelejtették az emberek. Így fordulhat elő az, hogy sok minden azokból a dolgokból, amiket ma a szellemtudomány állít, másféle módon – mert éppenséggel nem ugyanazon a módon – megtalálhatóak a régi gnosztikusoknál is, akik egy régebbi kor írói voltak. Ama korszakban, amikor Krisztus megjelent, tevékenykedtek ezek a gnosztikusok, és még később is. A gnosztikusok leírták a régi bölcsességeket, de nem a tudományból merítették ismereteiket, a gondolkodás segítségével, mint az antropozófia, hanem készen vették az ősi tudásból.” (Steiner, 2005c. 175., 188.)

A kritikákra reagálva elmondhatjuk, hogy a steineri ismeretelmélet alapjain felépülő antropozófiai irányultságú szellemtudománynak és az arra alapozott Waldorf-pedagógiának jelentős elemei valóban nem előzmény nélküliek.<sup>5</sup> Mégis azok fenomenológiai – Rudolf Steiner fogalomhasználatában szimptomatológiai – megállapításai emberről, természetéről, tudományról, pedagógiáról, művészetről nemcsak eredetiek, hanem a szellemtudományos szemlélet egy típusú kibontásának tekinthetők. Erre példák a természeti világ

jelenségeinek lényzerű, morális, allegorikus, egyfajta természettudományos hermeneutikaként történő értelmezései is (pl. Steiner, 2001). E szemlélet alapján az elektromosságra épülő technikai kultúra az ember kulturális, tudati, társadalmi fejlődése számára veszélyeket hordoz (vö. Steiner, 2000, 2001; Frisch, 2007, 2013, 2019; Emberson, 2014).

„Igen, nagyon különböző lehet a gépek szerkesztési módja, egy tendencia azonban látszik: minden még nem tökéletes gép átalakítása a rezgés irányába halad, abba az irányba, ahol rezgés van, ahol az oszcilláció, a szakaszosan futó mozgás hatása hozza létre a gép hatékonyságát. [...] Ez a rezgések egybecsengésének félelmetes törvénye, mely érvényesülne, ha a Kelet engedne a tehén kísértésének annyira, hogy az meggyőző módon át tudná hatni a Közép és a Nyugat szellem nélküli, tisztán mechanikus civilizációját. Így az univerzum mechanikus rendszeréhez pontosan illeszkedő mechanikus földi rendszer keletkezne. Ezáltal az emberi civilizációból ki lenne irtva minden levegő-hatás, minden környezeti és csillaghatás. Úgy, hogy például az évszakokból minden, amit az ember átél, mikor a sarjadó, kibomló tavaszi étellel, vagy az ősz megölő, bénító életével együtt cselekszik, minden elvesztené jelentőségét az ember számára. Az emberi civilizációt áthatná a rezgő-lengő gépek csattogása-zakatolása, és a kozmoszból ugyanez a csattogás-zakatolás visszhangzana, mint a földi mechanizmus reakciója. Ha a jelenünkben ható tényezőket megfigyelik, egy részükre már azt mondhatják: jelen civilizációnk részben már azon az úton jár, melynek célja a fenti félelmetes hanyatlás.” (Steiner, 2001. 29–31.)

Témánk szempontjából az a lényeges, ahogyan Steiner Goethe fenomenológiai (vö. Zemplén, 2000; Frisch, 2007; Steiner, 2012; Okumoto, 2019. 84.) ember- és természetmegismerésével módszertanilag is összefüggően az elektromosságot és a ráépülő technikai kultúrát látja. A Waldorf-pedagógiában és iskolakultúrában ugyanis általában fejlődéslélektani és iskolapedagógiai szempontokból e szemlélet jelenik meg.

## IKT a Waldorf-pedagógia szempontjából

### *Fejődéslélektani szempont*

Rudolf Steiner szerint az emberben a képzet és a képzetalkotás képi (szellemi) eredetű, ahol a képzet (mint absztrakció) elhaló, a kép csíra-erőket hordoz, vagyis a „száraz” intellektualitás a szklerotizálódás különböző formáihoz vezet (Steiner, 2018a. 173.). A témával kapcsolatos pedagógiai előadásában embertani és pszichológiai alapjain ezért a tanulás-tanítás lényegeként nem a képzetalkotás absztrakt fogalmakkal történő fokozását, hanem képek adását jelöli meg (Steiner, 2016., különösen [1919. 08. 22.]). A tanulás-tanítás Waldorf-pedagógiai logikája (második sor) így lényegében tér el annak racionális modelljétől (első sor).

FOGALOM (tudományos)	»	KÉPZET (tanulás)	»	JELENTÉS (tudás)
JELENTÉS (kép)	»	KÉPZET (tanulás)	»	FOGALOM (művészi)

Ezzel együtt, a vonatkozó irodalom alapján, a Waldorf-pedagógia nem tanulásélményre, hanem tudásélményre fókuszált modell, ideálisan benne a „tudományos” és „művészi” nemcsak formailag, de tartalmilag is fedik egymást, tehát az öncélú pozitív érzelmiélmény-gerjesztés didaktikájának nem része. Fenti modell alapján látható, hogy a Waldorf-iskolák didaktikájában – mert a tisztán intellektualista modell érintetlenül hagyja a személyiség további, például az ösztönző-reguláló dimenzióit is – elsősorban nem a

tanulóban történő absztrakt fogalmi rendszerek kiépítésére helyeződik a hangsúly, mivel a Waldorf-pedagógia szerint különösen az óvodás és kisiskolás gyermeket nem a világ jelenségeinek fogalmi-tudományos magyarázata, hanem képi-morális közvetítése segíti az egészséges fejlődésben (de mivel életkornak megfelelően a fogalmi gondolkodást is fejleszti, a Waldorf-pedagógia nem tekinthető naturalisztikus pedagógiai modellnek). Tömören, Rudolf Steinernél az idegrendszer elektrokémiai közreműködésével összefüggő, materializálódás irányába mutató, ma már egyre inkább virtuális képzet-világba való behelyezkedés segítése helyett a saját gondolkodáson nyugvó belső és morális erőkre támaszkodó valós képi világ irányába történő elmozdulás (fejlesztés) a tanulás-tanítás egyik alapja. Ennek következménye többek között az, hogy az óvó, tanító, szülő a gyermeknek fejből mesél, az iskolások saját, ún. epochafüzeteket készítenek és használnak, illetve a Waldorf-iskolákban általában korlátozzák, vagy teljesen elkerülik a digitális-köz-használatot.

#### *Iskolapedagógiai szempont<sup>6</sup>*

Rudolf Steiner szerint az ember mint szellemi lény olyan módon érti meg a világ jelenségeit, hogy önmagát – figyelmét – behelyezi az általa észlelt jelenségbe, és imaginatív módon az individualitásában meglévő fogalmisággal összeköti azt (vö. Steiner, 2016. 31–46.). A világ értése tehát itt is jelek – észleletek – által lehetséges, de az antropozófia értelmében az ember mint szellemi lény nem csak a jeleket érti, hanem azt a jelentést is, amelyekre a jelek mutatnak. Azonban a számítógép:

---

*Fenti modell alapján látható, hogy a Waldorf-iskolák didaktikájában – mert a tisztán intellektualista modell érintetlenül hagyja a személyiség további, például az ösztönző-reguláló dimenzióit is – elsősorban nem a tanulóban történő absztrakt fogalmi rendszerek kiépítésére helyeződik a hangsúly, mivel a Waldorf-pedagógia szerint különösen az óvodás és kisiskolás gyermeket nem a világ jelenségeinek fogalmi-tudományos magyarázata, hanem képi-morális közvetítése segíti az egészséges fejlődésben (de mivel életkornak megfelelően a fogalmi gondolkodást is fejleszti, a Waldorf-pedagógia nem tekinthető naturalisztikus pedagógiai modellnek).*

---

1. jelekkel igen, de jelentéssel nem képes dolgozni, adatmanipulációja mégis azt a benyomást keltheti, hogy a gép érti, amit tesz. Ennek következményeként a felhasználó, látva azt, hogy bizonyos tekintetben messze túlszárnyalja saját képességeit, partnernek tekintheti a gépet. A számítógép így messzemenően képes meghatározni a felhasználó életritmusát (vö. Yamada és mtsai, 2016; Jeong és mtsai, 2019);
2. egész működése csak a perifériákon, az interfészekon keresztül értelmezhető a felhasználó számára. A használat folyamán az ember kikerülhet belső – felső – világból egy gyakorlati, felületes szintre, és ebben élhet folyamatosan. A számítógéppel dolgozók rövid idő alatt megtapasztalhatják, hogy még logikus, értelmes lépések is sokszor érthetetlen következményekkel járnak, így viszonylag hamar felismerik, hogy az akadályok ügyeskedéssel, bizonyos, legtöbbször nem logikusan értelmezhető feltételek betartásával leküzdhetők. Amennyiben ez a gyakorlat hosszú időn keresztül megerősödik, a világban felmerülő problémákkal kapcsolatban az embernek, különösen a gyermeknek, több téveszméje alakulhat ki: a) minden probléma

megoldható, csak próbálgatni kell, b) a problémák általában apróságokból állnak és nem logikusak, c) egy apróság megoldása egy csapásra megold mindent, minden tökéletesen működik újra.

3. A számítógép által használt nyelvek egy gyakorlatias, leegyszerűsödött, általában egy nagyon speciális célra (pl. adatfeldolgozás) létrehozott utasítások, parancsok, amely parancsok hasonlatosak a katonai érintkezés ellentmondást nem tűrő, árnyalatlan nyelvéhez, vagyis nélkülözik az emberi nyelvnek szinte minden lehetőségét és gazdagságát, aminek pedagógiai értelemben is releváns, negatív következményei lehetnek.

Rudolf Steiner szerint az embernek a világhoz való viszonya morális és egyéni – amely jellemzők teljesen számítógép-idegenek. A Waldorf-pedagógiában így problémát jelent, hogy az IKT-használatra alapozott tanulás

1. a tudás és tapasztalatok megszerzését merkantilizálja. Folyamatában a „tanár és tanuló, vagy mester és tanítvány” státusza „szállító és felhasználó” árucikk-kapcsolattá alakulhat, ahol a tanuló személyiségfejlődésére egyre kevésbé, vagy egyáltalán nincsen hatással a tanár. További probléma, hogy a tudásból bármit, amit nem lehet információs mennyiségre átfordítani, elhagynak (Lankshear és mtsai, 2000. 21–23.);
2. folyamán a virtuális világgal való kapcsolat következményeként gyengülhet a realitásérzék, a gondolkodás illuzórikussá, valóságidegenné válhat, az ember fokozódni látszó szabadsága ellenére egyre kiszolgáltatottabbá, befolyásolhatóbbá válhat;
3. alapja, a fejlődő technológia lehetővé teszi a számítógép folyamatos zsugorodását, ahol a folyamatok egy nagyon összesűrt területen, a környezettől való nagyfokú elszigeteltségben, rendkívüli sebességgel játszódnak le, de ez a) ellentétes azzal a szerves, lassú fejlődéssel, ami az embert és a természetet jellemzi, és amely világban az ember természeti lényénél fogva benne áll, b) ugyan szellemi lényének lehetőségjellemzőihez (pl. sebesség, térnélküliség, szabad alkotás) hasonló, az ember ezt a világot – vagy annak felszínét – külső, számára áttekinthetetlen működésű, így valójában uralhatatlan eszköz segítségével éri el, és ami számtalan szempontból problematikus (vö. Lorenzo és Trujillo, 2018);
4. esetében veszélyforrás, hogy a tanári visszajelzés és értékelés személytelen, az emberi dimenzió több vonatkozásától mentes, így különösen alacsonyabb életkorban kevésbé fejlesztő (vö. Klimov, 2012. 197.).

### Perspektívák

Rudolf Steiner többször kijelenti, hogy korábban minden pedagógusnak benne kell állnia, vagyis tevékenysége nem lehet élet- és kultúraidegen. Ezzel együtt, mivel a Waldorf-pedagógia ismeretelmélete és emberismerete miatt a Waldorf-tanári szabadság nem korlátlan, a steineri eszmék tanulók felé történő indoktrinációja nem, de a Waldorf-pedagógia és az egyes Waldorf-intézmények tényleges gyakorlata közötti illeszkedés megteremtése és fenntartása a Waldorf-pedagógusok és a Waldorf-mozgalom számára folyamatos elméleti és gyakorlati feladat (vö. Goldshmidt, 2017). Amennyiben a Waldorf-iskolák a továbbiakban is a köznevelés egy színvonalas alternatívájaként kívánják magukat meghatározni, a koncepció és működés empirikusan is alátámasztott gyengeségeit (Paschen, 2014; Randoll és Peters, 2015. 37–39.) a szakmaiság fokozásával korrigálják. Ha az innovációs törekvések hagynak rá időt és forrásokat, az alapvetések és a gyakorlat közötti illeszkedést a Waldorf-iskolákban gyakran permanens művészi-önképző, ritkán kutatói tevékenységgel kísérlik meg elősegíteni. Ez utóbbi vonatkozásban lehetséges rámutatni, hogy az IKT személyes és intézményes használata a Waldorf-pedagógia alapjaival,

célkitűzéseivel és szellemével egyértelműen ellentétes – ami azonban nemhogy nem zárja ki a róla való gondolkodást, hanem kifejezetten ösztönözi azt: a technika értelem által a világba történő beágyazása az ember egyre fontosabb feladata. Mivel Magyarországon 2013-ban a 2-3 éves gyermekeknek 10%-a, 2017-ben 40%-a használt mobiltelefon és tablett (Konok és mtsai, 2019), e gondolkodáshoz a következő kérdésekkel kívántunk hozzájárulni:

1. Mi az infokommunikációs technológiák lényege tágabb összefüggésekben?
2. Mik az infokommunikációs technológiák kulturális hatásai?
3. Az infokommunikációs technológiát személyes és intézményes használatában szükséges-e, és ha igen, milyen mértékben limitálni?

**Turós Máttyás**

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

### Irodalom

- Bíró Ildikó (2017). A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 163–170.
- Boulding, K. E. (1956). General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*, 2, 197–208.
- Dávila, J. F., Casabayó, M. & Rayburn, S. W. (2018). Religious or secular? School type matters as a moderator between media exposure and children's materialism. *International Journal of Consumer Studies*, 42(6), 779–791.
- Dilthey, W. (1911). *Letter from Wilhelm Dilthey to Edmund Husserl. The Dilthey-Husserl Correspondence. Husserl Shorter Works*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dilthey, W. (2007). *A filozófia lényege*. Budapest: Attraktor.
- Durkheim, E. (1982). *The Rules of Sociological Method*. New York: The Free Press.
- Emberson, P. (2014). *Ember vagy számítógép*. Budapest: Ita Wegman.
- Fallahi, V. (2011). Effects of ICT on the youth: A study about the relationship between internet usage and social isolation among Iranian students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 394–398.
- Faragó Boglárka (2019). *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Frierson, P. R. (2014). Maria Montessori's Epistemology. *British Journal for the History of Philosophy*, 22(4), 767–791.
- Frisch, M. (2007). Gondolatok a természettudományról. *Szabad Gondolat*, 10(2), 37–41.
- Frisch, M. (2013). A természettudomány határátlépései. *Szabad Gondolat*, 16(3), 38–42.
- Frisch, M. (2019). A bűnbeesésről, a Vénusz-erőkről, a moralitásról. *Szabad Gondolat*, 22(1), 3–6.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education*, 44(3), 346–363.
- Hauschka, R. (2005). *Szubsztanciátan*. Budapest: Natura.
- Hauschka, R. (2007). *Táplálkozástan*. Budapest: Natura.
- Ionova, O., Dovzhenko, T., Luparenko, S., Chornovol-Tkachenko, R., Maslova, N., Shyshenko, V. & Kokhan, L. (2019). Health Maintenance of Person: Experience of Waldorf School. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(3.1), 118–125.
- Jeong, Y., Suh, B. & Gweon, G. (2019). Is smartphone addiction different from Internet addiction? comparison of addiction-risk factors among adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 1–16. (online)
- Keuler, R. (2004). Waldorf-pedagógia antropozófia nélkül? Az antropozófiai pedagógia hanyatlásáról. *Szabad Gondolat*, 7(3), 12–22.
- Klimov, B. F. (2012). ICT Versus Traditional Approaches to Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 196–200.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2019). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 1–19.
- Kopasz Marianna & Boda Zsolt (2018). A közoktatás reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom. *Educatio*, 27(4), 1–17.
- Lankshear, C., Peters, M. & Knobel, M. (2000). Information, Knowledge and Learning: Some Issues Facing Epistemology and Education in a Digital Age. *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 34(1), 17–39.

- Leber, S. (2016). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lejon, H. (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen: den antroposofiska bildningsidén i idéhistoriskt perspektiv 1880–1980* (Az antropozófiái humanizmus története: a tudás antropozófiái eszméje eszmetörténeti perspektívában 1880–1980). Doktori disszertáció. Stockholm University, Stockholm.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24.
- Lorenzo, M. F. & Trujillo, C. M. (2018). Cognitive Processes, ICT, and Education: A Critical Analysis. *Computers in the Schools*, 1–18.
- Lovejoy, A. O. (2001). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lovemore, T. J. (2006). *Teachers' tacit knowledge and understanding of children's moral learning: a comparative study of teachers in three schools with different perspectives*. Doktori disszertáció. University of Gloucestershire, Cheltenham.
- Mansikka, J. (2007). *Om naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpädagogiken*. (A természet átalakulásai. Tudomány, tudás és szabadság Rudolf Steiner korai gondolkodásában. A Waldorf-pedagógia perspektívái az eszmetörténet fényében) Doktori disszertáció. University of Helsinki, Helsinki.
- Mesterházy Mária (2019). *Érzelmek elemek Waldorf-tanárok identitásának alakulásában*. Benyújtott doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Neurath, O. (1936). *International Picture Language*. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Company.
- Németh András (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15(5), 50–70.
- Okumoto, Y. (2019). Enlivening thinking and speech in search of spiritual identity: the role of „speech formation” in Steiner’s Waldorf education. *International Journal of Children’s Spirituality*, 24(1), 83–96.
- Pajorné Kugelbauer Ida (2013). *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolákban*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Páles, E. (2010). *Die sieben Erzengel – Rhythmen der Inspiration in der Natur – und Kulturgeschichte*. Wien: Ibero.
- Paschen, H. (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 191–215.
- Péter Judit (2015). Élet a képernyők tükrében. *Nevelésművészet*, 2, 36–53. <https://bit.ly/2XxN7TL>, 2019.06.24.
- Platón (1989). *Az állam*. Budapest: Gondolat.
- Ramirez, M. Y. (2006). *L’enseignement en tant qu’art dans le curriculum Waldorf*. Doktori disszertáció. University Paris, Saint Denis.
- Randoll, D. & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educator em Revista*, 56, 33–47.
- Sobo, E. J. (2014). Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(2), 137–156.
- Suggate, S. P. (2015). The latent esotericism in modern science and statistics. *Rose*, 6(2), 150–156.
- Steiner, R. (1993). *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Budapest: Jáspis.
- Steiner, R. (2000). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik: erster naturwissenschaftlicher Kurs: Licht, Farbe, Ton – Masse, Elektrizität, Magnetismus*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2001). *Az ember mint a teremtő, alakító és alkotó kozmikus szó harmóniája*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2004). *A Modern Art of Education*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2005a). *A szabadság filozófiája*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2005b). *A szellemtudomány körvonalai*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2005c). *Az ember és a föld élete. A fizikai test, az étertest, az asztrálest és az én*. Budapest: Új Mani-fest.
- Steiner, R. (2011). *A magasabb világok megismerésének útja*. Budapest: Hermit.
- Steiner, R. (2012). *Goethe világszemlélete*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2016). *Általános embertan, mint a pedagógia alapja*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2018a). *Michael küldetése*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2018b). *Valóság és tudomány*. Budapest: Genius.
- Yamada, T., Moshier, S. J. & Otto, M. W. (2016). No site unseen: predicting the failure to control problematic Internet use among young adults. *Cognitive Behaviour Therapy*, 45(6), 496–500.
- Zemplén Gábor (2000). Homo delectans – avagy a szaktudomány előtti tudós. *Magyar tudomány*, 45(4), 497–502.
- Zsolnai Anikó (2017). A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26(2), 246–256.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> <https://bit.ly/2JFxyBe> (2019.11.01.)
- <sup>2</sup> Az egyes koncepciók ugyanakkor hatnak is egymásra, lásd például Maria Montessori „kozmosz nevelés” fogalmát (Frierson, 2014).
- <sup>3</sup> Mesterházi Zsuzsa professor emerita, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola volt gyógypedagógiai programvezetője Magyarországon 1990-ben megszervezte és hosszú ideig irányította a ma is működő Waldorf-pedagógiai tanárképzést a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán. Vekerdy Tamás a solymári Waldorf-tanárképzés szervezőjeként és tanáraként az alternatív iskolamodellekkel és a Waldorf-pedagógiával is kapcsolatos népszerűsítő tevékenységet végzett. Az antropozófiai szemléletű festészeti képzés, a 2007-ben alapított Napút Művészeti Akadémia alapítójaként Döbrönte Zoltán művészi, előadói és publikációs tevékenysége mellett tíz éven át együtt dolgozó, nagyszámú tanuló és alkotó közösséget vezetett. A Waldorf-iskolák működéséhez szükséges speciális tantárgyakhoz szükséges tanárok képzését is lehetővé téve Baditz László, Szántó Ildikó és Varga Szemes László 1995-ben a Bothmer-gimnasztika, Scheily Mária és Clemens Schleuning 1992-ben az euritmia tanár-képzéseket szervezték meg.
- <sup>4</sup> <https://bit.ly/34pixeT> (2019.11.01.)
- <sup>5</sup> Például a létezők hierarchikus ábrázolása már a görög filozófia kezdetei előtt, az Uruk-korinak tartott váza léthierarchia-ábrázolásán, később Plátón (1989, VI/509d-511e. 261-263.) vonal-hasonlatán keresztül megjelent. Ezt követte az eszme hosszú, teljes középkoron átívelő története: Dionüsziosz Areopagitész fokozat-rendszerét Raymundus Lullus lépcsőfok-ábrázolása (Lullus [1305] a *Liber de ascensibus* a tudatfokozatokat lapis, flora, planta, brutu, homo, celum, angeli, Deus lépcsőfokokkal ábrázolja), majd további példák: Bouelles (1512); Bonnet (1745); Hermann (1783); Lamarck (1809); Darwin (1859); Haeckel (1874); Reid (1882); Sparks (1932); Lewis (1992); Blackmore és Troscianko (2003), vö. Lovejoy (2001) követték. Ezek közül néhány (Darwin, Haeckel, Lewis) evolúciós skálájának tetején az ember, másoknál (Lullus, Bouelles, Reid) pedig az emberen túli hierarchikus szellemi lények (Bouelles-nél 9 ember feletti fokozat található az anyagtól a szeráf) állnak. Bár az ókori-középkori allegóriákat elhagyva, a modern embernek megfelelő, a lételméleti modelleket ismeretelméletre cserélő nyugati tudományos retorikával, de a századfordulón az Európa közepén (a társadalomfilozófus Alfred Schütz és az általános rendszerelméletet megalkotó Bertalanffy Lajos is bécsi illetőségűek) megszülető rendszeren a világot hierarchikusan, a statikus struktúráktól a növényen, állaton, emberen és társadalmon át a megismerhetetlenig tartó fejlettségi szintek szerint strukturálta (Boulding, 1956). Ugyan a steineri eszmék érvényességéről semmit nem mond, nem valószínű, hogy a szinten bécsi illetőségű Rudolf Steiner a kultúrtörténeti előzményeket ne ismerte volna. Az antropozófiában megjelenő léthierarchia-eszme azonban csak egyetlen példa, amely mellett számtalan olyan felhozható még, amelyek megelőzték Rudolf Steiner munkásságát. Például az ember lényének hármas (testi, lelki, szellemi), és négyes tagolása megfelel Órigenész és Johannes Cassianus bibliai hermeneutikai három és négy értelemrétegének, vagy a gondolkodás, érzés és akarat fogalmai és különböző mértékű módszertani felhasználásai az ókori görög gondolkodóktól Immanuel Kanttól át Johann Friedrich Herbartig regisztrálhatók. Az államtól teljesen független iskoláügy, a kutatás és oktatás szabadsága Wilhelm von Humboldttnál, a tananyag elrendezésében figyelembe vett kultúrhistoriai fokozatrendszer Tuiskon Zillernél jelenik meg első ízben.
- <sup>6</sup> Szöveggondozott, kiegészített, parafrazeált, hivatkozásokkal megtámogatott részletek a 17/2004. (V.20.) OM rendelet 2. számú mellékleteként elfogadott Waldorf-kerettantervből. A jelenleg hatályos (2013) kerettanterv a feltüntetett szempontokat nem tartalmazza.

## Absztrakt

Számos elméleti és empirikus munka foglalkozik az infokommunikációs technológia és média intézményes keretek közötti és iskolán kívüli didaktikájával, a tanulás eredményességét és a személyiségfejlődést érintő hátásaival. Az elméleti és empirikus kutatások nagyobb része e vonatkozásokban pozitív, kisebb része kritikus megállapításokra jut (Fallahi, 2011; Livingstone, 2012; Pszichológiai Szemle 2016, 71/1; Zsolnai, 2017; Biró, 2017; Dávila, Casabayó, & Rayburn, 2018; Lorenzo & Trujillo, 2018; Iskolakultúra 2019, 29/4-5; Faragó, 2019). Miközben a köznevelés területén jellemzően folyamatos és erőteljes a törekvés az eszközhasználat tanulási folyamatba történő bevonására, léteznek intézményes példák az eszközhasználat korlátozására, esetleg teljes elutasítására is. Jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk a Waldorf-pedagógia és a Waldorf-iskolák IKT-használathoz, általában a „képernyőhöz” történő kritikus hozzáállásának (<https://bit.ly/2X5XlpW>; Péter, 2015) lehetőségeit. Ehhez nyújt segítséget a Waldorf-pedagógia ismeretelméleti hátterére és a Waldorf-iskolák magyarországi jelenére történő rátekintés.

# A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalói

## Theoretical research on the concept of school attitude: school attitude, well-being, and engagement

Krisztina, Czető

### Abstract

Students' positive or negative feelings associated with schooling, and the quality of their engagement in school life can be described by a wide lexicon of terms (see Libbey, 2004; Stern, 2012). The different constructs capturing student attitudes are based on different theoretical frameworks and focus on the different aspects of school life, however, conceptual similarities can also be discovered. Consequently, the overlapping definitional spectrum can also be a barrier to empirical research (see Libbey, 2004). The present theoretical research study aims at revealing and analysing the different constructs of school attitude that describe the students' cognitive, affective and behavioural patterns and their engagement in school related activities. The constructs of 'school connectedness', 'belonging' or 'bond' put primary emphasis on the affective and social components and reveal the nature of social relationships and the students' perceptions about social support and acceptance (see Lohmeier és Lee, 2012; Goodenow & Grady, 1993; Jenkins, 1997). Furthermore, the concept of 'engagement' – as a meta-construct – encompasses the affective, cognitive and behavioural characteristics of students, but similarly, it has not had consistent terminology in the literature concerning the nature and number of its components (see Fredricks et al., 2004; Appleton et al., 2008; Griffiths et al., 2009; Reschly & Christenson, 2012). The multi-component models of engagement can enhance the complex understanding of school attitudes. The relevance of the theoretical research of school attitude constructs lies in the fact that attitudes towards schooling have a significant impact on student motivation, on the formation of social relationships and on the subjective sense of well-being that affect self-efficacy and student achievement.

**Keywords:** school attitude, well-being, engagement, literature review

## Facilitating and hindering aspects in the writing process of undergraduate students

Henriett, Pintér & Pál, Molnár

### Abstract

Writing is a complex process with facilitating and hindering factors and sub processes. Students in higher education needs high level writing competences to deal with the vast amount of writing tasks they face in courses and when they write their theses. This study reports about undergraduate students' conceptions of their writing process. Students in our sample (N = 308) took part in inquiry-based courses designed to improve their academic writing and research skills. They wrote research proposals from scientific sources, presenting and discussing them during the course. Our questionnaire measured six factors: writing as knowledge creation, others' role in writing (feedback from peers and thinking of readers), productivity, perfectionism, procrastination and writing block. We used items from a standardized and published questionnaire (Lonka et al., 2014). Our results show that more students considered important their mates' feedback on their texts (79%) and their readers' understanding of their texts (93%), than who didn't. Few students viewed themselves productive and wrote often (17%). Half of the students don't hesitate writing about their thoughts and don't bother others how judges them. Starting the writing and finishing it until the deadlines seem difficult for many of the students (46% and 44%). Although, some reported, they can deal with these aspects of writing (26% and 25%). Answers on writing block shows that two-third of the students hadn't earlier negative writing experiences, while the fifth of them had. More students reported that writing suits their mode of expression. Every fourth student reported

that it is easier to express themselves in other ways than writing. The correlation analysis showed strong connections between the role of others in writing and knowledge creation ( $r=0,26$ ). Correlation between the role of others and productivity appeared strong ( $r=0,34$ ). Negative correlation was between the role of others in writing and perfectionism ( $r=-0,19$ ), procrastination ( $r=-0,27$ ), and writing block ( $r=-0,32$ ). In addition, the results showed significant and strong correlation between procrastination and writing block ( $r=0,54$ ), between perfectionism and procrastination ( $r=0,39$ ), and between perfectionism and writing block ( $r=0,34$ ). Students who recognize their strengths and weaknesses about their own writing process could bear with the tasks and problems during inquiry-based learning and research work. Students can learn and self-control their behaviour and writing effort, if they realize these aspects. If they learn to control this process, they could finish more written works and face with fewer problems, like dropouts from courses based on inquiry-based learning. In addition, their instructors and mentors can help this process if they know their students' conceptions on writing.

**Keywords:** writing process, peer feedback, productivity, perfectionism, procrastination, writing block, inquiry-based learning

## Changing attitudes in the usage of slang

Andrea, Parapatics

### Abstract

The paper discusses a particular linguistic and social issue that arises in an increasingly spectacular manner with respect to present-day Hungarian language use: it explores the linguistic attitudes that members of the rising generation have towards slang, a phenomenon that has played a variety of roles and has been changing over time not only in its word stock but also in terms of its position within the linguistic system and its stylistic properties. The paper also investigates how it affects the linguistic mentality of older members of the Hungarian speech community and vice versa, and which kind of linguistic and social changes are behind this phenomenon. The study is mainly based on objective and subjective linguistic data that were collected by different methods from youngsters, and also adds opinions of older village-people to the observation. Most items of the literature investigate the definition of slang from the viewpoint of its functions. By exploring the changes of these functions and some extralinguistic factors of this change present research draws attention to the fact that the appearance of slang in formal language use is not consequence of youngsters' linguistic and/or communicative (in)competences in every case but a consequence of a changing mentality of a changing society. Therefore, pedagogical practice in connection with slang is worth to re-think.

**Keywords:** language attitude, language use, slang, high school, mentality

## Footballer Students Recruitment and the Examination of His Satisfaction the Metropolitan and in the Rural Academies' Mirror

Dávid, Rábai

### Abstract

Recently, research on Hungarian football academies has become increasingly popular, although the Hungarian football academy's system has a history of nearly 18 years in Hungary. However, research focusing on pedagogical aspects is still less preferred by researchers today, as academics have so far been less affected by such research, and the literature is limited in this regard. Our current research reveals the study of young footballers developing in these institutions. Specifically, our aim was to write the present study that with the help of fieldwork in the six academies of our choice (3-3 capital and rural institutions) there, in the context of capital and rural institutions. For our research we used the questionnaire survey method, which allowed us to speak to a total of 560 young footballers. On the basis of our results, we found that in several cases significant differences between the responses of the footballers in each academy. Significant differences were found between the institutions regarding the recruitment of footballers ( $p = 0.000$ ), the satisfaction of the students with regard to the equipment (fields, changing rooms, equipment) of each institution ( $p = 0.000$ ) and the professional skills of their coaches ( $p = 0.004$ ). With the help of our results, we can gain insight into the specific world of each

football academies, and we can know the views of young people about the state of supply and shortcomings of the academies.

**Keywords:** football academy, young footballers, pedagogy, recruitment, satisfaction

## **What can one receive from philosophy and pedagogy? Reflections on the courage of the spirit and the eminence of the soul**

Sándor, Karikó

### **Abstract**

It is evident that the separate examination of the two concepts mentioned in the title offers one many approaches, thus scrutinising them together would widen further the possibilities. The scope of analysis must necessarily be narrowed, in the followings, I shall touch upon some bits and pieces of these two categories: one of the characteristics of philosophy and pedagogy, one of their decisive particularities in accordance with my own views. I think that both philosophy and pedagogy bear such a final content, positive inner “voice”, one could say “buzzword” that can be an orientation point in the whole of the pedagogical and educational work. (Furthermore, it can also be related to politics, science and everyday interaction.) Critical reflexivity and the virtue of goodness shall be discussed.

**Keywords:** philosophy, pedagogy, virtue, critical reflexivity, goodness

## **Child-Princes, Talking Animals and Wonder Physicians**

László, Trencsényi

### **Abstract**

The author compares tree epic fairy tales born in the first thirty years of the 20th century (Lofting, Korczak, Béla Balázs), proving that the main motives are in direct relationship with the concept of children and society coined with the life-reform movements and reformpedagogy of this period.

**Keywords:** reformpedagogy, epic fairy tale, utopy

## **The epistemological background of Waldorf pedagogy and the point of view of Waldorf schools concerning electronic communicational technology**

Mátyás, Turós

### **Abstract**

Various theories and empirical studies dealing with the didactics of the institutional and non-institutional use of media, with its effects on personal development and on academic performance. The majority of these theoretical and empirical research studies highlight positive effects in this respect, whereas some find negative ones (Fallahi, 2011; Livingstone, 2012; Pszichológiai Szemle 2016, 71/1; Zsolnai, 2017; Biró, 2017; Dávila, Casabayó, & Rayburn, 2018; Lorenzo & Trujillo, 2018; Iskolakultúra 2019, 29/4-5; Faragó, 2019). While in mainstream education, we can see a great deal of effort going into incorporating the use of modern technology in the classroom, some institutions limit or even refuse using it. In this study, we are aiming at investigating the possible reasons for the critical attitude (<https://bit.ly/2X5XlpW>; Péter, 2015) towards ICT tools and media exposure in general in Waldorf schools and in Waldorf pedagogy. Examining the epistemological background of Waldorf schools and their presence in Hungary will provide us with support in the subject.

**Keywords:** epistemology, ICT, Waldorf pedagogy, information technology

Szerkesztőség:  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi  
Kar Dékáni Hivatal,  
6722 Szeged Egyetem u 2.  
Tel.: 06 30 3523226  
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti  
a Magyar Posta Zrt.  
Postacím: 1900 Budapest  
Előfizetésben megrendelhető:  
• az ország bármely postáján,  
• a hírlapot kézbesítőknél,  
• [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),  
• e-mailel a [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)  
címen,  
• telefonon 06-1-767-8262 számon,  
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest  
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető  
a Magyar Posta Zrt.-nél:  
• [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),  
• 1900 Budapest,  
• 06-1-767-8262,  
• [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók  
az Írók Boltjában  
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori  
iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók  
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,  
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek  
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai  
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz 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. *Gécz 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. *Gécz 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  
kultúraközvetítés 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
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és  
szükségesség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák  
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsó Réka* (2017): Digitális átállás az  
oktatásban.

*Pléh Csaba*

## Az ezredforduló pszichológiája II.

A generikus innátizmus értelmezésében nagy szerepe volt a csecsemőkutatásnak. Azt is lehet mondani, hogy mára újra létrejött egy olyan átfogó fejlődés-kutatás, amely a biológiai, pszichológiai és pedagógiai mozzanatokot együtt kezeli. Kiinduló gondolatuk a „kompetens csecsemő”. Az utóbbi évtizedekben ennek kutatását kifinomultabb csecsemővizsgálati technikák teszik lehetővé. A tekintet vizsgálata (a baba arra néz, ami érdekli, vagy arra, amit ismer), a furcsa ingerre fellépő meglepetésnél a hirtelen megváltozó viselkedés és az idegrendszeri eljárások elemzése arra vezetett, hogy ezek a kutatók elkezdték szó szerinti értelmezni az innátizmust. A gyermekeket nem pusztán mint megismerő, hanem mint kis tudós lényeket kezdték látni. Olyan lényekként, akik a társas és fizikai környezetükről elméleteket bontakoztatnak ki, s ezeket az elméleteket próbálják aktív megfigyeléssel vagy kísérlettel ellenőrizni. Gopnik és mások egyenesen arról beszélnek, hogy „bölcsek vannak a bölcsőben”.

*Czető Krisztina*

## Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata

A modernitástól kezdődően – a gyermekkor intézményesülésével párhuzamosan – létrejöttek a gyermekkorhoz kapcsolódó társadalmi intézmények (vö. Gillis, 2009; Zeiher, 2009), és a kötelező iskola-rendszerek megjelenésével a gyermeki tevékenység jelentős részét már az iskolában töltött idő tette ki (vö. Szabolcs, 201; Czető, 2018). Az iskolarendszerek a gyermekek státuszát is fomálták: a 'gyermekből' egyben 'tanuló' is lett (vö. Szabolcs, 2011). Mindez azt is magával hozta, hogy a kötelező oktatás a gyermekeket „elzárta” más társadalmi terektől, és kialakultak azok a gyermekkorhoz köthető normatív, a felnőtt nézőpontból hasznos tevékenységekre irányuló társadalmi elvárások, melyek megteremtették az 'iskolázott gyermek' konstrukcióját (vö. Hendrick, 1997; Zeiher, 2009; Szabolcs, 2011; Czető, 2018). Ugyanakkor az iskoláztatás nem kizárólag kötelezettséggé, hanem – az oktatáshoz való hozzáférés (művelődés) joga által – alapvető emberi és gyermeki joggá is alakult (Freeman, 1998, 2000, 2009; Lansdown, 2003; Lundy, 2005; Monk, 2009; Kjørholt, 2008; Quennerstedt, 2011; Tisdall és Punch, 2012).

*Pintér Henriett – Molnár Pál*

## Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a tanulók gondolat-teremtő és -fejlesztő jellegűnek tekintik-e az írást. Az írás tudásteremtő, -alkotó jellegével foglalkozott például Bereiter és Scardamalia (1987), akik rámutattak arra, hogy a szövegalkotás olyan gondolkodási folyamat, mely során az író kognitív erőfeszítéseket tesz gondolatainak keresése, rendszerezése és újragondolása érdekében. Kellogg (2008) hasonló álláspontot képvisel: az írás kognitív erőfeszítést, kihívást jelent a gondolkodásunkra, írja. Az alkotás során, amikor érveket fogalmazunk meg – például tudományos szövegek alkotáskor, a problémafelvetés vagy a relevancia megfogalmazása során –, kritikus gondolkodásra van szükségünk (Klein és Boscolo, 2016). Hasonló módon, a tevékenységeink során szerzett tapasztalataink elemzése és értékelése analitikus gondolkodást – mely a reflektív gondolkodás része – igényel (Breuer, Newman és Newman, 2016, hivatkozza Klein és Boscolo, 2016).

*Karikó Sándor*

## Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától?

Hogy mit jelent a kritikai reflexió, azt hiszem, ez itt a döntő kérdés, amelyet szükséges és kívánatos közelebbről vizsgálni. Mindenekelőtt szeretném leszögezni: minden tiszteletem Szelényi Iváné, aki megtalálta a szociológia mint társadalomtudomány talán legfontosabb jellemzőjét, tudniillik a következetes és könyörtelen kritikai attitűdöt. Az egészséges és megalapozott kritikai készség-képesség, gondolkodásmód jelentőségét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, hiszen enélkül aligha haladhatnánk előre a tudományok művelésében, egyhelyben topogna a filozófia, művívé és csonkává válna a gyakorló pedagógia, végül az ilyen erő, belső érték, magasrendű erény nélkül maga a politikaműködés is, végső soron, csak torz formát eredményezne. Általánosságban mondhatjuk, kritika nélkül a világ előrébb jutása elképzelhetetlen.