

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



1998

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, OROSZ SÁNDOR, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Balassa Katalin: Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására	169
Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban	187
Szabó Éva és Lőrinczi János: Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói	211
Mikonya György: Philipp Melanchthon a tanító	231
Nikolov Marianne: Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába	239

SZEMLE

Szabolcs Éva: A gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban	253
---	-----

KÖNYVEKRŐL

Marton Ferenc: A pedagógiai tudás teste – Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, Pedagógiai Ki Kicsoda	261
Bán Ervin: Pol Dupont és Marcelo Ossandon: La pédagogie universitaire	264
Csörsz Emese: Judith R. Strozer: Language acquisition after puberty	265
Bárdossy Ildikó: Kárpáti Andrea: Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer	267

ISKOLAI KÍSÉRLET A VEZETŐTANÁRI MUNKA ÉS A TANÍTÁSI GYAKORLAT TARTALMI MEGÚJÍTÁSÁRA

Balassa Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Trefort Ágoston Gyakorlóiskola

Óramegfigyelési feladatlapon alkalmazása a tanárjelöltek gyakorlati képzésében

Az oktatás gyökeres átalakítása hosszú évek óta áll a társadalom figyelmének közép-pontjában. Meggyőződésem, hogy a változtatásnak pedagógusképzésünk megújításával kell kezdődnie, ami szükségszerűen együttjár a gyakorlati felkészítés tartalmi-szerkezeti korszerűsítésével. A gyakorlóiskolák – jól felkészült tanári gárdájukkal, kísérletezésre ösztönző szellemiségükkel – mindig kellő teret biztosítottak új elképzelések kialakításához, újítások kipróbálásához. Egy ilyen kezdeményezésről számolok be a következőkben.

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola kilenc különböző szakos mentorból álló csoportja kísérletet tett a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat megújítására. A kísérlet célja egy olyan oktatási segédanyag összeállítása volt, amelynek segítségével a tanítási gyakorlat tervezettebbé és tudatosabbá válhat. A tartalmi modernizáció értelemszerűen együttjár a tanítás elméleti alapjainak áttekintésével, újrafogalmazásával, és nem utolsósorban annak kiderítésével, mi a probléma jelenlegi tanárképzésünkkel.

Kezdjük tehát azoknak a problémáknak a feltérképezésével, amelyek a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat korszerűsítését szükségessé tették.

Miért vált szükségessé a tanítási gyakorlat korszerűsítése?

Az elmélet és gyakorlat különválása a tanárképzési programokban

Mint tudjuk, a gyakorlóiskolák az iskolák és az egyetem együttműködése által létrehozott intézmények, melyek kettős feladatot látnak el. A diákok oktatásán és nevelésén túl kiemelt feladatuk, hogy – hasonlóan az orvosegyetemeken működő klinikákhoz – gyakorlati tapasztalatokat nyújtsanak a leendő tanárok fejlődéséhez, tág teret adva a pedagógiai eszmék kipróbálásának, így összekapcsolva a pedagógia elméletét és gyakorlatát.

Talán nem haszontalan felidézni, hogy iskolánk elődje, az 1872-ben *Kármán Mór* elképzelései szerint létrehozott Gyakorló Főgymnasium óriási hangsúlyt fektetett a gimnáziumi pedagógia elméleti kérdéseinek kutatására is (*Kissné*, 1987). Köztudott, hogy ez az intézmény a múltban sokáig alkalmas volt arra, hogy az itt dolgozó tanárok kutatást és oktatásfejlesztő munkálatokat végezzenek, erre serkentve az itt praktizáló jelölteket is.

Mára azonban az elmélet és gyakorlat tudatos összekapcsolása egyre kevésbé van jelen tanárképzésünkben. Sok kutató szerint (pl. *Maynard* és *Fullan*, 1993; *Tomlinson*, 1995) ez világszerte probléma, és ez az oka annak is, hogy a gyakorlótanítás programtartalma egyike az oktatásügy legvitatottabb kérdéseinek.

Mivel szükségesnek érzem, hogy e téren tájékozódjam, két féléven át elővizsgálatokat végeztem angol szakos hallgatóim körében. Arra kerestem választ, mennyire elégedettek a tanárjelöltek a jelenlegi tanítási gyakorlattal, és mennyiben segítette tanításukat az egyetemi felkészítés.

Az egyetemi felkészítés kapcsán a tanárjelöltek egybehangozva dicsérték a gyakorlat-orientált módszertani szemináriumokat, és ezzel párhuzamosan számuk növekedését indítványozták. Ugyanakkor véleményük szerint a módszertani előadásokon tanított elmélet elvont, nem vagy csak csekély mértékben kapcsolódik a tényleges gyakorlati munkához, és teljesen mellőzi a konfliktushelyzetekre való felkészítést, amire egyébként a legnagyobb szükségük lenne.

Ezzel szemben a tapasztalat azt mutatja, hogy a vezetőtanárok túlnyomó többsége – ellentétben az egyetemi oktatókkal – kizárólag a gyakorlati technikák elsajátítására koncentrálnak. Jellemzően sokat segít a tanárjelöltnak, hogy a módszerek segítségével hamar magabiztosságot szerezzen az óravezetésben. Ezt nélkül teszi azonban, hogy bármilyen jelentőséget tulajdonítana vagy hangot adna annak, milyen elmélet rejlik az alkalmazott módszerek mögött, vagy tudatosítaná a jelöltben, mit miért csinál.

A tanárképzési programok nem kellően tervezettek

McIntyre (1994) szerint a tanárképzés azért nem elég hatékony, mert sem az egyetemek, sem az iskolák nem tervezik meg megfelelő módon programjaikat. Azzal érvel, hogy a két intézménynek nincs összehangolt, egységes elképzelése arra nézve, hogyan tanul meg valaki tanítani, és arra sincs közös elképzelés, ki mit és miért csináljon a tanárrá való felkészítés folyamatában.

Az ELTE ötéves képzéséhez csatlakozó 12 hetes iskolai tanítási gyakorlat a következő három fő részből áll:

- 1) hospitálás – 2–3 hét, melynek során a tanárjelöltek megismerkednek az iskola szokás- és értékrendjével, órákat látogatnak saját szakterületük, vagy más tárgyat tanító mentoroknál;
- 2) tanítás – 3–4 hét, amikor a vezetőtanár és a jelölt szerepet cserélnek, a hallgató tanítja a mentor egyik csoportját, természetesen vezetőtanári segítséggel;
- 3) utóhospitálás – 2–3 hét, melynek során a hallgató újból órákat látogat. E szakasz célja a tanultak elmélyítése, a tudatos szakmai önfejlesztésre való képesség kialakítása.

A hallgatók szerint iskolai gyakorlatunk tagolása, kihasználtsága felülvizsgálatra szorul. Bár a tanítási szakaszról mindnyájan egyértelműen pozitívan nyilatkoznak, többsé-

gük úgy látja, passzív módon telik el a hospitálás. Sajnálatos, hogy egyáltalán nem értik, mi értelme van az utóhospitálási szakasznak.

A tanítási gyakorlat nem nyújt valódi tanulási élményt a hallgatónak

McIntyre (1994) szerint az a fő probléma, hogy a jelenlegi tanítási gyakorlat ritkán segíti elő a hatékony tanulást. Mivel másképp vélekedik a tanulásról az egyetem és másképp az iskolák, ő úgy látja, hogy minden tanításban érdekelt résztvevő – vezetőtanár, egyetemi módszertanos, tanárjelölt – a saját érdekét akarja megvalósítani a tanítási gyakorlat során. Szerinte a vezetőtanár számára az a legfontosabb, hogy diákjai zökkenőmentes tanulását biztosítsa, és ehhez képest alárendelt a tanárjelölt tanulása. Ezzel szemben az egyetemi módszertanos az általa tanított módszerek direkt alkalmazását szeretné vizsgáltatni a tanárjelölt tanításában.

A tanárjelölt pedig egyszerűen tanítani akar, nem gyakorolni a tanítást. Gyakran már kialakított elképzelésekkel érkezik az iskolába. Talán már szelektált a saját iskolai élményei, az egyetemen tanultak és az esetleges tanítási élményei között. Számára a tanítási gyakorlat során az a döntő, hogy minél hamarabb megfeleljen a vezetőtanár, az egyetemi módszertanos és a diákcsoport által támasztott követelményeknek, káprázatos technikák révén megnyerje bizalmukat, egyszerűen egyértelműen bizonyítsa, hogy tud tanítani.

Mindnyájan tudjuk, hogy ezek nagyon jogos elvárások a tanárjelölt részéről. Azt sem vonja senki kétségbe, hogy fontos építeni a hallgatók előzetes tanulói-tanítási élményeire, hagyni kell, hogy technikai biztonságot, s ezáltal önbizalmat szerezzenek az óravezetésben, és bátorítani kell őket, hogy megvalósíthassák saját elképzeléseiket a tanításban.

De vajon megelégszünk-e a technikai készségek fejlesztésével? Figyelmet fordítunk-e arra, hogyan módosulnak a tanárjelölt elképzelései a tanítási gyakorlat során? *Tervezzük-e a tanárjelöltek tanulási tevékenységének irányítását?*

Problémák a hospitálással és a vezetőtanári „mintával”

A kísérletben résztvevő vezetőtanáraink megerősítették, hogy teljesen esetleges, adnak-e feladatot jelöltjeiknek a hospitálás során. Amennyiben van előzetes szempont a mentor órájának megfigyelésére, az általában a tanulócsoport megismerésére, vagy az óra lépéseinek leírására korlátozódik.

A hospitálás tervezetlensége különböző veszélyekkel járhat. A vezetőtanár jó tanítása, kifinomult óravezetése sokszor „láthatatlan” (*McIntyre*, 1994) a tanárjelölt számára. Ha nem adunk előzetesen szempontokat a megfigyeléshez, a tanárjelölt nem tudja, mire figyeljen az órán, ezért a hospitálási szakaszt többnyire még diákként éli meg. A kiforrott tanítás „elsajátítása” pofonegyszerűnek tűnhet számára, hiszen diákként sok hasonló tanulási élményben lehetett része. Ugyanakkor a vezetőtanár tanítását azonnal el is utasíthatja, ha a tanításról kapott globális kép nem felel meg saját elképzeléseinek, mondván, hogy nem ilyen tanár szeretne lenni, és ebből a tanításból nincs mit tanulnia.

Sajnos az sem általános iskolánkban, hogy a vezetőtanár által tartott órákat alaposan elemzik. Így a tanárjelölt nem tanulja meg, hogyan kell szakszerűen véleményt mondani egy óráról, értékelni a tanítást, és ami még fontosabb, nem tudja meg, milyen szempontok szerint fogják majd az ő óráit elemezni.

Megintcsak érdemes visszanyúlni a régi *Kármán* féle iskolához. Az iskolai gyakorlat az ő idejében strukturált óramegfigyeléssel kezdődött az osztályban, és emellett a vezetőtanár és a jelöltek hosszú időt töltöttek azzal, hogy vezetőtanáruk óráit közösen elemezzék (*Kissné*, 1987).

McIntyre (1994) a fent említett tervezetlenség fő okát abban látja, hogy a vezetőtanárok nem elég képzettek ahhoz, hogy saját tanításukat szakszerű módon megvitassák a tanárjelöltekkel. Magától értetődőnek veszik, hogy ők már „tudnak” tanítani, ezért nem érzik fontosnak, hogy beavassák a tanárjelölteket azon döntések folyamatába, amelyeket vagy óra előtt vagy óra közben hoztak meg. Nem osztják meg a hallgatókkal tanítási „ars poetica”-jukat sem, ami gördülékenynek, egyszerűnek tűnő tanításukat alátámasztja.

A fő veszély azonban ezzel a vezetőtanári modellnyújtással a szakirodalom szerint (pl. *Calderhead*, 1988; *McNamara*, 1994) az, hogy a tapasztalatlan tanárjelölt rutinszerűen lemásolja a vezetőtanár által bemutatott technikákat, anélkül, hogy értené, milyen döntéshozatal előzte meg használatukat. Extrém esetben ez a további következménnyel járhat, hogy a praktizáló tanár automatikusan átveszi a vezetőtanári mintát anélkül, hogy tisztában lenne, vagy esetleg megkérdőjelezné, milyen gondolkodásmód alakította a tanítást ilyenné.

Fish (1995) szerint az ilyen tervezetlen hospitálásnak nincs létjogosultsága a modern tanítási gyakorlatban, mivel inkább akadályozza, semmint elősegíti a leendő tanárok fejlődését.

Problémák a tanárjelölt órájának megfigyelésével és az ehhez kapcsolódó értékeléssel

Iskolánkban általánosan bevett szokás, hogy az óramegfigyelés a tanárjelölti óra minden apró mozzanatára kiterjed. Nyilvánvaló, hogy ennek következtében a hallgatókra minden átmenet nélkül igen nagy terhelés nehezedik. Hiszen gondoljuk csak meg, többnyire először próbálják ki magukat nagy osztály előtt, ahol egyszerre kell figyelniük saját magukra, a diákcsoport egészére és a csoporton belüli egyéni különbségekre. Emellett napról napra órát terveznek, a tervezéshez anyagot gyűjtenek, és mindezt minden szempontra kiterjedő megfigyelés alatt teszik!

Ugyancsak átöleli az óra minden momentumát az óramegbeszélés és az ezzel kapcsolatos értékelés, ahol a vezetőtanár először a pozitívumok, majd a hibák megtárgyalását tűzi ki célul. Vitathatatlan, hogy ilyen óraelemzésre is nagy szükség van. Ez az értékelés azonban kezdettől fogva összegző, ahelyett, hogy a fokozatos tanulást ösztönözné. Fontos megjegyezni, hogy bár az óra értékelését a tanárjelölt kezdi, az óraelemzés csaknem végig a vezetőtanár feljegyzései alapján történik. Miközben az óra legkülönbözőbb részletehez megjegyzést fűz, ő dönti el, mi volt jó illetve kevésbé jó az órán, és ami még fontosabb, ő mondja meg, hogyan szükséges az általa gyengének vélt pontokat kijavítani.

Az ilyen típusú óramegfigyelés és értékelés idejétmúlt, mivel több szempontból kifogásolható. *Wajnryb* (1992) hangsúlyozza, hogy ez a módszer figyelmen kívül hagyja a jelölt egyéni tanulási tempóját, személyes motivációját, és egyben korlátozza a jelölt felkészültségét arra vonatkozóan, hogy ő hozza meg a tanításával kapcsolatos döntéseit. Nem tanítja meg a hallgatót saját munkájának szakszerű értékelésére sem, s ezáltal nem is

készletti tudatosságra a tekintetben, hogy milyen lépéseket kell tennie továbbfejlődése érdekében. Ennek eredményeképpen ez a módszer késlelteti tanári „énképe” kialakítását.

Mindezen problémák felismerése alapján úgy gondolom, ha továbbra is a pedagógia elméletében és gyakorlatában jártas szakembereket akarunk képezni, vezetőtanári gyakorlatunk megújításra szorul. Ez óhatatlanul együttjár vezetőtanári szerepünk felülvizsgálatával.

Partnerkapcsolat a tanulásban

A fentiekből látható, hogy kulcsfontosságú a modern tanárképzésben a *tudatos tanulás* hangsúlyozása. Mind a szakirodalom (pl. *Hake*, 1993; *Malderez* és *Medgyes*, 1996) mind a saját véleményem szerint az egyetemnek és a gyakorlóiskoláknak törekedniük kell arra, hogy kellően megtervezett, összehangolt tanulást biztosítsanak a hallgatók számára. Amennyiben az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai vezetőtanárok munkaközösségei teamben dolgoznak, összehangolt elvek szerint, közösen alakítják ki kurzusaikat, közös szempontrendszer szerint értékelik a tanárjelölt munkáját a tanítási gyakorlat során, lehetőség nyílik arra, hogy egybekapcsolják az elméleti és a gyakorlati tudnivalókat a képzés során. A közös nyelv megteremtése, a rendszeres kapcsolattartás az egyetem megfelelő tanszékével biztosítja majd, hogy a vezetőtanár valóban a híd szerepét töltsön be az iskolai és az egyetemi tanterv között.

Együttműködés szükséges a vezetőtanár – tanárjelölt kapcsolatban is. Ha elfogadjuk azt, hogy a tanítási gyakorlat hosszú távú célja, hogy önállóan gondolkodó, szuverén tanáregyenlőségeket képezzünk, el kell indítanunk a hallgatókat ezen az úton. Kezdetből fogva építeni kell tapasztalataikra, saját elképzeléseikre, ezért célszerű közösen megtervezni számukra egy igényeikhez illeszkedő gyakorlatot. Mivel elképzelésük a tanításról a gyakorlat során változhat, érdemes időnként ezt a programot közösen értékelni, esetleg felülvizsgálni. Véleményem szerint a közösen, rugalmasan tervezett program növeli a jelöltek motivációját, így jelentősen elősegíti tanulásukat.

Az együttműködés lényeges színterének tartom a hospitálási szakaszt. Meggyőződésem, hogy csakis a vezetőtanáron múlik, mennyiben aktivizálja a jelölteket ebben a periódusban. Mintát nem (feltétlenül) csillogó technikák felsorakoztatásával nyújt a mentor, hanem azzal, ahogy reflektál saját tanítására, ahogy „láttatni” engedi, milyen koncepció húzódik meg tanítása mögött, és ahogy beavatja a kistanárokat döntéseibe kezdve a tervezéstől a kivitelezésig. Ez egyben minta a hallgatóknak önértékelésből, egy állandóan vizsgálódó kritikus tanári hozzáállásból, amit már nem hiba eltanulni.

Tapasztalatom szerint nagymértékben elősegíti a vezetőtanár a jelöltek „tanári szemmel” való vizsgálódását ebben a periódusban, ha kérdésre ösztönzi őket, ha alternatív megoldásokra készíti őket, ha konkrét feladatot ad otthoni továbbgondolásra, és ha fokozatosan mindig egy kicsivel több tervezési feladatot „enged át” nekik.

Természetes, hogy egy ilyen munkakapcsolat kialakítása kölcsönös együttműködést tételez fel a vezetőtanár, a tanárjelöltek és nem utolsósorban a diákok között, ami egymás véleményének tiszteletben tartásán alapul.

Nyilvánvaló, hogy sok idő telik meg el addig, amíg a tanárképzés minden résztvevője partnerként kezeli egymást a tanulásban. Mi mégis úgy éreztük, hogy egy közös feladat

megoldása alkalmas az együttműködésre, azaz az egyetemi oktatók, mentorok és tanárjelöltek állandó véleménycseréjére.

A közös feladat jelen esetben az óramegfigyelés korszerűsítése volt. Azért választottuk ezt a területet, mert úgy gondoltuk, ha már a hospitálási szakaszban a jelölt tanulására, a tanítás elemeinek tudatos elsajátítására helyezük a hangsúlyt, a hallgatók sokkal előbb megtanulják tanári szemmel nézni a tanórai folyamatokat.

További szempont volt, hogy mindeközéig nem állt rendelkezésünkre olyan oktatási segédanyag, amely összekapcsolta volna a tanórán megfigyeltet az elméleti megmondásokkal, s így kézzelfogható módon segítette volna a tanárjelölteket abban, hogy tudatosan elemezzék a tanári munka elemeit. Ezért legfontosabb teendőnknek azt tartottuk, hogy olyan óramegfigyelési feladatokat állítsunk össze hallgatóink számára, amelyek módszeresen fejlesztik a megfigyelési készséget. Elgondolásaink szerint ez a feladatgyűjtemény kézikönyvként lenne használatos a tanítási gyakorlat során.

Nézzük meg tehát, hogyan történt ezeknek az óramegfigyelési feladatlapoknak a kidolgozása, és mi jellemzi ezeket a feladatokat.

Az óramegfigyelési feladatlapok

Előzmények

A feladatlapok iskolai szinten történő kidolgozása hosszú folyamat eredménye. A munka 1992-ben indult meg, amikor az ELTE Angol Tanszéke és a gyakorlóiskolák vezetőtanárainak egy csoportja az angolszakos tanárjelöltek között végzett felmérés alapján javaslatokat tett a tanárképzés, és ezen belül a tanítási gyakorlat megújítására. A felmérésből egyértelműen kiderült, hogy nagyfokú bizonytalanság és teljes spontaneitás jellemző a hallgatók óramegfigyelésére és az ezt követő óraelemzésre.

Ezért első lépésként a csoport kidolgozott egy minősítési szempontrendszert. Erre a szempontrendszerre épültek az 1993 óta folyamatosan kidolgozott óramegfigyelési feladatlapok, melyek fordítása és adaptálása *Ruth Wajnryb: Classroom Observation Tasks* (1992) valamint *Adrian Doff: Teach English* (1992) könyvének feladatlapjai alapján készültek.

A feladatlapokat először angol szakterületen próbáltuk ki. A sikeres tapasztalatokon felbuzdulva, úgy véltük, a többi szaktárgy is sokat nyerhet, ha a kísérlet eredményeit megosztjuk velük, és a további munkába bevonjuk őket. Erre már csak azért is szükség volt, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző szakos vezetőtanárok ugyanazokkal a problémákkal küzdenek a tanítási gyakorlat során. Hasonlóan az angol szakterülethez, előzetesen egyik szaktárgy sem rendelkezett tudatos és sokoldalú szempontrendszerrel az óramegfigyeléshez. Ezen hiányok pótlására készültek az óramegfigyelési feladatlapok, melyek adaptálása az angol szaktárgy területén használt feladatlapok magyar nyelvű változata alapján történt.

A feladatlapok adaptálása

A kísérletben 20 vezetőtanár és tanár kolléga működött közre.

Az adaptálásban 6 szaktárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, kémia, biológia, fizika, földrajz), a kipróbálásban 9 szaktárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, kémia, biológia, fizika, földrajz, angol, francia, orosz) vezetőtanára és 60 tanárjelölt vett részt. Többségük egy gyakorlati tanárképzési ciklus során próbálta ki a segédanyagot mind vezetőtanári, mind tanárjelölti órákon. A kísérletben résztvevő vezetőtanárok hangsúlyozták, hogy a jelenlegi változat kialakítása a kipróbálást segítő tanárokkal, tanárjelöltekkel együttműködve, véleményüket figyelembe véve történt. A feladatlapok azonban így sem tekinthetők véglegesnek, folyamatos használat során derül majd ki, milyen mértékben kell tovább csiszolni, finomítani őket.

Az adaptációt végző iskolai team előzetesen megegyezett abban, hogy minden szaktárgy képviselője igényeinek megfelelően tizenkét óramegfigyelési feladatlapot készít. A tizenkét feladatlapból hét általános (minden tantárgy területén általánosan alkalmazható feladatlap), a többi tantárgyspecifikus feladatlap.

A feladatlapok kidolgozása

A) *Struktúra*

A vezetőtanárok logikusnak, jól tagoltnak, áttekinthetőnek tartották az angol feladatlapok *szerkezetét*, ezért megtartották az eredeti felépítést mind az általános, mind a tantárgyspecifikus feladatlapokban. A „Háttér” elveket, rövid elméleti áttekintést, vagy vitaindító kérdéseket tartalmaz az adott témáról. „A megfigyelés célja” egyértelmű utasításokat ad az óramegfigyelésre vonatkozóan. „A megfigyelés menete” részletes megfigyelési szempontsort jelöl ki óra előtti és utáni feladatokra lebontva. A „Záró gondolatok” rész a tapasztalatok összegzésére, továbbgondolására, értékelésre ösztökél.

B) *Általános feladatlapok*

A csoport hét általánosan használható angol feladatlapot választott ki adaptálásra, melyek eredeti címét a vezetőtanárok az esetek túlnyomó többségében megőrizték. A hét feladatlap címe: *Az óratervezés, Utasítások, A kérdés technikája, A tanulási folyamat ellenőrzése, A cselekvő tanuló, Az új anyag feldolgozása, A tanulóra fordított figyelem.*

Ha a különböző szaktárgyak azonos című feladatlapjait szemügyre vesszük, megállapítható, hogy bár sok az átfedés a megfigyelési szempontok tekintetében, a vezetőtanárok számos formai-tartalmi módosítást végeztek. Természetesen minden adaptáló tanár saját szakterülete specifikumait emeli ki akár az óratervezésről akár a kérdés technikájáról van szó. Jó látni, hogy minden feladatlap tartalmaz valamilyen eredeti ötletet, egyéni elképzelést. A kémia tárgy vezetőtanára például más megfigyelési szempontokat ad, ha a tanárjelölt hospitál, és más szempontot, ha a tanárjelölt tanít, a fokozatosság elvét hangsúlyozva.

C) Specifikus feladatlapok

Az öt tantárgyspecifikus feladatlap témái egyértelműen az óra szaktárgyi jellegzetességeit hangsúlyozzák. A témát minden esetben a szaktárgy képviselője választotta, aszerint hogy belátása szerint milyen óramegfigyelési szempontok nélkülözhetetlenek az adott tárgy tanításához, esetleg milyen területen lát hiányt vagy más igényt az angol nyelv tanítási kultúrájához képest. Az adaptációt végző tanárok a következő témákban készítettek óramegfigyelési feladatlapokat:

- Magyar nyelv és irodalom:* Műelemzés I. Egy verselemzési óra globális megfigyelése
Műelemzés II. A szubjektivitás tényezője a műelemző órán
Műelemzés III. A szakszerűség a műelemző órán
Bevezető óra I. (Bevezetés egy irodalomtörténeti korszakba)
Bevezető óra II. (Egy pályamű tárgyalásának első órája)
A dolgozatjavító óra
A finnugor nyelvrokonság
Az alárendelés a nyelvben
- Matematika:* Eszközhasználat az órán
Differenciált foglalkoztatás az órán
Gondolkodásfejlesztés a matematika órán
Önértékelés – hibajavítás
Önértékelés – óratervezés
- Fizika:* Tanulókísérlet, csoportmunka
Eszközhasználat
Számonkérés
Kislabor
Feladatmegoldási gyakorlat
- Kémia:* Kémiai számítások tanítása
A tanári demonstrációs kísérlet a kémia órán
A tanulói kísérletek a tanórán
A laboratóriumi gyakorlatok a kémia tanításában
Önértékelés – kérdésfeltevés
- Biológia:* Csoport és munka
Önértékelés – csoport és pármunka
A laboratóriumi munka
A terepgyakorlati munka
Az eszközök használata
- Földrajz:* Eszköz – a térkép használata
Terepgyakorlat
Laboratóriumi munka
Csoportmunka a földrajztanításban
Önértékelés – rávezetés

Körültekingtő tervezés, széles skálán mozgó megfigyelési szempontok jellemzik ezeket a feladatlapokat is. Itt mutatkozott meg leginkább az eredetiség, a szakmai kérdések kifinomult ismerete. Figyelemre méltó, hogy a legtöbb kérdés megválaszolása milyen alapos megfigyelési és elemzési készséget, milyen komoly reflexiót igényel. Ízelítőül ismerkedjünk meg két tantárgyspecifikus feladatlapal a magyar irodalom valamint a matematika szakterületekről (ld. Melléklet).

A feladatlapok használata

Minden vezetőtanár használati útmutatót mellékel a kipróbáláshoz, amit érdemes végigolvasni. Csaknem valamennyien kiemelik, hogy először a vezetőtanári órákon szükséges bemutatni a feladatlapok használatát. Általában kívánatos – írják –, hogy a hospitálás során még a vezetőtanár irányítsa a jelöltet abban, hogy melyik órán milyen feladatlap használata célszerű. Később érdemes a választást fokozatosan a tanárjelöltekre bízni. Néhány kolléga hangsúlyozza, hogy amikor a tanárjelölt tanít, csak a harmadik, negyedik óra után tanácsos a feladatlapok alapján elemezni az órákat. Az első órákon ugyanis nagy stressz nehezedik a hallgatóra, így akkor inkább csak a pozitívumok megerősítése lehet a fő cél.

Fontos még tudni, hogy a feladatlapok alkalmazása az esetek többségében többletmunkát – előzetes felkészülést (a feladatlapal, óravázlattal való ismerkedést, táblázatkészítést stb.) igényel. Sokan hangsúlyozzák, hogy csak több alkalommal lehet eleget tenni az egy feladatlapban felkínáltaknak. Mások megjegyzik, hogy bizonyos feladatlapcsoportok (pl. Műelemzés I–II–III.) egymással szerves összefüggésben alkalmazhatók a legjobban.

Beszámoló az óramegfigyelési feladatlapok alkalmazásának tapasztalatairól

A kipróbálást végző vezetőtanárok, tanárjelöltek véleménye a feladatlapokról

Valamennyi kolléga aki a kísérletben részt vett, megemlíti, hogy nagy szükség volt valamilyen egységes óramegfigyelési szempontrendszer kidolgozására, hiszen a különböző szakos tanárjelöltek egyáltalában nem voltak tisztában azzal, hogyan fogjanak hozzá egy tanóra értékeléséhez, amikor iskolai gyakorlatukat megkezdik.

A feladatlapok a visszajelzések szerint sokat segítenek „tanárjelöltek, vezetőtanárnak egyaránt abban, hogy egy-egy tanítási óra, az ott folyó szakmai és pedagógiai munka különféle szempontok alapján módszeresen elemezhetővé váljon”. A megfigyelési szempontsor ugyanis ráirányítja a tanárjelöltek figyelmét fontos pedagógiai mozzanatokra, így „kevesebb számukra a tanításban az ismeretlen, misztikus elem, hiszen minden mozzanat elemezhető, magyarázható: következésképpen elsajátítható”. A feladatlapok hatékonyságára felsorolt további megjegyzések kiemelik, hogy „segíthetnek a hosszútávon lényeges és lényegtelen szétválasztásában, fejlesztik [a tanárjelölt] vitakultúráját, egyáltalán: a sikerélményeket hordozó tanításra való felkészüléshez járulhatnak hozzá”.

A táblázatos forma hasznos módszert kínál a megfigyelték írásbeli rögzítésére. A vezetőtanárok úgy gondolják, hogy amennyiben ezt kiértékelés, majd reflexió követi, „*elérhető a megfigyelések tartós bevésése*”.

A feladatlapokat változó gyakorisággal használták a vezetőtanárok és a tanárjelöltek. Volt olyan mentor és hallgató, aki minden feladatlapot végigpróbált óráin, a többségük azonban kétszer-háromszor alkalmazta ugyanazt a feladatlapot, így nem jutott ideje valamennyi kipróbálására. Változó volt az is, ki melyik szakaszban használta szívesen a feladatlapokat volt, aki inkább a hospitálások alkalmával, volt, aki a saját tanításakor. A kipróbálás visszajelzései szerint ez azért alakult így, mert ezek a lapok receptgyűjteménynek tekinthetők, amelyből a hallgatók igényeik szerint válogathatnak. Minden szakterület képviselői egyetértenek abban, hogy a megfigyelési szempontsor a tanítás több fázisában – hospitálás, tanítás, utóhospitálás – hasznos lehet a tanárjelöltek számára, hiszen rengeteg ötletet ad ahhoz, hogy mit miért és hogyan kell csinálni ahhoz, hogy az óra hatékonyabb legyen.

Több vezetőtanár jelezte, hogy lényeges fejlődés történt a hospitálás kihasználtságában. A feladatsor ugyanis célirányos megfigyelésre készítette a jelölteket, s ezáltal kiküszöbölhetővé vált a „kezdeti üres szemlélődés”, és utána az óramegbeszéléseken jelentkező „jó óra volt” felszínes véleménynyilvánítás.

Különösen fontos, hogy a tanárjelöltek úgy vélték, hogy a feladatlapok sokat segítettek a tervezésben, az órákra és a tanításra való tudatos felkészítésben. A szempontrendszer ugyanis pontosan megfogalmazza a tanítással kapcsolatos elvárásokat. A hallgatók szerint ezek előzetes ismerete nemcsak a tervezéshez, hanem a várható nehézségek feltekerképezéséhez is segítséget nyújtott.

Valamennyi vezetőtanár kiemeli, hogy a kísérlet igazi haszna az önálló tanítás idején jelentkezett. A leglényegesebb pozitívum, hogy a feladatlapok használatának eredményeképpen szakszerűbbé, árnyaltabbá vált az óraelemzés, és hogy jelentősen fejlődött a hallgatók önértékelési készsége. Ez érthető is, hiszen amikor a tanárjelöltek megkezdték tanításukat, órájuk értékelése addigra már ismert „mederben” folyt, így kifejezetten érzékelhető volt, hogy „*sokkal konkrétabb és tárgyszerűbb lett az óramegbeszélés*”. Mivel addigra már – tanárjelölt és vezetőtanár – hozzászórtak ahhoz, hogy véleményüket indokolni kell, „*egyre inkább háttérbe szorult a szubjektív, impresszionisztikus viszonyulás a látottakhoz*”. Ennek következtében a feladatlapok alapján történő megbeszélés objektívabbá tette a jelölt munkájának értékelését, ami különösen a kritikát nehezen elfogadó hallgatók esetében volt fontos.

Megoszlanak a vélemények a szempontsor alkalmazásáról az utóhospitálási szakaszban. Néhány vezetőtanár véleménye szerint a feladatlapok erre a fenntartással kezelt periódusra is adtak testreszabott munkát a jelöltnek. Ekkor vették elő ugyanis azokat a feladatlapokat, ahol a legtöbb bizonytalanság maradt, vagy ahol a tanárjelölt érdeklődésének megfelelően tovább szeretett volna lépni. Ebben az időszakban érdemes behatóbban foglalkozni a „Háttér”-rel és a „Záró gondolatok”-kal, ami arra inspirálhatja a jelöltet, hogy alaposan végiggondolja tanítását, következtetéseket vonjon le addigi tapasztalataiból, értékelje végzett munkáját, és – ami a legfontosabb – kijelölje a maga számára a továbbfejlődés útját.

Ugyanakkor mások feleslegesnek tartják a feladatlapok használatát ebben a szakaszban, jelezve, hogy a túl aprólékos megfigyelési szempontsor helyett inkább átfogóbb,

összegző értékelési feladatsorra van szükség. Sok vezetőtanár jelezte, hogy néhány feladatlapnál túl hosszú a megfigyelési szempontok listája, vagy egy-egy feladatlap olykor zavarbaejtő részletességgel tárgyalja ugyanazt a témát. Ezért véleményük szerint feltétlenül szükség van bizonyos szűrésre, súlypontozásra vagy lépcsőzetes alkalmazásra. Megállapítják, hogy eleinte itt is fontos a vezetőtanár irányító szerepe, ami a tanítási gyakorlat végére – optimális esetben – háttérbe szorul. Legalább ennyire lényeges, hogy a vezetőtanár először saját óráin teremtsen „helyzetet a célirányos megfigyelésre”, valamint az ezt követő óramegbeszélésen „nyitott kérdésekben” valóban „mutakozzon meggyőzőhetőknek”.

A kísérletben résztvevők hangsúlyozzák, hogy óraelemzéskor nem kell lemondani a spontaneitásról sem, hiszen a feladatok megtanítják a tanárt arra, hogyan elemezze, gondolja végig az óra egyes lépéseit. Fontos tehát, hogy a feladatlapokon nem szereplő apró mozzanatok is a szakmai vita alapját képezhetik, és így később tudatos tapasztalatokká válhatnak.

Az óramegfigyelési feladatlapok hatása a vezetőtanárok, hallgatók munkájára

Amikor a vezetőtanárok felsorolják, mennyiben fejlesztette tanításukat az óramegfigyelési feladatlapok használata, egyöntetűen a tudatosságot, alaposágot, szakszerűséget hangsúlyozzák. Valamennyien jelzik, hogy azáltal, hogy vállalták a rendszeres, objektív megmértetést, „jobban átértézték a „modelladás” felelősségét”. Ennek eredményeképpen vezetőtanári munkájuk – ami bevállaltan időnként kudarcoktól sem mentes – feltétlenül hitelesebbé vált a tanárjelöltek előtt.

Komoly motiváló erőt jelentett a hallgatók számára, hogy a vezetőtanár az esetek többségében óravázlatot biztosított óráinak megfigyeléséhez. A kipróbáló tanárok véleménye szerint ez jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a jelöltek rögtön „beavatódjanak” a tanár óra előtt és közben hozott döntéseibe, elemezzék az esetleges eltéréseket, majd alternatívákat javasoljanak az adott órai mozzanat(ok)ra.

Ugyancsak egyetértettek a mentorok, hallgatók abban, hogy az a tény, hogy a feladatlap segítségével együtt elemzik a vezetőtanár óráját, lehetőséget nyújt arra, hogy jó munkahangulat alakuljon ki a tanárjelölt és a tanár között. Véleményük szerint érezhetően szorosabbá vált az együttműködés, és ami talán még lényegesebb, a hallgatók között is kellemesebb munkakapcsolat alakult ki. A legfontosabbnak vezetőtanáraink azt tartják, hogy a nyílt, őszinte hangú óramegbeszélés arra készíteti a jelöltet, hogy „akarjon és merjen kérdezni a vezetőtanárától, még akkor is, ha ez annak artikulálásával jár együtt, hogy valamiben nem ért egyet vele”. Jól példázza a mentorok szemléletváltozását az a megjegyzés, hogy „munkájuk sokoldalú és őszinte értékeléséből sokat nyerhetnek nemcsak a tanárjelöltek, hanem ők maguk is”, vagy hogy a feladatlapok használata „új szint, frissülést jelentett” vezetőtanári munkájukban.

Amikor a vezetőtanárok végiggondolták, hogy a továbblépés érdekében mire van még szükség, mindnyájan úgy vélték, hogy a már elkészült feladatlapok sorát bővíteni kell. Igen fontosnak tartják továbbá, hogy az egyetemi módszertanos a hallgatókat már az egyetemi képzés alsóbb évfolyamain megismertesse használatukkal, és alkalmazásukat rendszeressé tegye.

Záró gondolatok

Manapság egyre több szó esik a tanárképzés egységesítéséről. Meggyőződésem, hogy az egyedi hagyományokkal rendelkező gyakorlóiskolák színvonalas oktatást és hatékony tanárképzési formát nyújthatnak az itt tanuló diáknak és jelöltnek egyaránt.

Sokat meríthetünk és hasznosíthatunk ehhez iskolánk múltjából, amely a valahai Tanárképezde idejében a gyakorlati felkészítés mellett elméleti útmutatást is adott a jelölteknek. Ahogy *Alexander Bernát* (1914) írja, ez az iskola „... mintegy kutató, kipróbáló laboratórium a pedagógiai eszméknek, az új gondolatoknak kirepítő fészke, a tanári munka önállósításának, pedagógiai öngondolkodásának ... műhelye”.

A jelen kezdeményezés világosan mutatja, hogy kellő előkészítéssel és elkötelezettséggel korszerűsíteni lehet a megkopott gyakorlatot, melynek során lehetőség nyíltam munkára az egyetemi oktatókkal is.

Összefoglalva, a vezetőtanárok és a hallgatók véleménye szerint az óramegfigyelési feladatlapok alkalmazása tervezettebbé teszi az egész tanítási gyakorlatot, elősegíti a jelöltek tanulását, valamint hozzájárul ahhoz, hogy nyíltabb, őszintébb munkakapcsolat alakuljon ki a mentor és a hallgatók között.

A munkában résztvevő mentorok pozitív visszajelzéseiből az is nyomonkövethető, hogy bizonyos szemléletváltozás következett be tanításukban és vezetőtanári attitűdjükben. Ez az új magatartásforma mentes a tekintélyelvűségtől, és nagy hangsúlyt fektet a szakmai professzionalizmusra.

Mivel a feladatlapok tartalmazzák a legfontosabb pedagógiai-oktatási szempontokat, elképzelhetőnek tartom kézikönyvként való használatukat is.

Úgy vélem, hogy egy olyan hiánypótló segédanyagot igyekeztünk összeállítani, ami a mai napig teljes mértékben hiányzott a hazai gyakorlati tanárképzésből. A kísérlet során elkészült közel 400 oldalas anyag és annak kipróbálása bebizonyította, hogy jó nyomon járunk, ami érdemes arra, hogy további tesztelés és finomítás után a tanárképzés megújításának egyik fontos eszköze legyen.

Munkánkat a KOMA és a Soros Alapítvány támogatta.

Irodalom

Alexander Bernát (1914): Kármán Mór. *Budapesti Szemle*, 32–64.

Bakonyi Anikó (1997): Tanári visszajelzés az óramegfigyelési feladatlapokról. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 332–333.

Böddiné dr. Schróth Ágnes (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a kémia területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 283–287.

Calderhead, J. (1988): *Teachers' Professional Learning*. Falmer Press, London.

Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására

- Domokos Katalin (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a francia nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 334–335.
- Fish, D. (1995): *Quality Mentoring for Student Teachers*. David Fulton Publishers Ltd, London.
- Gombos Éva (1997): Összefoglaló jelentés az óramegfigyelési feladatlapok használatáról a matematika területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 96–98.
- Gremperger László (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a magyar nyelv és irodalom területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 60–62.
- Hake, C. (1993): *Partnership in Initial Teacher Training: Talk and Chalk*. Tufnell Press. London.
- Kis Kelemen Éva (1997): Vezetőtanári visszajelzés a földrajz tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 279–281.
- Kovács Ágnes (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a francia nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 348–349.
- Kiss Istvánné (1987): *A Trefort utcai „Minta”*. ELTE Sokszorosítóüzem. Budapest.
- Lenkefi Ferencné és Keresztény Éva (1996): Vezetőtanári modell kialakítása a latin nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése I*. Kiadvány a KOMA Alapítvány támogatásával, Budapest, 70–71.
- Lukács Krisztina és N. Tóth Zsuzsa (1992): Kérdőív tanárjelölteknek. In: Fallier Erika és Gedeon Éva (szerk.): *Gondolatok a tanárképzésről*. Kiadvány a Pro Renovanda Alapítvány támogatásával, Budapest.
- Malderez, A. és Medgyes, P. (1996): Taking stock. In: Medgyes, P. és Malderez, A. (szerk.): *Changing Perspectives*. Heinemann, Oxford, 111–128.
- Maynard, T. és J. Furlong (1993): Learning to teach and models of mentoring. In: McIntyre, D., Hagger, H. és Wilkin M. (szerk.): *Mentoring*. Kogan Page, London, 69–85.
- McIntyre, D. (1994): Classrooms as learning environments for beginning teachers. In: Wilkin, M. és Sankey, D. (szerk.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. – Philadelphia: Kogan Page, London, 81–93.
- McNamara, D. (1994): The influence of tutors and mentors upon primary student teachers' classroom practice. In: Wilkin, M. és Sankey, D. (szerk.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. Kogan Page. London – Philadelphia, 107–122.
- Simon Zsuzsa (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról az orosz nyelv területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 338–339.
- Szabó Éva (1997): Vezetőtanári modell kialakítása a fizika területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 202–204.
- Szászné Heszlényi Judit (1997): Vezetőtanári visszajelzés a tanítási gyakorlat alatt kipróbált óramegfigyelési feladatlapokról a biológia területén. In: Balassa Katalin (szerk.): *A tanári értékelés és önértékelés korszerűsítése II*. Kiadvány a Soros Alapítvány támogatásával, Budapest, 148–150.
- Tomlinson, P. (1995): *Understanding Mentoring*. Open University Press. Buckingham – Philadelphia.
- Wajnryb, R. (1992): *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press, Cambridge.

Balassa Katalin

ABSTRACT

KATALIN BALASSA: USING CLASSROOM OBSERVATION TASKS TO UPDATE MENTORING AND TEACHING PRACTICE

In this article my chief concern was how to work towards improving the quality of teacher training, including updating teaching practice and mentoring in practice schools. In terms of maintaining standards, we can definitely learn a lot from our old model school's efforts, where the staff always consciously combined theoretical preparation with practical training. A small-scale study and my long experience as a mentor show that this old value seems to be disappearing both from recent teacher training and teaching practice. A crucial problem might be that our mentors may not know how to develop reflection and critical enquiry in their trainees, and how to guide them toward responsibility for their own professional development. The classroom observation tasks elaborated by the mentors in our study may equip mentors, teachers and trainees alike with the appropriate means to enable them to work in a more aware and effective way. The school team, after having introduced Wajnryb's and Doff's s classroom observation tasks into English teaching, extended the use of the tasks to 9 other subjects, the representatives of whom adapted the tasks to their own field and created completely new tasks for their specific contexts. An encouraging sign of the school-wide project is that all the participants who were engaged in trying out the reflective tasks benefited a great deal. Some of the major achievements are that in terms of counselling lesson planning, mentors have become conscious more conscious. In addition, the use of tasks speeded up the trainees' professional development and contributed to establishing a more close and collaborative atmosphere between trainees and mentors. In the long run the tasks can help mentors review their own practice and adopt a new mentoring role.

Magyar Pedagógia, 98. Number 3. 169–186. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Balassa Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

Melléklet

Bevezető óra I. (Bevezetés egy irodalomtörténeti korszakba)

Háttér

Az irodalomtörténeti kronológia által szervezett, hagyományos irodalomtanítás során időről-időre szükségszerűen kerül sor olyan órára, amely új korszakot vezet be. A túlméretezett tananyag szorításában ilyen típusú foglalkozásokra alkalmanként 1–2 órát „engedélyez” a tanmenet, holott jóval többre lenne szükség. Tudniillik ilyenkor nyílik lehetőség arra, hogy az óra fő célja a nagyobb összefüggések megértése legyen. Ekkor van jó esély arra, hogy a tanulók megértsék a konkrét műalkotások esztétikai, stilisztikai, filozófiai-eszmetörténeti meghatározottságát. Ekkor fordíthatunk több figyelmet a társművészetekkel való kapcsolatok mélyebb megértésére is. Az ilyen típusú órákkal szemben támasztott speciális követelmény ugyanakkor, hogy előreható módon – még a konkrét szerzők és művek ismerete nélkül – kell a tanulók befogadói attitűdjét befolyásolni. A tapasztalat azt mutatja, hogy a jól sikerült korszak-bevezető órák jelentősen növelik a művek befogadásának minőségét.

A megfigyelés célja

A megfigyelés során arra kell koncentrálnia, hogy az ismeretek körébe bevont különböző területek (történelmi-társadalmi háttér, filozófia, eszmetörténet) logikusan és koncentráltan szolgálják-e a tanulók előtt álló korszak jellemző esztétikai, stilisztikai jegyeinek jobb megértését, s hogy ennek eléréséhez milyen módszertani eljárások vezettek el.

A megfigyelés menete

Az óra előtt

Tisztázza a tanárral, hogy hány órát szán és milyen tagolásban erre a feladatra! Ennek ismeretében értelemszerűen bontsa több részre ezt a feladatlapot, és csak az aktuális kérdésekre koncentráljon! Gondolja át, hogy Ön milyen ismereteket, milyen logika mentén tartana ésszerűnek az órán!

Az óra alatt

1. Jegyezze fel, hogy a tanár milyen módszertani eljárásokat alkalmazott az órán, és azok milyen témákat érintettek:
 - a) tanári előadás
 - b) tanulói kiselőadás
 - c) házi feladat
 - d) szemléltetés (szövegidézetek, más művészeti ágak alkotásai)
 - e) egyéb

2. Figyelje meg a különböző ismeretkörök arányait! (Akár percben kifejezve is rögzítheti.)
3. Figyelje meg, hogy megfelelő logika és arányosság működik-e abban a folyamatban, amelyben „levezetődnek” a korstílus általános jegyei. (Pl. a megrendült történelmi tudatból „hogyan lesz” mondjuk töredezett mondatszerkesztés?) Ennek érdekében gyűjtsön olyan órai mozzanatokot,
 - a) amelyek az összefüggések megértését jelentősen elősegítik,
 - b) amelyeket Ön aránytévesztésnek ítél.
4. Rögzítse azokat a momentumokat, amikor a tanár a diákok más tanórákon illetve iskolán kívüli ismereteire is igényt tart.
5. Az óra jellegéből szükségszerűen adódik, hogy több új fogalom is előkerül. Jegyezze fel ezeket!
Az óra után
Vitassa meg a tanárral valamennyi feljegyzését és gondolatát!

Zárógondolatok

Érdeemes elgondolkodni azon, hogy Önhöz mennyire áll közel a látott óra koncepciója. Van-e Önnek más, hatékonyabbnak vélt elképzelése ebben az óraműfajban?

Gondolkodásfejlesztés a matematika órán

Háttér

Számos készség kialakítására, fejlesztésére a matematika tantárgy igen alkalmas. Tanításának egyik legfontosabb célja, hogy az iskolából kikerülő diákok önállóan, alkotó módon tudjanak gondolkodni, problémákat értelmezni és megoldani. A tanítási óra ezeknek az egyik színtere, ahol a tanár tudatosan, s egyénre vagy csoportokra szabottan képes a fenti cél megvalósulását elősegíteni.

A feladat lényege

A feladatlap segíti Önt abban, hogy számba vegye azt a sokirányú és színes tevékenység-csoportot, amelyet az órát tartó tanár azért végez, hogy kiderüljön: melyik tanuló milyen szinten áll a gondolkodása fejlődése terén.

Annak megfigyelése is fontos, hogy a tanár mivel próbálja elérni a továbblépést, hogyan segít.

A megfigyelés menete

Az óra előtt:

- Gyakorlatilag bármilyen órát választhat. Feltétlenül beszélje meg az órát tartó tanárral, hogy mit figyel!
- Olvassa végig a feladatlapot!
- Idézzon föl saját diákkorából olyan, Önre mély benyomást gyakorolt matematika tanárokat és órákat, akiktől és ahol sokat kapott a gondolkodásfejlesztés terén!

Az óra alatt:

Gyűjtsön legalább 15 olyan szituációt, amelyeket a vizsgált szemponthoz tartozónak érez! Röviden jegyezze le ezeket! Pontosán rögzítse az egyes szituációk szereplőit, s azt, hogy a „kívül rekedtek” mit csinálnak!

Szituáció	Szereplők	Többiek	Megjegyzések
Például: A csoportmunkában dolgozó osztály egyik csoportját segíti a tanár. A gyerekek nem boldogultak a megoldással.	tanár és a csoport tagjai	önállóan dolgoznak	A tanár a gyerekek elgondolásaiból indul ki. Felidézti velük, hogy hol találkoztak már ehhez hasonló problémával – gyűjtőmunka, ötletek

Az óra után

- a) Elemezze a gyűjtött szituációkat úgy, hogy végiggondolja, az alábbiak közül mire fordított figyelmet a tanár! Ezt a listát tovább bővítheti.
- érti(k)-e a problémát (teendőt) = kontroll kérdés; elemzés
 - matematikai formába öntés = modellezés
 - a feltételrendszer és az állítás(ok) elkülönítése = „Ne használd föl a bizonyítandót!”
 - gyűjtőmunka = analógia keresés = hasonló problémák, szóba jöhető definíciók, tételek; példák keresése; nála egyszerűbb, analóg feladat megoldása
 - a részproblémák megkeresése, lényegkiemelés = hogyan áll össze az egész?
 - Mit akarunk? Mi a célunk? Min múlik a megoldhatóság? = megfogalmaztatása, HEURISZTIKA
 - a probléma átfogalmazása
 - a probléma visszavezetése már megoldottra
 - a bizonyítási módszer kiválasztása (pl. indirekt, teljes indukció stb.)
 - más (több) megoldás, lehetőség keresése
 - minden adat felhasználásra került?
 - az adatok vagy feltételek vagy a körülmények változtatásai mennyiben módosítják a problémát illetve a megoldást
 - általánosítás
 - a lépések, a kapott eredmény értékelése, ellenőrzés, a rossz megoldás elemzése
 - negáció
 - a megfordíthatóság
 - az igazság és hamisság megragadása
 - az ellenpélda mint bizonyító erő; mikor?
 - „szándékos” félrevezetés = Hol a hiba?
 - vitahelyzet teremtése = érv, ellenérv
 - inspiratív ábrák
 - „MIÉRT?”
- b) Próbáljon visszaemlékezni a gyűjtött példái alapján, hogyan tett különbséget a tanár a diákok fejlesztése, segítése terén felkészültségük alapján!
- c) A többször megszólaló, többször „szituációba került” gyerekeknél érez-e előrelépést?
- d) Elég hálózatos-e az osztály gondolkodási térképe? Mennyire képesek egymásra figyelni, a másik igazát át- és belátni?

Záró gondolatok

Mi a véleménye a következő megállapításról: Egy óra akkor hatékony, ha minden mozzanata a gondolkodásfejlesztést szolgálja.

Az óra légköre, a dicséret-elmarasztalás hogyan függ össze a gondolkodásfejlesztés eredményességével illetve eredménytelenségével?

- A matematika órai gondolkodásra nevelésnek van-e transzferhatása a más tantárgyakra illetve a mindennapi élet problémáiban való eligazodásra?

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLETTSÉGE SERDÜLŐKORBAN

Zsolnai Anikó

József Attila Tudományegyetem, Pedagógia Tanszék

A szociális képességek és készségek fejlődésének illetve fejlesztésének kérdését több, mint húsz éve vizsgálják a pszichológusok. A különböző empirikus elemzések kimutatták, hogy szoros összefüggés áll fenn a gyerekek szociális viselkedése és hosszú távú alkalmazkodásuk (pszichés egészségük megtartása) között. Azok például, akik fejletlen szociális készségekkel rendelkeznek, hajlamosabbak a pszichés megbetegedésekre, a devianciára (pl. kriminalitás, alkoholizmus). A gyerekek és felnőttek közül egyre többen küzdenek interperszonális problémával, amely végső soron a szociális készségek és képességek fejletlenségére vezethető vissza (*Kopp és Skrabski, 1995*).

A fejletlen szociális készségek és képességek mögött leggyakrabban a családi kapcsolatok, főleg a korai anya-gyermek kötődés elégtelensége húzódik meg. Empirikus kutatások sora mutatta ki, hogy a bizonytalan kötődésű anya-gyermek viszony károsan hat a gyermek szociális fejlődésére. Az ilyen gyerekeket alacsony önbecsülés, alacsony motíváltóság és teljesítőképesség, beilleszkedési zavarok jellemzik.

A hazai pedagógiai kutatások közül eddig kevés (*Vastagh, 1975; Bagdy és Telkes, 1988; Zsolnai, 1994, 1995; Nagy, 1995, 1996*) foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének vizsgálatával. Iskoláinkban a szociális készségek fejlesztése csupán a pedagógiai tevékenység mellékterméke. Holott tény, hogy napjainkban egyre több gyerek szociális viselkedésében jelentkezik probléma, sokuk kötődési nehézséggel küzd, hiányzik belőlük az elemi érzelmi odafordulás a másik emberhez, az együttműködés formáinak az ismerete, a tolerancia, az empátia.

A probléma fontosságát felismerve a külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok (pl. *Trower, Bryant és Argyle, 1978; Schneider, Attili, Nadel és Weissberg, 1988*), s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt is (*Frosh, 1983; Stephens, 1992; Gresham és Elliott, 1993*). Ennek ellenére nagyon kevés olyan szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai oktatás szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezi.

Mivel a hazai pedagógiai szakirodalom eddig keveset foglalkozott a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének problematikájával, valamint a szociális fejlettség iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával, kutatásunk célkitűzése kettős volt. Egyrészt megpróbáltuk elméleti úton körülhatárolni a szociális kompetencia azon komponen-

seit, amelyek hatnak az iskolai teljesítmény alakulására, másrészt megkíséreltük empirikus vizsgálattal is kimutatni ezek szerepét az iskolai eredményességben.

Kutatásunkban először felvázoltuk a szociális kompetencia azon komponenseit, amelyek feltevésünk szerint szerepet játszanak az iskolai teljesítmény alakulásában. Ezután a szociális képességeket feltérképező empirikus vizsgálatot végeztük el, majd a megmért szociális képességek kapcsolatát elemeztük a tanulást segítő motívumokkal és a tanulmányi eredményekkel.

Ebben a tanulmányban a gyerekek szociális kompetenciájának fejlettségét feltáró mérésünket mutatjuk be. Először a legfontosabb szakirodalmi előzményekről, majd saját vizsgálatunk mintájáról és eszközeiről, végül pedig az eredményekről számolunk be.

A szociális kompetencia

A szociális kompetenciát a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szakemberek. *Argyle* (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. *Tower* (1982) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. *Schneider* (1993) megközelítésében a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

Nagy József szerint „a szociális kompetencia öröklött és tanult komponensek (szociális motívumok, hajlamok, szokások, készségek, minták, ismeretek) készleteivel rendelkeznek.” (1996, 85. o.) Az általa fölvezetett modellben a szociális kompetencia működését az egyéni szociális értékrend és a szociális képességrendszer szabályozza. Az egyéni szociális értékrend motívumok (szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések) hierarchikus rendszere, a szociális képességrendszert pedig a *szociális kommunikáció*, a *segítés*, az *együttműködés*, a *vezetés* és a *versengés* képességek képezik. Ez a képességrendszer működési/irányítási a szociális viselkedést úgy, hogy a meglévő komponenseket aktivizálja, s azokból újakat állít elő. A szociális képességrendszer készségek és ismeretek, valamint szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését, a szociális viselkedést.

A szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készletéből áll. Az öröklött komponenseket a szakirodalom hajlamnak (tendency, disposition) nevezi. A szociális hajlamok közül a humán etológusok munkássága nyomán számos ismertté vált, amelyek közül a legfontosabbak az úgynevezett „Darwini algoritmusok”. *Darwinnak* az érzelmi kommunikációról szóló híres könyve (1872) óta ismert, hogy vannak olyan *alapemóciók*, amelyek nem kultúrafüggők. Tehát bármely kultúrában kiváltott és lefényképezett bármely alapemóció minden más kultúra számára felismerhető. Hat alapemóció különbözethető meg: az öröm, a harag, a szomorúság, a meglepetés, az undor és a félelem. *Darwin* és a humán-etológia alapfelismerését a kutatások igazolták, s felismerték azt is, hogy

„minden egyes alapemóció jellegzetes vegetatív mintázattal kísért, hogy ha bármi módon, mondjuk izmonkénti összerakással valamely alapemóció kifejezési mintázatát létrehozunk egy arcon, annak az emóciónak vegetatív kísérőjelenségei automatikusan megjelennek, sőt újabb vizsgálataikban *Ekman* és munkatársai azt is igazolták, hogy a megfelelő érzelmi állapot is kiváltódik bennünk. Tehát: ami az arcunkon, az a zsigereinkben.” (*Molnár*, 1993. 5. o.)

Az általánosan elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben *Trower* és *mtsai* (1978) definíciójára hivatkoznak: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.” *Nagy József* (1996) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök,” olyan tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. *Gresham* és *Elliott* (1993) a szociális készségek alapvető jellemzőit a következőképpen határozzák meg:

- 1) A szociális készségeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.
- 2) A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak.
- 3) A szociális készségek lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve reakciót mások viselkedésére.
- 4) A szociális készségek szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények.

Sue Spence (1983) megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az előzőbe a verbális és nonverbális kommunikációt, a szociális percepciót sorolja, míg a másodikba az empátia, a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus, mint a segítő magatartás legmagasabb szintje vagy a konfliktusmegoldó készség tartozik.

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik, azonban ezek közül legfontosabbnak a *kommunikációs készségeket* tartják. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen emberi kapcsolataiban. A szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete is, így a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése.” (*Fülöp*, 1991. 50. o.)

A szociális kompetencia néhány komponensének empirikus vizsgálata

A témával foglalkozó kutatások eddig még nem tudták a szociális kompetenciát a maga teljességében megragadni, összetett voltát, fejlődését és működését leírni. Mivel az elméleti háttér egyelőre még nem teszi lehetővé, hogy a szociális kompetencia minden komponense empirikusan feltérképezhető legyen, ezért az empirikus kutatások csak rész-

problémák megválaszolására tudnak vállalkozni. Az eddigi vizsgálatok főként a különböző szociális készségek mérésére korlátozódtak, azok működéséről próbáltak eredményeket kapni (Zsolnai, 1995).

A szociális kompetenciával foglalkozó kutatások eddig elért eredményeiből következően jelen vizsgálatunk szintén nem tudta felvállalni, hogy a szociális kompetencia valamennyi elemét feltárja. Ehelyett megpróbáltuk nyomon követni néhány fontos szociális képesség és készség alakulását két különböző életkori mintán. A komponensek kiválasztása során két fő szempontunk volt: *Az egyik, hogy megtaláljuk azokat a szociális képességeket és készségeket, amelyek alapvetően meghatározzák a gyerekek szociális viselkedését, s amelyek ezáltal erősen befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását. A másik, hogy megjelöljük ezek közül azon szociális képességeket és készségeket, amelyek hatással vannak a gyerekek iskolai teljesítményére.*

A nemzetközi szakirodalom csak nagyon érintőlegesen foglalkozik az általunk felvetett kérdéssel, de némi táppontot nyújt ahhoz, hogy melyek azok a szociális komponensek, amelyek valószínűleg befolyásolják a gyerekek tanulmányi eredményeit. Ezek közé tartozik többek között a tanulók külső-belső kontroll attitűdje, az osztályon belüli szociometriai státusa, családi és iskolai kötődései, dinamizmusa, önbizalma és magabiztossága, együttműködési és empátias készsége, nyitottsága, érzelmi stabilitása.

Kettős célkitűzésünknek megfelelően a következő szociális komponensfajtákat választottuk ki vizsgálatunkban:

- *extraverzió – intraverzió*
- *érzelmi stabilitás – labilitás*
- *együtműködés/empátia – önzés*
- *nyitottság*
- *külső – belső kontroll attitűd*
- *kötődések.*

A személyiség vonásméleti megközelítése szerint az extraverzió, az érzelmi stabilitás, az együttműködés és a nyitottság *alapvető személyiségfaktorok*, amelyek konzisztensen jellemzik az egyén szociális viselkedését (Atkinson és mtsai, 1994). Az extraverzió – introverzió dimenzió a nyitott – visszahúzódó, bőbeszédű – szótlan, spontán – gátlásos; az érzelmi faktor a nyugodt – nyugtalan, szívós – sérülékeny, magabiztos – bizonytalan; az együttműködés dimenzió a jó természetű – ingerlékeny, lágy szívű – könyörtelen, önzetlen – önző; a nyitottság faktor pedig a merész – bátortalan, liberális – konzervatív ellentéppárral írható le (Atkinson és mtsai, 1994. 391. o.).

A külső-belső kontroll fogalmának bevezetése Rotter és mtsai (1962) nevéhez fűződik, aki kimutatta, hogy a viselkedés szabályozása egy személyiség – kontroll és egy környezet – kontroll kölcsönhatásában valósul meg. A személyiségben visszatükröződik ez a személyiség-környezet viszony és meghatározza a külső vagy belső tényezők hatékonyabb kontrolljának az elvárását. Tehát a *külső-belső kontroll attitűd olyan tartós személyiségjegy*, amely nagyban befolyásolja szociális viselkedésünket. Ugyanis míg a külső kontrollt mutató személyek relatíve passzívabbak, nem mutatnak aktív törekvést arra, hogy jobbá tegyék pozíciójukat, addig az erőteljesebb belső kontroll attitűddel rendelkezők bíznak abban, hogy saját erejükből képesek megváltoztatni környezetüket, és nem csupán az ambíciójuk nagy, de kreatívak és nonkonformisták is egyben (Oláh, 1982).

Ugyancsak *fontos összefüggés áll fenn a jó teljesítményre való motiváltság és a belső kontroll között*. A teljesítménymotiváció elmélete szerint ugyanis azok a felnőttek vagy gyerekek, akiknél magas a teljesítménykészlet intenzitása, erősebben hisznek abban, hogy a saját képességeik determinálják mindazt, ami velük történik.

A *kötődés*, mint azt az etológiai és humán kutatások bebizonyították, szintén alapvető szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Lényege a proszocialitás, amely a kötődő felek védettségét, támaszát, biztonságát és segítségét szolgálja. A kötődő felek számíthatnak egymásra, bízhatnak abban, hogy önzetlenül védelmet, segítséget kapnak egymástól (Nagy, 1996). Az emberek kötődési hajlama öröklötten különböző erejű, de a környezet hatásai gyöngíthetik vagy erősíthetik ezt a velünk született késztetést. Például szülők nélkül vagy elhanyagoló szülők esetén már igen korán sérülhet a kötődési hajlam, ami aztán elszigetelődéshez, elmagányosodáshoz vezethet.

A tapasztalatok és a kutatások egybehangzóan állítják azt is, hogy *a tanulmányi eredményesség sokszor igen szorosan összefügg a pedagógusokhoz való kötődésekkel*. A tanulók azokhoz a tanárokhoz kötődnek, akik segítőkészek, akikben megbízhatnak, akikre a bajban számítani lehet. Tehát a tanárokhoz való ragaszkodás nagyban hozzájárulhat a nevelés és oktatás eredményességéhez.

A vizsgálat mintái és az adatfelvétel

Felmérésünkben két különböző életkorú mintát használtunk. A pszichológiai és pedagógiai kutatások a gyakorlati tapasztalatokkal megegyezve ugyanis azt mutatják, hogy az általános iskola hatodik osztálya és a középiskola második évfolyama fontos állomás a tanulók teljesítménye és életpályája tekintetében. A hazai iskolarendszer átalakulása (hatosztályos gimnáziumok megjelenése, az alpműveltségi vizsga bevezetése 16 éves korban) szintén e két életkor kiválasztását tette indokolttá.

A vizsgálatban összesen 438 tanuló vett részt. Az általános iskolai minta létszáma 218 fő, a középiskolásé pedig 220 fő. A nemek aránya a teljes mintán belül közel megegyező (55,6% fiú, 44,4% leány).

Az iskolák Szeged különböző általános és középiskoláiból (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) tevődtek össze. Ennek megfelelően a minta állandó lakóhely szerinti megoszlása a következő képet mutatja. A gyerekek 4,4%-a tanyán, 29,0%-a községben, 26,8%-a városban, 39,9%-a pedig megyeközpontban él.

A felmérést 1995. novemberében végeztük. A kérdőíveket a tanulók az osztályfőnöki órák keretében töltötték ki egy általunk felkért külső szakember felügyelete mellett. Mivel a tesztek felvétele különböző napokon történt, vannak olyan tanulók, akik nem töltötték ki mind a hat kérdőívet. (Ez a magyarázata, hogy az egyes tesztek eredményeinek ismertetésekor változó elemszámú minta szerepel.)

A fölmérésben használt öt kérdőív kitöltése öt alkalommal egy-egy órát vett igénybe a gyerekek részéről.

A személyiség szociális faktorainak mérése

A személyiségkutatók közül *Cattel* volt az, aki személyiségelmélete kidolgozásakor azzal az előfeltevéssel élt, hogy a személyiségnek vannak alapvető elemei, amelyek a többváltozós analízis módszerével felderíthetők. Felfogása szerint az emberek ugyanazokkal a vonásokkal rendelkeznek, csak különböző mértékben, így aztán nincs is két kéletesen egyforma személy (*Oláh, 1982*).

Cattel munkatársaival együtt megpróbálta feltárni a személyiség feltételezett hierarchikus struktúráját, és próbálta megállapítani annak alapidimenzióit. Elméletének legfontosabb alapegységei az úgynevezett „elsődleges” faktorok, amelyek a viselkedésben megfigyelhető tartós szabályszerűségek alapjai, s e „gyökérvonások” kölcsönhatása az, ami meghatározza az egyének „felszíni vonásait”. *Cattel* a személyiségváltozókat a viselkedést befolyásoló feltételrendszer egyikének tekinti, szerinte „A személyiség az, ami adott helyzetben és adott hangulatban a viselkedést meghatározza” (*Cattel, 1965. 27. o.*).

Cattel volt az is, aki az elsők között foglalt állást amellett, hogy az intelligencia- és teljesítménymutatók csak akkor érhetnek valamit, ha a személyiségtényezőket is figyelembe veszik mérésüknél. E gondolatmenettel mélységesen egyet értünk, ezért vizsgálatunkban épp azon szociális személyiségdimenziókat próbáltuk feltárni, amelyek befolyásolják a tanulmányi eredményességet.

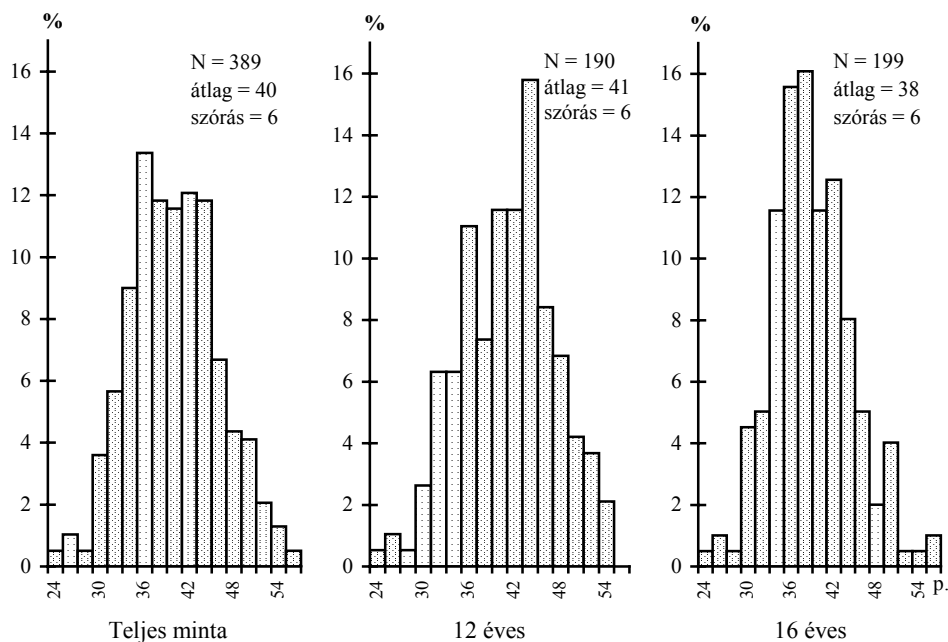
A személyiség szociális faktorainak mérésére a Big Five Kérdőívet (BFQ) használtuk, amelyet a személyiség vonásstruktúrájának az előzetes taxonomiai vizsgálatok alapján feltárt öt faktorának mérésére fejlesztettek ki (*Caprara és Perugini, 1992; Szirmák és Boele De Raad, 1994*).

A kérdőív öt faktora két-két alskálát tartalmaz. Az I. faktor az *Energia* elnevezésű, amely gyakorlatilag a hagyományos értelemben vett extraverzióknak felel meg. A faktor két alskálája a *Dinamizmus*, amely a közlékenységre és lelkesedésre utal, míg a *Dominancia* az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. A II. faktor a *Barátságosság*, melyet a szakirodalomban gyakran kellemességnek neveznek. E dimenzió az alábbi két skálát tartalmazza: *Együtműködés/Empátia* és *Udvariasság*. A III. faktor az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió, melynek további két alskálája a *Pontosság* és a *Kitartás*. A Pontosság alskála a megbízhatóság, rendszeresség és alaposság személyiségdimenzióra utal, míg a Kitartás a tevékenységek véghezvitelének képességére. A kérdőív IV. faktora az *Érzelmi Stabilitás*. Ennek két alskálája az *Emocionális kontroll*, valamint az *Impulzivitás kontroll*. Az Emocionális kontroll a szorongás és az érzelmekkel való megküzdés képességére, míg az Impulzivitás kontroll az elégedetlenség és düh szabályozásának képességére utal. Az V. faktor a *Nyitottság*, amelynek két alskálája a *Nyitottság a kultúrára*, valamint a *Nyitottság a tapasztalatokra*. Az első a személy tág vagy szűk kulturális érdeklődésére vonatkozik, míg a második az újdonságra való nyitottságot és az eltérő értékek iránti toleranciát, a más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza.

A BFQ kérdőív gyermekeknek készült változata 65 tételből áll, ahol a válaszadás egy öt fokozatú (Likert-típusú) skálán történik. A kérdőív kitöltőjének a 65 személyiségleíró állításról kell eldöntenie az egyetértés mértékét.

A személyiség szociális faktorainak fejlettsége 12 és 16 éves korban

Először az *extraverziót* mérő I. faktor eredményeit mutatjuk be a teljes és a két rész-minta esetében (1. ábra). Az eloszlások alakja jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlást mutat. Az összes tanuló közel 30%-a az, akinek a pontszáma eltér az átlagtól negatív vagy pozitív irányban. Közülük 20% az átlagnál kevesebb önbizalommal és magabiztossággal rendelkezik, kevésbé közlékeny és lelkes, mint társai. Ennél kevesebben vannak azok (kb. 15%), akik az átlagnál magasabb extraverzióval rendelkeznek. A két életkori minta átlagának értékei nagyon hasonlóak, tehát az *életkor alakulásával nem változik számottevően a gyerekekre jellemző extraverzió mértéke*.



*1. ábra
Energia (dinamizmus + dominancia)*

Ugyanerre a tendenciára utalnak az alskálák adatai is. Igaz ugyan, hogy mind a dinamizmus alskálán, amely a közlékenységre és a lelkesedésre utal, mind pedig a dominancia alskálán, amely az önbizalmat és a magabiztosságot mutatja, egyaránt a 12 éves korosztály átlaga a jobb, de a különbség oly kismérvű, hogy külön figyelmet nem kell rá fordítani.

Az I. faktoron és alskáláin elért átlagok nemek szerinti bontása szintén hasonló tendenciákat mutat (1. táblázat). A közlékenységre és lelkesedésre utaló alskálán mindkét életkorban a lányok értek el kicsivel magasabb átlagokat, a dominancia esetében pedig ez

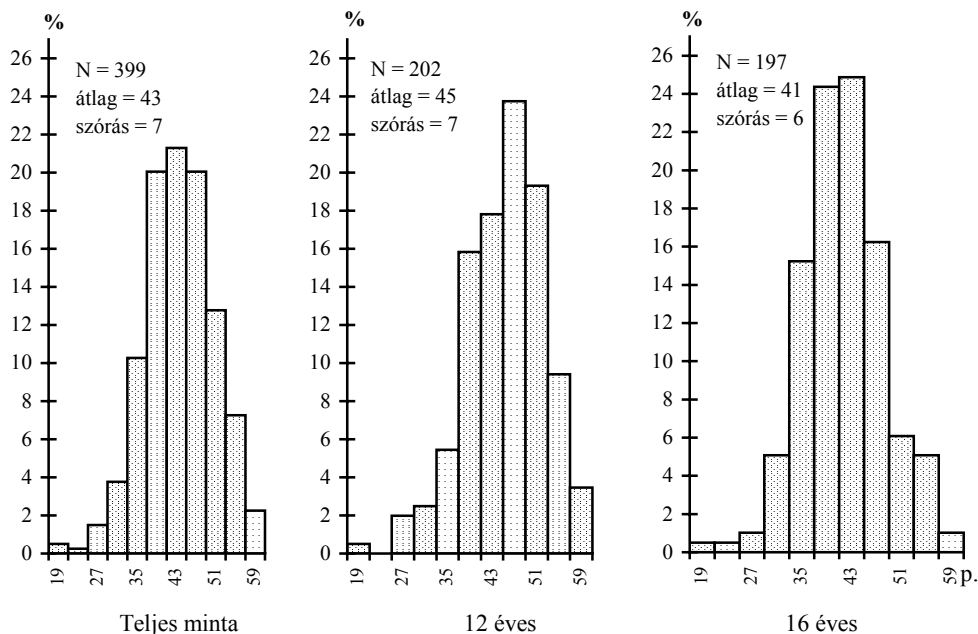
az arány éppen fordítva jelentkezik a fiúk javára. Az átlagok közötti különbségek azonban olyan kicsik, hogy belőlük messzemenő következtetések nem érdemes levonni. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a *nemi hovatartozás nem határozza meg jelentősen az extravenzió mértékét.*

1. táblázat. A BFQ teszt átlagai és szórásai nemek és életkor szerinti bontásban

Változók	12 évesek				16 évesek			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Dinamizmus	22,17	3,14	22,71	3,42	20,59	3,09	22,16	2,89
Dominancia	18,49	3,80	17,49	3,96	17,49	3,38	17,24	3,26
<i>Energia</i>	<i>40,69</i>	<i>5,84</i>	<i>40,33</i>	<i>6,44</i>	<i>38,03</i>	<i>5,57</i>	<i>39,43</i>	<i>5,31</i>
Együtműködés	22,01	4,24	23,68	3,30	19,97	3,33	23,37	2,90
Udvariasság	20,86	4,21	22,94	3,25	18,95	3,28	21,75	3,10
<i>Barátságosság</i>	<i>42,80</i>	<i>7,82</i>	<i>46,70</i>	<i>5,82</i>	<i>38,87</i>	<i>5,92</i>	<i>45,12</i>	<i>5,33</i>
Impulzivitás kontroll	16,46	4,87	16,02	4,19	15,62	4,43	16,34	4,28
Emocionális kontroll	14,07	3,95	16,16	4,13	13,38	3,32	15,79	3,90
<i>Érzelmi stabilitás</i>	<i>30,23</i>	<i>7,55</i>	<i>32,09</i>	<i>7,78</i>	<i>28,82</i>	<i>7,08</i>	<i>31,88</i>	<i>7,28</i>
Pontosság	20,73	3,69	22,78	3,99	16,79	3,98	18,13	4,06
Kitartás	20,89	3,31	21,46	3,30	19,78	3,16	20,12	3,28
<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>41,72</i>	<i>6,15</i>	<i>44,26</i>	<i>6,66</i>	<i>36,57</i>	<i>6,23</i>	<i>38,25</i>	<i>6,72</i>
Nyitottság a kultúrára	21,23	3,89	21,50	3,84	19,94	3,93	20,70	3,41
Nyitottság a tapasztalatokra	17,60	3,46	17,42	2,92	16,07	3,07	16,82	3,00
<i>Nyitottság</i>	<i>38,93</i>	<i>6,35</i>	<i>38,94</i>	<i>5,51</i>	<i>36,05</i>	<i>6,07</i>	<i>37,52</i>	<i>5,64</i>

A II. faktor a *Barátságosság*, amely az együtműködés/empátia és az udvariasság (emberséges, jóindulatú, engedelmes viselkedés) alskálákra épül. Amint a 2. ábráról látható, mindhárom hisztogram jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlású, ám a 12 éves mintát reprezentáló hisztogram eléggé jobbra tolódott a gyerekek által elért magasabb pontszámok miatt. A negatív és a pozitív szórást megvizsgálva azt kapjuk, hogy az összes gyerekből közel 15% az átlaghoz viszonyítva kevésbé empatikus, együtműködő és jóindulatú, míg az átlagtól pozitív irányban eltérők aránya 21% körül mozog. A skálák nemek és életkor szerinti részletezése még árnyaltabb képet ad az eredmények alakulásáról (1. táblázat).

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



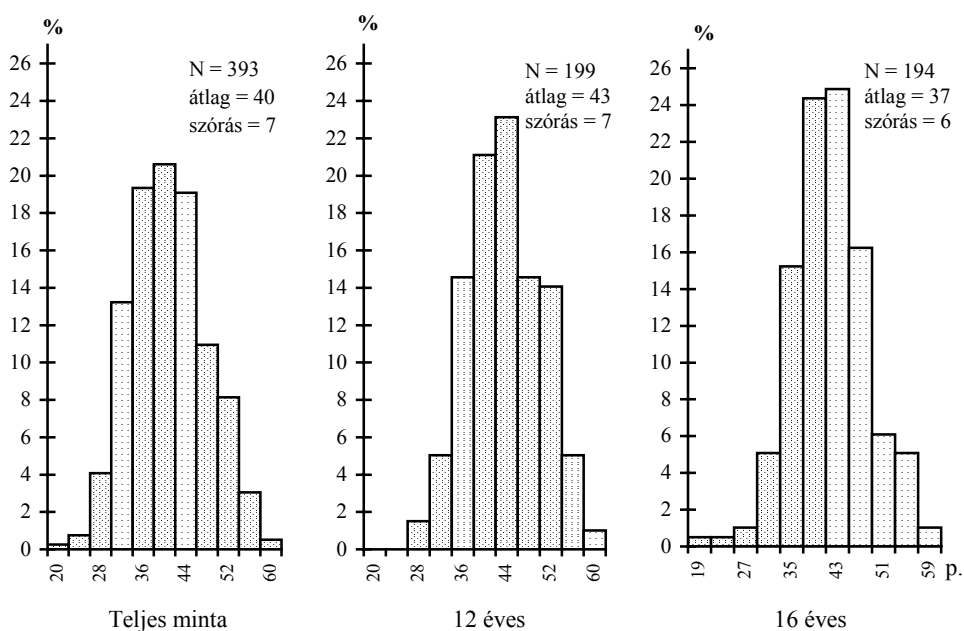
2. ábra
Barátságosság

A nemek közül a lányok voltak azok, akik mindkét életkorban magasabb átlagot értek el, mint a fiúk. Az is érdekes, hogy ez a különbség jóval nagyobb a 16 éves korosztálynál, és hogy a fiúk esetében még az életkor függvényében is jelentős a visszaesés. Az udvariasság alskálán kapott eredmények ezzel a tendenciával megegyezők. Az alskálák adatait teljesen megerősíti a főskálán mért átlagok megoszlása. *Világosan látszik, hogy a lányok mindkét életkorban együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik, s hogy az életkor növekedésével a fiúk átlagai nagyobb mértékben csökkennek, mint a lányoké.*

Az impulzív kontrollra utaló *Lelkiismeretesség* dimenzió a harmadik faktor, amelynek két alskálája a pontosság és a kitartás. A főskálának az egész, majd a részmintákra kapott átlagait és szórásait a 3. ábra mutatja be.

Az eloszlások alakja jól megközelíti a normál eloszlást, s leginkább a 12 éves minta hisztogramja tolódik el jobbra. A negatív és pozitív szórás közel megegyező, tehát az összes tanuló közül 18% körül mozog azoknak a száma, akik nem annyira megbízhatóak, alaposak és rendszeresek, míg a gyerekek közel 20%-a viszont alaposabb, rendszeresebb és megbízhatóbb az átlagnál. A 12 évesek magasabb átlagot értek el, mint a 16 éves korosztály, ami azt mutatja, hogy a középiskolásoknál a pontosság és a kitartás dimenziókban nem hogy fejlődés, hanem visszafejlődés figyelhető meg. A pontosság alskála ada-

tainak nemre és életkorra való lebontása mindezt még árnyaltabban mutatja meg (1. táblázat).

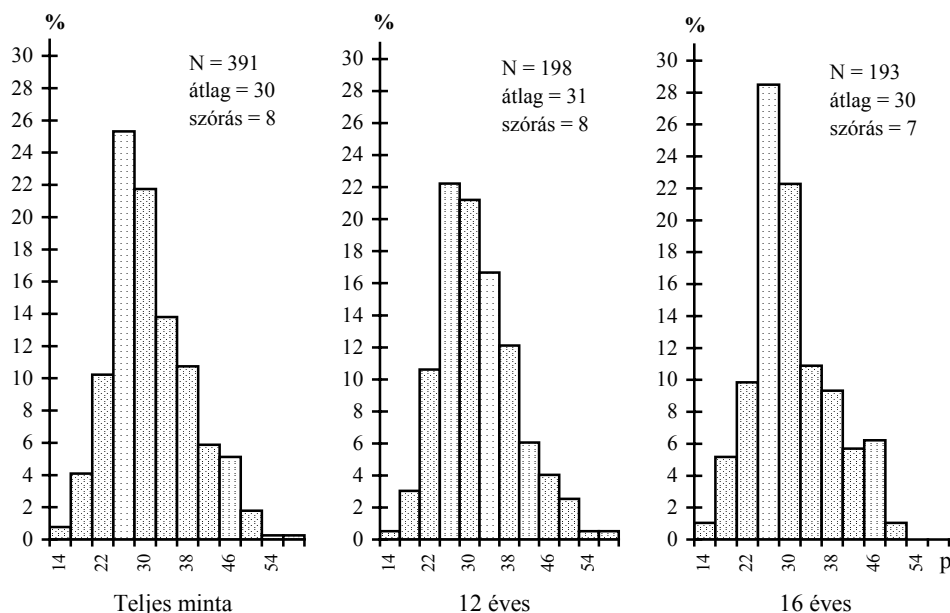


3. ábra
Lelkiismeretesség

A megbízhatóság, rendszeresség és alaposság személyiségdimenziókban a lányok mindkét életkorban jóval eredményesebbek a fiúknál. Ez megmagyarázza azt az iskolai megfigyelést, hogy a lányok közül többen érnek el jobb iskolai eredményeket mint a fiúk. Az viszont már mindkét nemre jellemző, hogy az életkor növekedésével az átlagok erőteljesen visszaesnek. Érdekes azonban, hogy a kitartás alskála esetében ez a tendencia nem annyira mutatkozik meg. Az átlagok itt is csökkennek, de hárul sem olyan mértékben, mint a pontosság dimenzió esetében. Tehát a kitartás, amely a tevékenységek végigviteléhez való képességre utal, az idősebb serdülőkre is jellemző. Ha valami érdekli őket, ha valamit meg akarnak tenni, akkor azt kitartóan végre is fogják hajtani.

Az érzelmi stabilitásra utaló faktor eredményeinek elemzése kiemelt jelentőségű, hisz a szociális kompetencia egyik alapvető komponenséről van szó. A teljes minta és a rész-minta adatait bemutató hisztogramok (4. ábra) jól mutatják, hogy egy olyan személyiségdimenzióval állunk szemben, amely nagyon stabilan jellemzi a gyerekeket, s amely az életkor és a nem függvényében nem módosul jelentősen.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



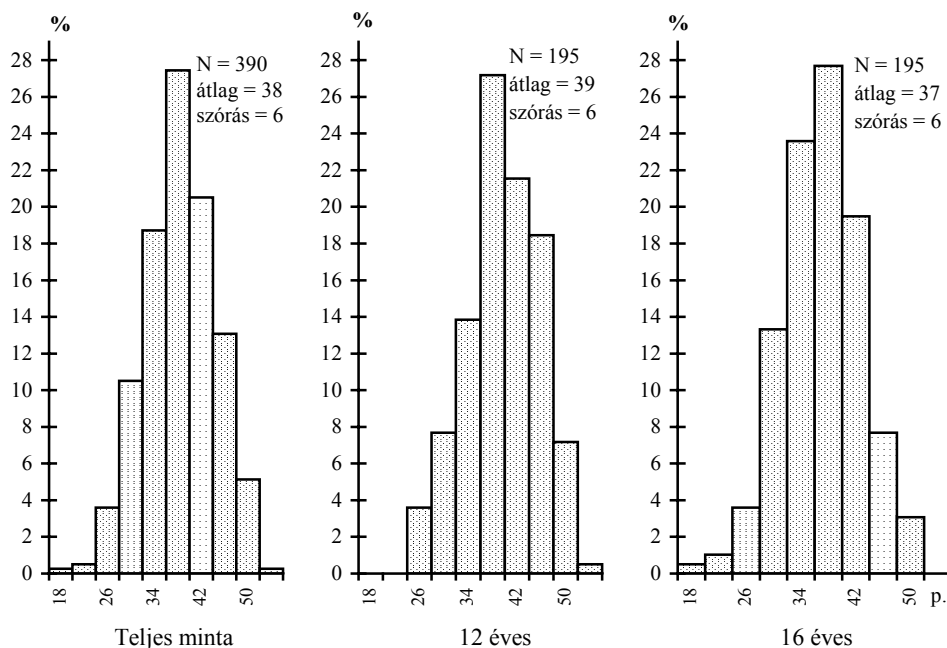
4. ábra
Érzelmi stabilitás

A hisztogramok alakja jól megközelíti a normál eloszlást. A negatív és pozitív szórás nem nagyon különbözik a két életkori minta esetében, tehát közel azonos számban találunk olyan 12 és 16 éves tanulót, akinek érzelmi stabilitása, a pozitív és negatív érzelmek kezelésének képessége gyengébb vagy erősebb az átlagnál. Az egyes alskálák eredményeit nemre és életkorra lebontva ugyanezt az állandóságot figyelhetjük meg. Az impulzivitás kontroll adatait megnézve (1. táblázat), amelyek az elégedetlenség és düh szabályozásának képességére utalnak, azt látjuk, hogy a nemek átlagai között a 12 éves mintában nincsen, a 16 éves korosztálynál pedig minimális a különbség.

Ugyanez a tendencia figyelhető meg akkor is, ha a nemek életkor szerinti átlagait vetjük össze. Az emocionális kontroll eredménye, amely a szorongás és az érzelmekkel való megküzdés képességére vonatkozik, hasonló tendenciára utal. Az eltérés csupán annyi, hogy itt mind a lányok, mind a fiúk esetében valamivel nagyobb az átlagok közötti különbség. *A főskála és az alskálák adataiból tehát arra lehet következtetni, hogy valóban egy stabil személyiségdimenzióval állunk szemben, amely az életkorral és a nemi különbséggel nem függ össze szorosan.*

A Nyitottság dimenzió a kultúrára és a tapasztalatokra való érdeklődésre utal. A főskála eredményeit bemutató 5. ábra jól mutatja, hogy jó közelítéssel szimmetrikus normális eloszlásokat kaptunk. A negatív és pozitív szórásokat összehasonlítva kitűnik, hogy hasonló számban találunk mindkét életkorban olyan gyerekeket, akik nem igazán nyitot-

tak az újdonságokra, a másságra, az eltérő értékekre, s így nem is toleránsabbak és érdeklődőbbek az átlagnál.



5. ábra
Nytitottság (kultúra + tapasztalat)

Még árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük a két részminta adatait a nemek szerinti bontásban (1. táblázat). A kultúrára való nyitottság dimenzió, amely a személy tág vagy szűk kulturális érdeklődésére utal, azt jelzi, hogy a fiúk és lányok között nincs számottevő különbség. Ugyanis *mindkét nem mindkét korosztályban közel azonos átlagot ért el, s az életkor növekedése sem hozott különösebb változást e téren.*

Ezzel hasonló eredményeket mutat a tapasztalatokra nyitottság alszála is, amely az újdonságra való nyitottságot és az eltérő értékek iránti toleranciát, más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza. A tanulók átlagai itt is nagyon közelítenek egymáshoz nemre és életkorra való tekintet nélkül, s ez a tendencia az életkor emelkedésével sem változik meg.

A Big Five Kérdőív által kapott eredmények pontos értelmezése érdekében megvizsgáltuk azt is, hogy a megmért faktorokban a két életkor átlagai szignifikánsan különböznek-e egymástól. A t-próbával végzett szignifikancia vizsgálat 95%-os megbízhatósági fokon azt mutatja, hogy a 12 éves és 16 éves gyerekek átlagai között szignifikáns az eltérés a fiatalabb korosztály javára. Ez az összefüggés azonban a minta nagy elemszámával

magyarázható főként. Az átlagok a legtöbb esetben nagyon közelítenek egymáshoz, tehát pedagógiai szempontból a kapott szignifikáns különbség nem releváns. Úgy tűnik inkább, hogy olyan személyiségdimenziókkal állunk szemben, amelyek a gyerekekre tartósan jellemzők, s amelyek az életkorral nem függnék szorosan össze.

A külső-belső kontroll attitűd mérése

A személyiségpszichológiában Rotter (1954, 1962) munkássága nyomán vált ismertté, hogy a viselkedés – amelyen a személyiség változása lemérhető – kétféle, egymástól viszonylagosan elkülöníthető rendszer kontrollja alatt áll. Az egyik a *személyiség kontroll*, a másik a *környezeti kontroll*, a viselkedés szabályozása pedig ezek kölcsönhatásában valósul meg.

A *belső kontroll* azt jelenti, hogy a pozitív és negatív eseményeket egyaránt úgy értelmezzük, mint amelyek saját tetteink következményei és személyi kontrollunk alatt állnak. A *külső kontroll* ezzel szemben azt jelenti, hogy úgy észleljük a pozitív vagy negatív kimenetelű eseményeket, hogy azok nincsenek összefüggésben viselkedésbeli megnyilvánulásainkkal és személyi kontrollunkon kívül állnak. A szélsőséges belső kontrollhoz az autizmus, a rigiditás, a szubjektív szempontok előtérbe helyezése kapcsolható, a szélsőséges külső kontroll vezető tünete pedig a passzivitás, bizonytalanság, szorongás és az inkompetencia (Oláh, 1982). Mivel a külső és belső kontroll attitűd tartós személyiségvonás, másrészt ezek szélsőséges megnyilvánulásaiából alkalmazkodási zavarokra, a realitásérzék hiányára következtethetünk, vizsgálatára feltétlenül szükség volt felmérésünk során.

A külső-belső kontroll attitűd mérésére használt kérdőív az *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire* tipikusan iskolai jellegűnek tekinthető. Nemcsak azért, mert gyerekek vizsgálatára készült, hanem azért is, mert a gyerekeknek az iskolával kapcsolatos mindennapi élményein alapul, s az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos kérdések segítségével méri a külső-belső kontroll attitűdöt.

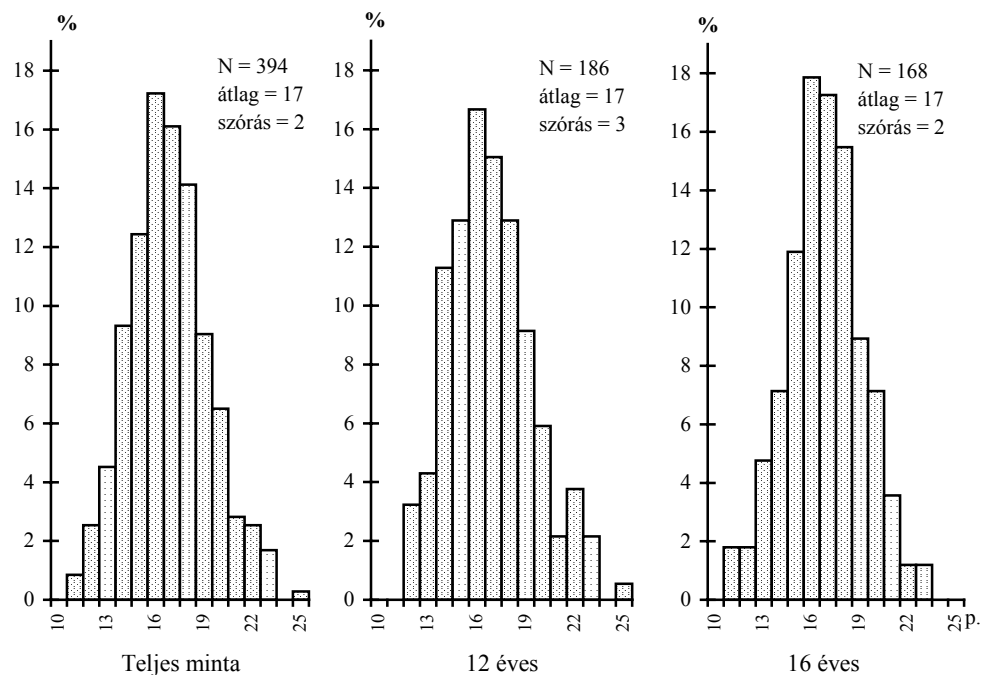
34 egyszerű helyzetet vázol fel a kérdőív, s mindegyik után két magyarázatot ad. Az egyik a külső, a másik a belső kontrollra jellemző. Aszerint, hogy a tanuló melyiket választja, kap vagy nem kap belső kontroll pontot. A válaszok fele a sikerért, fele a kudarcért érzett belső felelősséget mutatja, így a gyermek ennek megfelelően kap pontot. Külön kell összesíteni a siker, külön a kudarc esetén érzett belső kontroll pontjait, majd a két skálát összesítve megkapjuk a belső kontroll pontszámot (Kozéki, 1985).

Vizsgálatunkban sikerért illetve kudarcért vállalt felelősségnek neveztük el a kérdőív két alskáláját, valamint belső kontrollnak a főskálát, ami a kettő összege.

A külső-belső kontroll attitűd fejlettsége 12 és 16 éves korban

Először a főskála, majd a két alskála átlagait és szórásait közöljük (6., 7., 8. ábra), majd ugyanezek átlagértékeinek megoszlását az életkor és a nemek szerinti bontásban. Amint a belső kontroll attitűdöt ábrázoló hisztogramokról látható, szimmetrikus normális eloszlással van dolgunk mindkét életkori minta esetében. A negatív és pozitív szórások is hasonlóak, így elmondható, hogy a 12 éves és 16 éves tanulók között hasonló számban

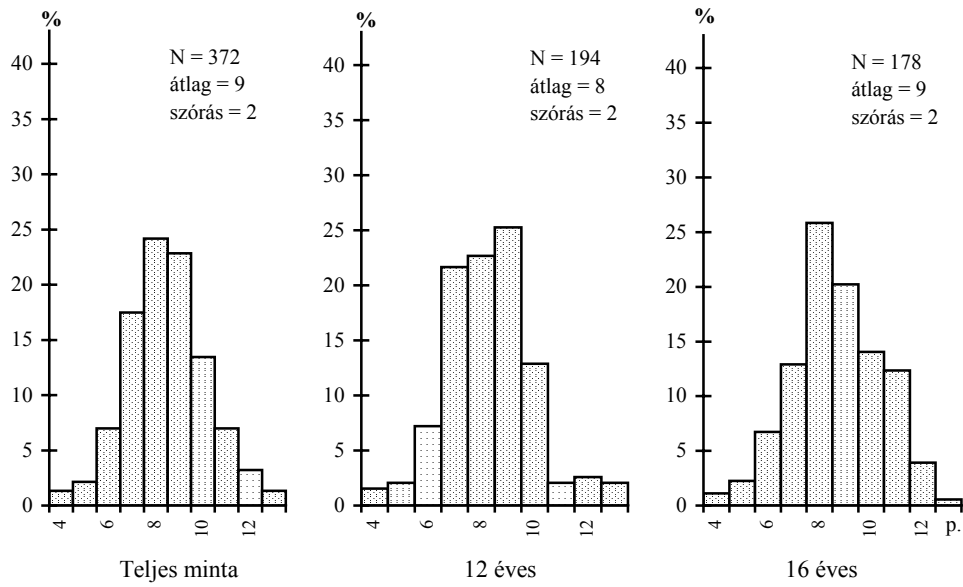
fordulnak elő olyanok, akik a velük történt pozitív vagy negatív eseményeket saját viselkedésük függvényeként értelmezik, s közel megegyezik azok száma is, akik úgy érzelik a pozitív vagy negatív kimenetelű történéseket, hogy azok személyi kontrolljukon kívül állnak.



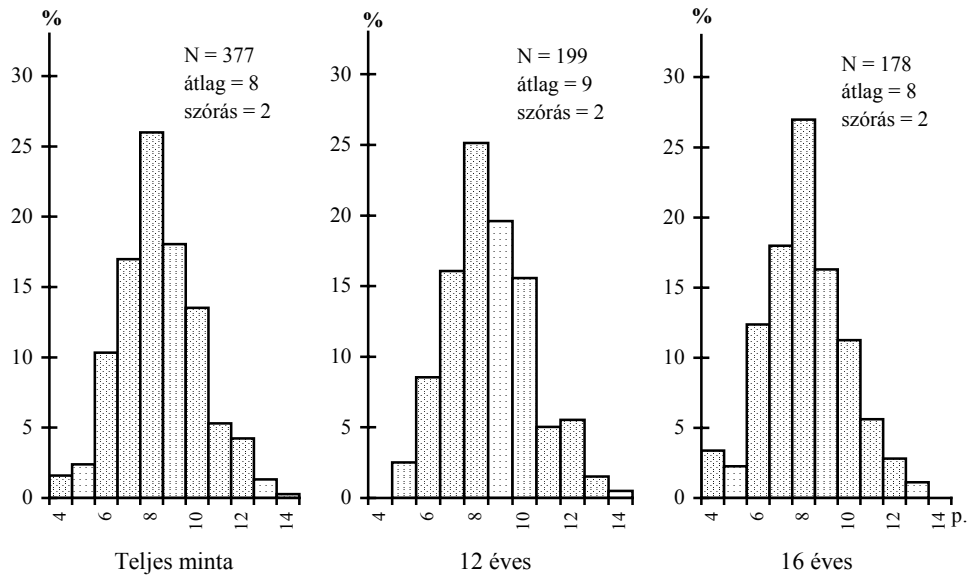
6. ábra
Belső kontroll (kudarcc + siker)

Az adatokból kitűnik az is, hogy a tanulók nemtől függetlenül közel megegyező átlagot értek el a külső-belső kontroll attitűd tekintetében (2. táblázat). Ugyanezt erősítette meg a t-próbával végzett szignifikanciavizsgálat az életkor vonatkozásában is, tehát a két életkor között nincs szignifikáns eltérés e téren.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban



7. ábra
Sikerért vállalt felelőség



8. ábra
Kudarcért vállalt felelőség

2. táblázat. Belső kontroll attitűd (sikerért vállalt felelősség + kudarcért vállalt felelősség)

Nem / Változók	12 évesek			16 évesek		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
<i>Fiú</i>						
Sikerért vállalt felelősség	99	12,64	3,95	133	12,79	4,42
Kudarcért vállalt felelősség	99	11,90	3,11	133	13,45	7,00
Belső kontroll (kudarc+siker)	99	24,59	5,00	133	26,09	10,38
<i>Lány</i>						
Sikerért vállalt felelősség	113	12,33	3,25	72	12,15	3,42
Kudarcért vállalt felelősség	113	11,99	3,78	72	12,34	2,48
Belső kontroll (kudarc+siker)	113	24,33	6,14	72	24,51	4,65

A fő és a két alsókala eredményeinek elemzése során még két tendencia látszik. Az egyik, hogy a belső kontroll emelkedése a fiúknál erősebb, mint a lányoknál. A különbség azonban nem olyan nagy a két nem között, hogy azt egyértelműen a nemi hovatartozással lehetne magyarázni. Valószínű, hogy az okokat más tényezők együttes hatásában kell keresni. Ilyen például az egyén sajátos körülményeinek hálózata, nevelése stb. Ezzel függ össze a másik tendencia is, miszerint a fiúkra mind a két életkorban némileg magasabb fokú belső kontroll jellemző, mint a lányokra. Ennek magyarázatát is több tényező együttes hatásában kereshetjük. Mivel a kontroll helye elsősorban a nevelés függvényében alakul, a különbség oka is valószínűleg a személyiségfejlésben keresendő. A belső kontroll kialakulását segíti elő ugyanis az a szülői magatartás, amely sok és világos feladatot állít a gyerek elé, amely lehetőséget biztosít az önállóságra és amely nem túlzottan óvó, védő jellegű. Ezzel szemben azok a gyerekek, akik csak ritkán kapnak feladatot szüleiktől, akiket túlságosan védnek és óvnak, akik nem kapnak lehetőséget az önállóságra, sokkal inkább tulajdonítják sikereiket és kudarcaikat a külső körülményeknek (Kulcsár, 1973).

Kötődések vizsgálata

A szociális kompetencia fejlődésében alapvető szerepet játszanak a családban kialakuló erős kötődési kapcsolatok. Ezek megléte illetve hiánya erősen befolyásolja a gyerekek későbbi szociális viselkedését, interperszonális kapcsolataik alakulását.

Az iskolában kialakuló baráti kötődések szintén meghatározó szerepűek, arról viszont nagyon keveset tudunk, hogy a gyerekeknek vannak-e kötődéseik tanáraikhoz, s ha igen, akkor ezek milyen jellegűek.

Az iskolai tapasztalatokkal megegyezően sok kutatás (pl. *Báthory*, 1989) bizonyítja, hogy egy tantárgy szeretete – ami a kisiskolás kor végéig szinte mindig azonos a tanítóhoz való kötődéssel – szorosan összefügg a tanulmányi eredménnyel. (A korrelációs együttható 0,7 körüli). Abban tehát, hogy egy tanuló mennyire szereti az adott tantárgyat, nagy szerepe van a tárgyat tanító tanárhoz fűződő kötődésének. A tanulók pedig elmondásaik szerint olyan tanárokhoz kötődnek, akiknek pedagógiai és szakmai felkészültsége megfelelő, akik kiszámíthatók, akik segítőkészek, akikre a bajban lehet számítani és akikben meg lehet bízni.

Mivel a tanárokhoz való kötődések nagy mértékben hozzájárulnak a nevelés és oktatás eredményességéhez, vizsgálatunk egyik legizgalmasabb feladata annak feltárása volt, hogy milyen kötődési hálóval rendelkeznek a mintánkban szereplő gyerekek, s hogy ebben milyen arányban szerepelnek az iskolai kötődések.

Pedagógiai szempontból a kötődés négy sajátossága érdemel különös figyelmet: a *tartalma*, az *iránya*, az *ereje* és a *nevelő hatása* (*Nagy*, 1996).

A gyerekek kötődéseinek felmérésére egy olyan általam kifejlesztett kérdőívet használtunk, amelyet néhány évvel ezelőtt már sikeresen alkalmaztunk iskolás korú gyerekek körében (*Zsolnai*, 1989).

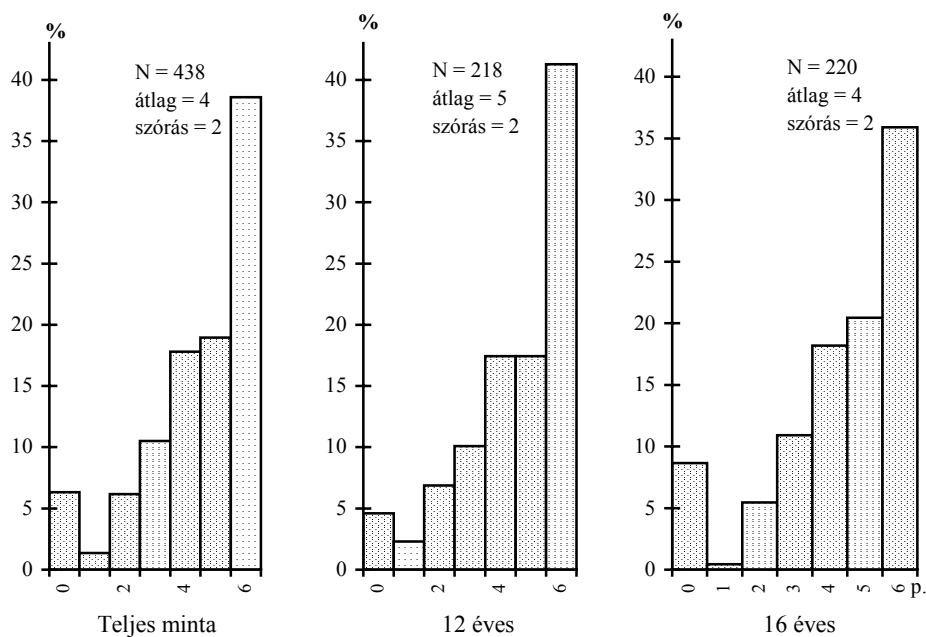
A kérdőív két részből áll. Először az életükben fontos szerepet játszó emberek nevét és a hozzájuk fűződő kötődések okait sorolják fel a gyerekek, majd kitöltnek egy táblázatot, ahol a már megnevezett személyekhez fűződő kapcsolatukat jellemzik megadott szempontok, például a kapcsolat erőssége, iránya szerint. Maximum 6 személyt nevezhetnek meg, mert korábbi vizsgálataink alapján (*Zsolnai*, 1987, 1989) feltételeztük, hogy a tanulók többségének elegendő ez a felsorolási lehetőség kötődéseik számának megjelölésére.

A kötődések alakulása 12 és 16 éves korban

Az összes kötődés számát mutató eredményeket a 9. ábra foglalja össze. Az átlagok és az eloszlások megegyező tendenciát mutatnak, tehát mintánk esetében az életkor nem játszik meghatározó szerepet a gyerekek választásaiban. Ugyanezt erősítette meg a t-próbával végzett szignifikanciavizsgálat is. A jobbra asszimmetrikus eloszlások viszont egyértelműen jelzik, hogy a maximálisan megadott hat lehetőséget bővíteni kell, hisz a gyerekek 36,7%-a négy vagy öt személyt sorolt fel, 38,6% pedig mind a hat helyen megjelölt egy neki fontos embert. Ez az arány megegyezik *Nagy József* (1996) azon állításával, miszerint egy ember kötődési hálója 6–8 kötődés esetén gazdagnak, 4–5 esetén megfelelőnek, 2–3 esetén szegényesnek mondható. Vannak azonban vákuumban élő egyének is, akiknek egyáltalán nincs kötődésük. Ez mintánk esetében 6,6%. Az egyetlen kötődésről beszámoló tanulók aránya 1,4%, ami erős bezárulkozásra utal. Ez azért veszélyes, mert a kapcsolat megszűnése elmagányosodást, esetleg apátiát is eredményezhet.

Mivel a kötődések száma csak egyik dimenziója a kötődési hálók jellemzésének, fontos megvizsgálni a kötődések alanyára vonatkozó eredményeket is. Az adatokból

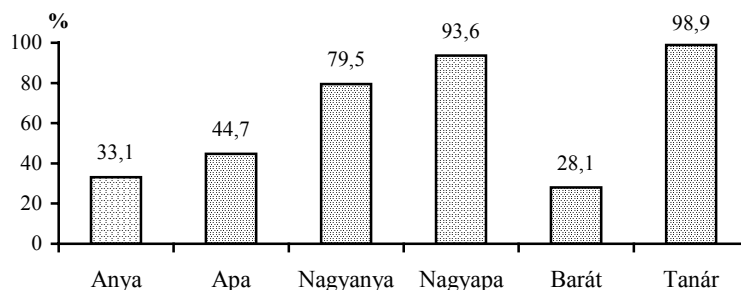
megállapítható, hogy a tanulók által megnevezett személyek 11 kategóriába tartoznak. Ezek a következők: anya, apa, testvér, nagymama, nagypapa, unokatestvér, barát, szerelme, tanár, más felnőtt, osztálytárs. Az eredményből az is kiderült, hogy a gyerekek melyik személyt hányadik helyen jelölték meg. Az első helyen leggyakrabban az anya (35,9%), a másodikon a barátok (29,9%), a harmadikon pedig szintén a barátok (29,6%) szerepelnek a legtöbbször. A többi helyen kivétel nélkül a barátok fordulnak elő leggyakrabban.



9. ábra
Összes kötődés száma

Mivel a személyes kötődések legfontosabb színtere gyermekkorban a család, az iskola és a kortárs csoport, a felsorolt személyek közül kiválasztottuk azokat, akiknek fontos szerep jut, illetve kellene hogy jusson a tanulók életében. A 10. ábra mutatja be, hogy ezek az emberek milyen arányban maradtak ki a gyerekek választásaiból. Az összes tanuló 33,1%-a nem jelölte meg az anyját a hat hely közül egyiken sem, apját pedig 44,7% hagyta ki választásából. A nagymamáját a gyerekek 79,5%-a nem vette föl választásai közé, és ez az arány a nagypapák esetében még rosszabb. Őket ugyanis a tanulók 93,6%-a kihagyta a felsorolásból. A tanulók 28,1%-a nem nevezett meg egyetlen barátot sem, a tanárok választási aránya pedig minimális volt a vizsgált mintán belül. A gyerekek 98,9%-a ugyanis egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosán kötődne. A tanárok ilyen magas arányú nem választása olyan súlyos problémákra mutat rá az iskola-rendszeren belül, amelyek elemzésére a későbbiekben még ki fogunk térni.

A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban

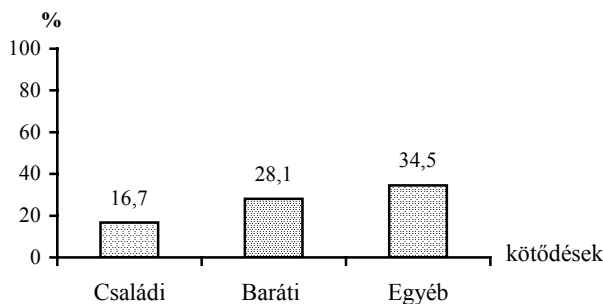


10. ábra

A felsorolásból kihagyott személyek megoszlása (%)

Ha ezeket a már magukban is döbbenetes eredményeket kiegészítjük azzal az összegző adatsorral, amely azt mutatja meg, hogy a tanulók választásaiból milyen arányban maradtak ki az életükben fontos szerepet játszó kötődési csoportok, még inkább lehangoló képet kapunk (11. ábra).

A gyerekek 16,7%-a semmilyen családi, 98,9%-a semmilyen tanári kötődést, 34,5%-a pedig semmilyen egyéb kötődést nem sorolt fel. Baráti kötődésekkel a minta 28,1%-a nem rendelkezik, ami nagyon meglepő, hisz mintánkban serdülő korú tanulók szerepeltek, akiknek kötődési kapcsolataikban a kortársak szerepe meghatározó szokott lenni.



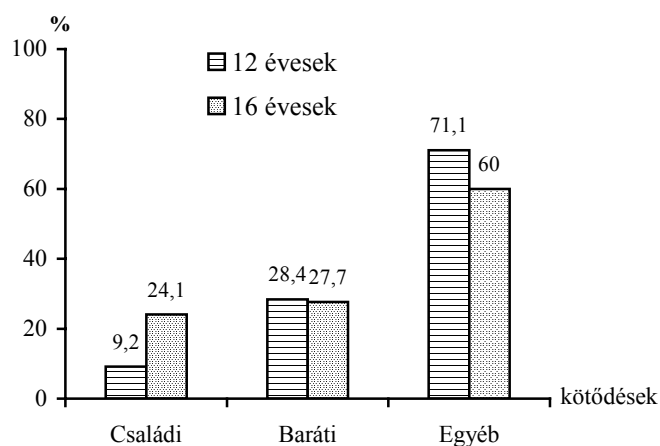
11. ábra

A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok megoszlása (%)

Hogy árnyaltabb képet kapjunk, megnéztük azt is, hogy a tanulók életkora és neme befolyásolja-e a fent ismertetett eredményeket. A 12. ábra adatai jól mutatják az életkori különbségből fakadó eltéréseket. *Míg a 12 éves gyerekeknek csupán 9,2%-a nem számolt be családi kötődésről, addig ez a 16 éves korosztálynál már 24,1%. A közel háromszor magasabb előfordulási arány némileg magyarázható az életkori sajátosságokkal, de egy*

egyre súlyosbodó tendenciára is utal. Napjainkban ugyanis sok család nem tudja biztosítani gyermekei számára a biztonságot és szeretetet jelentő háttért, ami pedig oda vezet, hogy egyre több tanuló küzd kötődési nehézséggel s válik magányossá. A baráti kapcsolatok és az egyéb kapcsolatok hiánya a két életkorban közel hasonló, de magas számuk szintén azt jelzi, hogy a tanulók közül sokan igen szegényes kötődési hálójával rendelkeznek.

Az adatok feldolgozása során az egyik legizgalmasabb kérdés az volt, hogy a kiválasztott emberekhez miért kötődnek a gyerekek. Erre két úton próbáltunk választ kapni. Egyrészt nyitott kérdéseket tettünk föl erre vonatkozólag, másrészt az általunk felsorolt motívumok közül kellett kiválasztani azokat, amelyek az adott személyhez fűződő ragaszkodás okát/okait fejezték ki.



13. ábra

A felsorolásból kihagyott kötődési csoportok aránya életkori bontásban

Az előre megadott motívumok közül az anyához leggyakrabban a szeretet (27,8%), a szeretet és tisztelet (25,0%), valamint a szeretet, tisztelet, bizalom (19,4%) kombinációt jelölték meg a gyerekek. Hasonló tendencia figyelhető meg az apákhoz fűződő kötődési motívumok megjelölésénél is, a különbség csupán annyi, hogy itt az első helyen a szeretet, tisztelet, bizalom (26,4%) variáció szerepel. A testvérek esetében a szeretet (33,3%), valamint a szeretet, bizalom (20,0%) együttes a leggyakoribb, s ez a sorrend figyelhető meg a nagyszülőkhöz fűződő motívumok között is. Az unokatestvérekhez, a barátokhoz és az osztálytársakhoz fűződő érzések szintén sok hasonlóságot mutatnak. Itt a barátság (33,3%, 36,1%, 55,6%), illetve a barátság és bizalom kombinációk fordulnak elő legtöbbször.

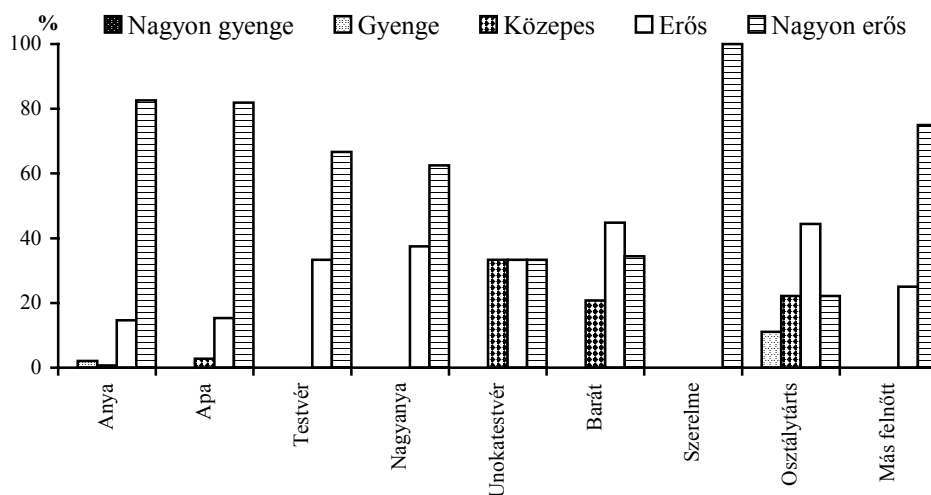
Az előre megadott motívumok kiválasztásából született eredményeket összehasonlítottuk a tanulók által megjelölt kötődési indítékokkal is. E vizsgálat kimutatta, hogy sok

hasonlóság van a nyitott kérdésekre adott tanulói válaszok és az előre megadott motívumok kiválasztása között.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a gyerekek főként azért kötődnek szüleikhez, mert azok gondoskodnak róluk, szeretik őket, a bajban mindig segítenek, és bizalommal lehet hozzájuk fordulni. Elgondolkoztató azonban, hogy a tanulók közel egyharmada csak annyit írt anyjához és apjához fűződő ragaszkodásáról, hogy „kötődöm hozzá, mert az anyám, illetve mert az apám” (31,9%, 37,5%). Az ilyen jellegű válaszok azt jelzik, hogy a gyerekek sokszor nem tudják vagy nem akarják megfogalmazni kötődéseik motívumait. Nagyszüleikhez a tanulók sokszor amiatt kötődnek, mert azok szeretik és kiszolgálják őket, míg a barátokhoz fűződő kapcsolatok a következőket jelentik: hasonló érdeklődés és ízlés, kölcsönös bizalom, sok együtt töltött idő, program és szórakozás. Érdekes, hogy a testvéri, az unokatestvéri, a baráti és az osztálytársi kötődések motívumai mennyi hasonlóságot mutatnak. Mindegyiknél előfordul a „lehet rá számítani, és a megbízható” kategóriák megfogalmazása.

A nyitott és a zárt kérdésekre adott tanulói válaszokból egyértelműen kiténik, hogy a *bizalom, a szeretet, a megbízhatóság és a segítség motívuma az, amely mindenfajta kötődés alapját képezi, s hogy ezek nélkül nem is létezik igazán erős kötődés az emberek között.*

Fontos összefüggésekre mutat rá a kötődések erejét bemutató 13. ábra is. A kötődések erősségét minősítő tanulók 82,6%-a nagyon erősen, 14,6%-a erősen kötődik anyjához, s csak 2,8% jellemezte ragaszkodását közepesnek vagy ennél gyengébbnek. Apjukhoz a gyerekek 81,9%-át szintén nagyon erős érzelmi szál fűzi, s itt is csak kevesen (2,8%) minősítették ragaszkodásukat közepesnek vagy ennél gyengébbnek. A testvéri és a nagyszülői kapcsolatok legtöbbje is intenzív. A családi kapcsolatokon kívüli ragaszkodások ugyancsak erős hőfokúak, de ezeknél már a közepes minősítés is jobban megjelenik.



13. ábra
A személyekhez fűződő kötődések ereje (%)

Feltűnő, hogy két jellemző (a gyenge és nagyon gyenge erősség) milyen ritkán fordul elő a választásokban. Ez megerősíti azt a feltevésünket, hogy a kötődésekben résztvevőket erős érzelmi kapocs fűzi egymáshoz.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a fölmérésben részt vevő tanulók hogyan ítélik meg kötődéseik viszonzottságát. Az erre vonatkozó kérdés mérésmethodikai szempontból problémás volt, így részletes elemzésétől eltekintünk. A kapott válaszokból egy tendencia azonban így is jól látszik. Legtöbb tanuló kötődéseit teljesen kölcsönösnek tartja. Ettől csak a tanárokhoz és a más felnőttekhez fűződő ragaszkodások térnek el, mert ezeknél a csak nekem és a neki fontosabb minősítések jelentős mértékben szerepelnek. Az adatokat látva felvetődik a kérdés, vajon a gyerekek reálisan értékelik-e kapcsolataik jellegét minden esetben. A kapott adatok azt mutatják, hogy a *tanulók többsége úgy véli, ha ő erősen ragaszkodik valakihez, akkor a másik fél ugyancsak hasonló intenzitással kötődik hozzá*. Valószínű azonban, hogy a tanulók által kölcsönösnek tartott kapcsolat a valóságban nem mindig ilyen harmonikus, sőt néha egyoldalú az egyik fél részéről. (Például viszonzatlan szerelmek).

Összefoglalás

Tanulmányunkban a szociális kompetencia néhány komponensének empirikus vizsgálatáról számoltunk be. Az eredmények azt mutatják, hogy a megvizsgált szociális faktorok közül az extravertió, az érzelmi stabilitás és a nyitottság olyan stabil személyiségjegyek, amelyek az életkor és a nem függvényében nem módosulnak jelentősen.

Más faktorok esetében viszont a nemi hovatartozás már eltéréseket eredményez. A lányok mind a 12 éves, mind a 16 éves minta esetében együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik. A megbízhatóság, a rendszeresség és az alaposág tekintetében ugyanez a tendencia figyelhető meg, ugyanis a lányok itt is mindkét életkorban eredményesebbek a fiúknál.

A külső-belső kontroll attitűd esetében a tanulók nemtől és életkortól függetlenül közel megegyező eredményeket értek el, ami azt mutatja, hogy e két tényező nem játszik meghatározó szerepet a serdülők külső vagy belső kontroll attitűdjének alakulásában.

A kötődéseket reprezentáló adatokból kitűnik, hogy a gyerekek öt-hat személyhez kötődnek szorosán, akik között a szülők és a barátok előfordulása a leggyakoribb. Az életkor emelkedésével azonban közel háromszorosára nő azoknak a száma, akiknek semmilyen családi kötődése sincsen. Az is meglepő, hogy a tanulók 98,9%-a egyetlen olyan tanárt sem említett meg, akihez szorosán kötődne. A pedagógusok ilyen magas arányú kihagyása a választásokból iskolarendszerünk funkciózavaraira utal, holott a szoros tanár-diák kapcsolatok sokat segítenének a kommunikációs zavarok és az interakciós problémák megelőzésében.

A kutatást az OTKA/F013901 támogatásával végeztük.

Irodalom

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1162–1172.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Borgogni, L. és Perugini, M. (1993): The „Big five questionnaire”: *A new questionnaire to assess the five factor model*. *Personality and Individual Difference*, 15. 281–288.
- Cattell, R. B. (1965): *The scientific analysis of personality*. Penguin, Harmondsworth.
- Darwin, C. (1872): *The expression of emotions in man and animals*. John Murray, London. (reproduced by the University of Chicago Press.)
- Frosh, S. (1983): Children and teachers in school. In: Spence, S. és Shepherd, G. (szerk.): *Developments in social skill training*. Academic Press, London.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 49–58.
- Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. *Special Services in the Schools*, 8/1. 137–158.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kulcsár Zsuzsanna (1973): *Személyiséglélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár Péter (1993): Orvosi emberkép. *Antropológiai Értesítő*, 1. sz. 1-8.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 157–200.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (1982): *Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűd vizsgálatára*. OPI, Budapest.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rotter, J. B.; Seeman, M. és Liverant, S. (1962): Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In: Washburne, N. F. (szerk.): *Decisions, values and groups*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H.; Attili, G., Nadel, J. és Weissberg, R. P. (1988): *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Spence, S. és Shepherd, G. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Stephens, T. M. (1992): *Social skills in the classroom*. PAR, Odessa.
- Szirmák Zsófia és Boele De Raad (1994): Személyiségtaxonómia. A magyar nyelv személyleíró szókincse. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. 39–65.
- Trower, P.; Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Trower, P. (1982): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. In: Curran J. P. és Monti P. M. (szerk.): *Social skills training*. Guilford Press, New York.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (1987): A gyermekkori kötődések vizsgálatának egy lehetséges eszköze. *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica*, 29. sz. 165–182.

Zsolnai Anikó

Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 430–437.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 293–302.

Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 68–74.

ABSTRACT

ANIKÓ ZSOLNAI: DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENCE

Social competence, which is the complex system of social learning, social motives and social abilities, skills, habits and knowledge, fundamentally determines social behaviour. As Hungarian educational literature has paid little attention to the growth and development of social competence and to the question how different developmental levels of social skills and abilities effect academic achievement, the research tried to define those components of social competence that influence academic achievement. The following components of social competence were selected: extraversion - introversion; emotional stability - instability; cooperation/empathy - egoism; openness; external - internal control attitude; and attachment patterns. The investigation reported in this paper was part of a longer empirical study. Altogether 438 hungarian students were included in the research sample. The 6th grade sample consisted of 218 students and the 10th grade sample contained 220 students. The results of the investigation focusing on personality factors show that the assessed social factors are not affected considerably by age. However, there are some sex differences in the case of some factors. Girls at the age of both 12 and 16 score higher on measures of cooperation, empathy, friendliness and obedience than boys. The same tendencies can be observed for reliability, orderliness and thoroughness: girls in both age groups are more succesful than boys. Students' scores on the external-internal control attitude scale were independent of sex and age suggesting that these two factors do not play a crucial role in the development of adolescents' control attitude. Data on attachment patterns show that children have close relationships with five to six persons, but it is surprising that 98,9% of the students did not mention a single teacher who they would have a close attachment to. Such an underrepresentation of teachers in students' choices indicates functional problems in our schools. However could close connections between teachers and students help a lot in preventing communication disorders and interactional problems.

Magyar Pedagógia, 98. Number 3. 187–210. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zsolnai Anikó, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

AZ ISKOLA LÉGKÖRÉNEK LEHETSÉGES PSZICHOLÓGIAI MUTATÓI

Szabó Éva és Lőrinczi János

József Attila Tudományegyetem, Pszichológiai Tanszék

József Attila Tudományegyetem, Szociológia Tanszék

Az iskola működésének és értékelésének szempontjai

Az iskola és a gyerekek kapcsolata bonyolult soktényezős rendszer, amelyben nemcsak az intellektuális képességeknek van meghatározó szerepe. Mégis, amikor az iskolákat értékelik, és rangsorba állítják, az egyetlen felmerülő szempont, hogy melyik intézményből tanultak legtöbbet tovább. Ez kétségkívül fontos mutató, az is kérdés azonban, hogy milyen légkörben, milyen eszközökkel éri el ezt az eredményt az intézmény, mire tanítják a gyerekeket az eltervezett tananyagon kívül? Az iskolai distressz gyakran nem mutatkozik meg teljesítmény zavarokban, de a jó teljesítmény megléte sem jár együtt minden esetben egészséges személyiségfejlődéssel (*Glidewell, 1978*).

Ugyanakkor nem tekinthetünk el attól a ténytől sem, hogy az iskolák napjainkban egyre inkább polarizálódnak. Sok olyan intézmény van, amely nem a kiemelkedő képességű, válogatott gyerekek képzését végzi. Kérdés tehát, hogy mi történik az „átlagos iskolákban”, hogyan érzik magukat a gyerekek, mennyire motiváltak a tanulásra, hogyan viszonyulnak az iskolához. Végül, de nem utolsó sorban az iskola nemcsak a gyerekek számára munkahely, hanem sok ezer tanár számára is. Olyan élettér, amelyben jól kell teljesítenie, másokkal együttműködve eredményeket kell elérnie. Vajon milyen légkörben dolgoznak a tanárok és ez hogyan hat a gyerekekkel való kapcsolatukra, és az végső soron miként csapódik le az iskolai eredményességben és a gyerekek iskolához való viszonyában?

A pszichés klíma fogalma

Ezek a kérdések minden szervezet működésével kapcsolatosan feltehetőek és a választokat a szakirodalom általában a szervezeti klíma fogalmaival adja meg. Maga a szó – „klíma” – a meteorológiából átvett kifejezés, amelyet egy szervezetre csak metaforikus értelemben használhatunk. Ennek köszönhetően értelmezése igen tág, szerteágazó. A szervezetpszichológiában általában olyan érzésként írják le, amely egy csoport tagjaiban kialakul a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során. Az a mód, ahogyan a dolgozók egymással, a vezetővel és a külső partnerekkel kapcsolatot tar-

tanak (Schein, 1992). Az iskolára, mint szervezetre ezt a fogalmat először *A. W. Halpin* alkalmazta 1963-ban. Nézete szerint az iskola klímája olyan, mint az ember személyisége sok tényező határozza meg, de végül, mint egy arculat tartósan jellemző lesz az adott intézményre (Halász, 1980).

A hazai szakirodalomban e téma elsősorban *Kozéki Béla* nevéhez kötődik (Kozéki, 1991). Az iskolaethosszal kapcsolatos brit-magyar összehasonlító vizsgálat keretében ezt a fogalmat elsősorban a motivációs elméletre építve értelmezi. Ebben a rendszerben a klíma a motivációs struktúra affektív dimenzióját érinti és a gyermekek személyiség struktúrájával kölcsönhatásba lépve fejti ki nevelő hatását. A gyerekek ezt a hatást a kapcsolatokon átszűrve indirekt módon érzélik. Kutatásaiban *Kozéki* ebből a percepciós szemléletből kiindulva a gyerekeket kérdezte és az ő válaszaik alapján térképezte fel az iskolaethoszt.

Egy másik nemzetközi összehasonlító vizsgálatban, az iskolai légkör mutatóit a testi lelki egészséggel hozták összefüggésbe. Ebben a kutatásban a magabiztosság, az iskolához való viszony a tanár-diák kapcsolat, az osztálytársakkal való kapcsolat és az iskolai élmények jelentették az atmoszféra meghatározóit (Meleg és Aszmann, 1996).

Halász Gábor és munkatársai a 80-as években végeztek hasonló céllal kutatásokat (Halász, 1980). Szervezeti klíma felfogásukban a vezetés centrikus megközelítés tükröződik. A klíma fogalmát a tantestület, mint csoport és a vezető (igazgató) szintjén megnyilvánuló jellemzőkre szűkítették le. Hasonló szellemű kutatást végzett a nyolcvanas évek végén *Valent Györgyné* is (Valent, 1989).

Saját kutatásunkban az oktatási folyamat, az iskolai élet mindkét fontos csoportjának (gyerekek-tanárok) véleményét, érzéseit figyelembe vesszük, és kapcsolatot keresünk az egyes változók között. Szemléletünk az iskola „munkahelyként” való értelmezéséhez áll legközelebb, amelyben a jó tanítási környezetben túl a kapcsolatok és azok észlelt minősége a legmeghatározóbb tényező (Alkin, 1994). Ezen belül központi jelentőséget kapott az énkép és a motiváció, mint a teljesítményt és munkával való elégedettséget leginkább meghatározó és tükröző tényezők.

Az iskolai élet minőségét sok tényező összhatása eredményezi, amelyek lehetnek okai és következményei egymásnak. Kutatásunkban a tanárok és a diákok közérzetét meghatározó tényezőket az alábbiak szerint határoztuk meg:

A gyerekek közérzetének mutatói

- iskolához való viszony
- teljesítmény-szorongás
- tanulási motiváció
- énkép és önbecsülés
- észlelt konfliktus kezelési stratégiák

A tanárok közérzetének mutatói

- munkával való elégedettség
- tantestületi légkör
- pedagógiai attitűdök
- énkép és önbecsülés
- elfogadott konfliktus kezelési stratégiák

A tényezők oksági összefüggésének irányát nem könnyű meghatározni, hiszen például a tantestület légköre befolyásolhatja a munkával való elégedettséget, ugyanakkor az is lehet, hogy a munkával való elégedettség tükröződik vissza a tantestület légkörében.

A közérzeti mutatók kiválasztását a szakirodalmi áttekintés valamint a gyakorlati tapasztalatok indokolják.

Az iskolához való viszonyt a kutatások szerint nagymértékben befolyásolja, a szorongás, amelyet a gyerekek a teljesítményhelyzetekkel kapcsolatban élnek meg (Zech, 1984; Veckó, 1986). Az sem vitatható, hogy a motiváció és a teljesítmény-szorongás összefügg egymással. A szorongó kisdíákok számára az „iskola” és a „tanulás” negatív érzéseket keltő fogalmak, az ilyen gyerekek nem törekszenek egyre jobb eredmények elérésére, gyakran kudarcot vallanak és ez még inkább elveszi a kedvüket az iskolai munkától. A gyakori megszegyenülés önbecsülést rontó hatásának eredményeként a gyerekek igény szintje is csökken (Brembeck, 1971). Előfordul, hogy a tanulmányi sikertelenség kompenzálásaként rendbontó magatartást tanúsítanak és konfliktusba kerülnek tanáraikkal. Az ilyen esetekben alkalmazott megoldásmódok visszahatnak a gyerekek személyiségfejlődésére, énképére és önbecsülésére.

A pedagógusok preferált stratégiái a neveléssel kapcsolatos nézetekkel összefüggésben alakulnak ki. A tanári magatartást azonban nemcsak azok a pedagógiai elvek befolyásolják, amelyeket a nevelők helyesnek tartanak, hanem az aktuálisan vagy krónikusan fennálló tantestületi légkör, és a munkával való elégedettség is. Egy rossz légkörű sok konfliktust hordozó testületben a tanárok sokkal feszültebbek, gyakrabban folyamodnak indulati cselekvésekhez, kevesebb türelemmel tudnak a nehéz helyzetekre reagálni. A tanári pályával való elégedettség nagymértékben befolyásolja a pedagógusok önbecsülését. Azok a tanárok, akik jól érzik magukat ebben a szerepben elégedettek munkájuk és életük minőségével, megfelelő önbecsüléssel rendelkeznek, jó hangulatban végzik a munkájukat és ez bizonyosan visszahat a gyerekek iskolához való viszonyára is.

A kutatás célja, hipotézisei

Kutatásunk célja egy olyan eszközrendszer összeállítása volt, amelynek segítségével a diákok és a tanárok iskolai közérzete illetve annak pszichológiai tényezői mérhetővé válnak. Az iskolai minőségbiztosítási rendszer kialakításához sokféle tantárgyi teszt, teljesítmény mérő eljárás áll rendelkezésre különböző feladatbankokban. Az iskolai légkör mérésére azonban eddig kevesebb figyelmet fordítottak a kutatók. Olyan tesztsomag összeállítását tűztük ki célul, amely lehetővé teszi a gyerekek és tanárok iskolával kapcsolatos attitűdjének, érzéseinek, munkájukkal, helyzetükkel való elégedettségük mérését. Diagnosztikus eszközként szolgálhat az intézményfejlesztés tervezéséhez, illetve alapot teremthet arra, hogy az iskolákat ne csupán a gyerekek tanulmányi teljesítménye, hanem az iskolai légkör mutatói mentén is össze lehessen hasonlítani.

Megfelelően értékelve ezek az információk segíthetik az iskolafenntartót, hogy árnyaltabb képet alkosson az általa működtetett iskolákról, az egyes intézményekben folyó pedagógiai munkáról.

Munkánk a tervezett tesztsomag kifejlesztésének és kipróbálásának első állomása, amelyben három, a kísérletre önként vállalkozó, iskola vett részt.

Kutatásunk hipotézisei elsősorban a tényezők kapcsolatának vizsgálatára vonatkoztak.

1. Az általunk választott közérzeti mutatók összefüggnek egymással. Azaz:
 - 1/a A magasabb teljesítmény-szorongás negatívan korrelál az iskolához való viszsonnyal.
 - 1/b A teljesítmény-szorongás negatívan korrelál az énkép és önbecsülés pontszámaival.
 - 1/c A kedvezőbb iskolai attitűd magasabb motivációs értékekkel jár együtt.
 - 1/d Azok a gyerekek, akik gyakrabban észlelnek büntetést, alacsonyabb önbecsülésűek.
 - 1/e Ahol magasabb a tanárok önbecsülése, ott jobb a tantestületi légkör és magasabb a munkával való elégedettség mértéke is.

A kutatás második hipotézise a mérőeszköz működésére vonatkozik. Eszerint: az általunk választott eszközök alkalmasak az iskolák közötti különbségek feltárására.

A minta és az alkalmazott eszközök bemutatása

A vizsgálatban három iskola vett részt. Az iskolák jellemzőit illetve a vizsgált minta összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A minta jellemzői

Az iskola kódja	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola	Összesen
Az iskola főbb jellemzői	– lakótelepi iskola, amely a szerkezet-átalakítás keretében gimnáziumi osztályokat is indított – a diákok a körzetből érkeznek ill. a gimnáziumi osztályokba olyanok is jelentkeztek, akik nem ebben az általános iskolában kezdtek	– nagy létszámú lakótelepi általános iskola – sok hátrányos helyzetű gyerek jár az intézménybe, akik kicsi koruktól ún. kulcsos gyerekek voltak	– külvárosi, falusias környezetben működő kis létszámú iskola – a vizsgálat idején született döntés az intézmény másik iskolához történő csatolásáról	
A kérdezett tanárok száma	30 fő	32 fő	16 fő	78 fő
A kérdezett gyerekek száma	96 fő (1–3. gimnáziumi osztályok)	106 fő (5–8. osztályok)	106 fő (5–8. osztályok)	308 fő

A vizsgálatra az iskolák önként jelentkeztek, és az adatok elemzése után nevelési értekezleten ismertettük velük a saját intézményükre vonatkozó eredményeket.

A vizsgálat során többnyire olyan eljárásokat alkalmaztunk az egyes tényezők mérésére, amelyeket önállóan vagy más kombinációban már korábban kipróbáltak, használtak. Kivételt jelent ez alól a munkával való elégedettség kérdőív, amelyet angol nyelvről fordítottunk le és jelen kutatás során alkalmaztuk elsőként. Tanulmányunknak nem célja az egyes kérdőívek paramétereinek részletes elemzése, ezért a különböző mutatókra csak ott térünk ki, ahol ezt a hipotézisek ellenőrzése megkívánja. A gyerekek és tanáraik határozottan kitöltötték a kérdőívet.

A tanárok vizsgálatára szolgáló kérdőívek bemutatása

Az Önbecsülés-kérdőív

Ezt a vizsgálati eszközt *Pressing Lajos* és *Lukács Dénes* adaptálta a magyar viszonyokra és tette közzé, a *Pszichodiagnosztikai Vademecum* sorozatban (*Lukács, 1988*). A vizsgálóeszköz 19 kérdést tartalmaz, melyekkel kapcsolatban a tanároknak öt fokú skálán kellett kifejezni véleményüket. A kapott pontszámok alapján az adott személy vagy csoport önértékelésére, önbecsülésére lehet következtetni. Az értékelés során az alacsonyabb pontérték alacsony önbecsülést jelent, míg a magasabb pontszámok nagyobb mértékű elégedettségre utalnak.

A munkával való elégedettség kérdőív

Ez a vizsgálóeszköz egy angol nyelvű kérdőív magyarra fordított változata (*Everard, 1992*), amelyet kifejezetten az iskolai munkával kapcsolatos elégedettség mérésére fejlesztettek ki. Jelen vizsgálat az egyik első kipróbálása a magyar változatnak, ezért az eredményeket még semmilyen hazai sztenderdhez nem lehet hasonlítani. A kérdőív 16 kérdést tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban 0–5-ig terjedő skálán fejezheték ki véleményüket a kérdezettek. Az alacsonyabb pontszám ebben az esetben alacsonyabb elégedettségi szintet tükröz, míg az öthöz közelebbi értékek az elégedettséget jelentik, kivétel a fenntartóval kapcsolatos kérdések, ahol fordított a helyzet. A kérdőív elemzése során jó megbízhatósági mutatót kaptunk (Cronbach- α = 0,74).

Kérdőív a tantestületi légkör vizsgálatára

A tantestületi légkör mérésével *Halász Gábor* és munkacsoportja foglalkozott a hetvenes évek végén. Az általuk használt kérdőív bizonyos elemeinek felhasználásával fejlesztettük ki saját mérőeszközünket, amely lényegesen rövidebb és a mai viszonyokra illeszkedő állításokból épül fel (*Halász, 1980*). Ennek megfelelően ebben az esetben is első kipróbálásról beszélhetünk, és az eredményeket is ennek megfelelően értelmezhetjük. Az általunk kialakított kérdőív 30 kijelentést tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a taná-

rok 1–5-ig terjedő skálán fejezhetik ki véleményüket. A magasabb skálaértékek pozitívabb légkörre utalnak, míg az alacsonyabbakhoz negatív légkör tartozik. Mivel ebben az esetben is első felvételtől van szó, szükségesnek tartottuk reliabilitás mutató számítását. Az elemzés eredménye Cronbach- α =0,71 volt.

A pedagógiai attitűdök vizsgálata

A kérdőív kifejlesztése 1983-ban a Debreceni Komplex Tudatvizsgálat című kutatás keretében történt (Bugán, 1985). Az eredeti változat 48 állítást tartalmaz, amellyel kapcsolatban a vizsgálati személyek öt fokú skálán fejezhetik ki a véleményüket. A korábbi felvételek alkalmával bebizonyosodott, hogy néhány item elvesztette értelmét, ezért azokat jelen vizsgálat során kihagytuk az elemzésből. A kérdőív tartalmilag a különböző pedagógiai nézetek között tesz különbséget, az engedékenység-szigor, tekintélytisztelet, követelményszint, empátia, megértés, türelem területeken. (Itemekből néhány példát ld. 1. melléklet.)

Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása

Ez a kérdőív közvetett módon szolgáltat információt az elfogadott pedagógiai elvek és gyakorlat tartalmáról. A kérdőív saját fejlesztésű mérőeszköz, amelyet több korábbi vizsgálatban próbáltunk ki. Ez az egyetlen olyan mérőeszköz, amelyet a gyerek és a tanárok is kitöltöttek, eltérő instrukció alapján, ezért az értékelést is együttesen kívánjuk bemutatni.

A kérdőív 10 lehetséges nevelési helyzet leírását tartalmazza. (Néhány példát ld. 2. melléklet.) Az egyes szituációkban a tanár és egy gyerek, vagy a tanár és a gyerekek kerülnek konfliktusba egymással. Minden helyzet után négy alternatív megoldásmódot kínáltunk a válaszadóknak, amelyek mindegyike más-más tanári hozzáállást tükrözött. Az egyes megoldásmódokat egy korábbi vizsgálat során kapott leggyakoribb tanári válaszok alapján válogattuk ki. (Nem publikált kézirat.)

A tanároktól azt kértük, hogy rangsorolják a megoldásokat aszerint, hogy milyen mértékben tartják pedagógiailag helyesnek azokat. 1-es értéket adjanak annak, amelyiket a leghelyesebbnek gondolják, és 4-est annak, amelyiket elutasítják. A gyerekeket pedig arra kértük, hogy jelöljék meg, hogy a különböző megoldásokat a tanárok milyen arányban választanák az ő tapasztalataik szerint. 1-est adjanak akkor, ha a legtöbb tanár ezt választaná, és 4-est annak a megoldásnak, amelyet szinte egyik tanár sem választana. Így tudtuk elérni azt, hogy összehasonlíthatóvá váltak a tanári és gyerek vélemények. Azok a megoldások amelyeket a tanárok helyesnek tartanak alacsony pontszámot képviselnek és azok is, amelyeket a gyerekek gyakran tapasztalnak. Tehát ha mindkét érték alacsony, az azt jelenti, hogy a gyerekek azt tapasztalják a leggyakrabban, amiről a tanárok úgy nyilatkoztak, hogy helyesnek tartják. Az ellentétes pontszámok arra utalnak, hogy annak ellenére, hogy a tanárok nem helyeslik az adott megoldásmódot, gyakran élnek vele, illetve fordítva. Ez alapján áttételesen információt kaphatunk a pedagógiai elvek és a pedagógiai gyakorlat kapcsolatáról.

Az elővizsgálatok eredményeképpen az alábbi kilenc megoldásmódot találtuk, amelyeket a legnagyobb gyakoriságnak megfelelően hozzárendeltünk az egyes helyzetekhez.

1. megoldás: a tanár nem tesz semmit, tudomásul veszi a helyzetet
2. megoldás: a tanár valamilyen büntetést szab ki
3. megoldás: a tanár valamilyen más „hatalom” segítségét kéri (szülő, igazgató)
4. megoldás: a konfliktust a gyerek aktív részvételével oldja meg
5. megoldás: figyelmeztet, meggyőzéssel próbálkozik
6. megoldás: a tanár teljesen magára vállalja a konfliktus megoldását
7. megoldás: erkölcsi vonatkozások hangsúlyozása („prédikálás”)
8. megoldás: rákérdez a viselkedés okára
9. megoldás: enged a tanár, de engedjenek a gyerekek is (kompromisszum)

Az egyes megoldásmódok nem egyenlő gyakorisággal szerepelnek, de az átlagokat, már a korrigált értékekkel számoltuk.

A gyerekek vizsgálatára szolgáló kérdőívek bemutatása

Hipotetikus nevelési helyzetek kérdőív

Részletes ismertetése az előző, *Hipotetikus nevelési helyzetek megoldása* című fejezetben olvasható.

A gyerekek énképének vizsgálata

A *Kozéki Béla* által adaptált, Coopersmith-féle Self-Esteem Inventory (SEI) egyik változatát használtuk. (*Kozéki*, 1985). A kérdőív 25 állítást tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a gyerekeknek el kellett dönteni, hogy az adott kijelentés igaznak tartja-e saját magára vagy sem. Megfelelő transzformálás után minden item egy pontot kap, a magasabb pontszám pozitív énképre utal. A maximális pontszám 25 lehetett.

A szorongásra való hajlam, mint személyiségvonás mérése

A szorongásra való hajlam mérésére a *Taylor* által kifejlesztett Manifest Anxiety Scale magyar változatát használtuk, melyet *Kozéki Béla* 15–18 éves korosztályon adaptált 1975-ben (*Kozéki*, 1985). Az általunk vizsgált minta életkora alacsonyabb, de úgy véltük, hogy az akcelerációnak köszönhetően számukra a kérdések éppen úgy érthetőek és adekvátak lesznek. Ez a felvétel során be is bizonyosodott. A kérdőív 50 ítemet tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a gyerekeknek el kellett dönteni, hogy jellemző rá az adott állítás vagy nem. A megfelelő transzformálás után minden egyes item egy pontot kaphat, a maximális pontszám 50 lehetett. Ezt a kérdőívet mint a teljesítmény-szorongás háttérváltozóját kezeltük.

A teljesítmény-szorongás mérése

A feladathelyzetben jellemző szorongás mérésére a Spielberg-féle Test Anxiety Inventory (TAI) magyar változatát használtuk, melyet magyar mintára *Sípos Kornél* és *Sípos Mihály* adaptált. A magyar változat 20 állítást tartalmaz, amelyek mindegyike a felelés, illetve a dolgoztatás helyzeteihez kötődik. A gyerekeknek 1–4-ig terjedő skálán kellett jelölniük, hogy az adott állítás milyen mértékben jellemző rájuk. A megfelelő transzformálás után a 2–20. itemig adott válaszok összpontszáma adja a teljesítmény-szorongás értékét. A skála két alskálát tartalmaz. Az egyik az „aggodalom”, mely elsődlegesen az értékeléssel és a következményekkel kapcsolatos gondolati folyamatokra vonatkozik, míg a másik alskála az „emocionális izgalom”, a szorongást kísérő testi tünetek megletére utal. A két komponens más-más módon fejti ki hatását a teljesítményre.

Az iskolához való viszony vizsgálata

Az általunk választott iskolai attitűd kérdőívet *Kozéki Béla* fejlesztette ki 1978-ban. Azért esett erre az eszközre a választásunk, mert komplexitásánál fogva lefedi az iskolai attitűdöket befolyásoló legtöbb tényezőt. A eredeti kérdőív 26 állítást tartalmaz, mellyel kapcsolatban öt fokú skálán fejezhetők ki a gyerekek véleményüket (*Kozéki*, 1985). Saját vizsgálatunkban annyit módosítottunk a kérdőíven, hogy az eredetileg öt fokú válaszadási lehetőséget 1–4-ig terjedő skálára redukáltuk, hogy elkerüljük a „nem tudom eldönteni” típusú válaszok nagy számát, mivel tapasztalataink szerint a gyerekek nagyon szívesen választják ezt az egyszerű feleletet, a fáradságosabb döntéshozás helyett.

Az iskolai motiváció domináns tényezőinek feltárása

A motiváció háromdimenziós modelljét alkalmazta *Kozéki Béla*, amikor megszerkesztette a 45 állításból álló kérdőívet, amelyet mi is alkalmaztunk. A modell a motiváció három dimenzióját tételezi fel, amelyekben belül szintén három-három faktort különít el.

1. *dimenzió*: szociális-affektív motivációk (elsősorban a szülőkkel és a tanárokkal való meleg érzelmi kapcsolat kialakítása)
 - 1.a) faktor: empátia, érzelem csere
 - 1.b) faktor: identifikáció (azonosulás)
 - 1.c) faktor: affiliáció (érzelmi kötődés)
2. *dimenzió*: kognitív-aktivitási motivációk (a megismerés és az ismeretszerzésben való aktív részvétel vágya)
 - 2.a) faktor: önállóság
 - 2.b) faktor: kompetencia, tudásvágy
 - 2.c) faktor: érdeklődés, aktivitás
3. *dimenzió*: morális-önintegratív motivációk (a tanulásban való önálló felelősségvállalás, és a lelkiismeretes munkavégzés iránti igény)
 - 3.a) faktor: önértékelés, lelkiismeret
 - 3.b) faktor: rendigény, szabálytudat és kötelességérzet
 - 3.c) faktor: a felelősségvállalás igénye

Az egyes dimenziókat 15 kérdés reprezentálja a kérdőívben. A gyerekek minden állítással kapcsolatban öt-fokú skálán fejezhették ki véleményüket. A megfelelő transzformációk elvégzése után az egyes válaszokra kapott pontszámokat összeadva összpontszámot lehet számolni. Ezen kívül minden dimenzióra és faktorra önálló részpontszámokat is kaphatunk (Kozéki, 1985).

Eredmények és a hipotézisek ellenőrzése

Az eredmények bemutatásakor elsőként a közérzetet meghatározó tényezők kapcsolatára vonatkozó adatokat ismertetjük. A változók közötti kapcsolat szorosságát a Pearson-féle rangkorrelációs együtthatóval (r_p) jellemezzük.

A teljesítmény-szorongás és az iskolai attitűd összefüggése

Az 1/a hipotézisnek megfelelően azt találtuk, hogy az iskolához való viszony enyhe negatív korrelációban van a teljesítmény-szorongással ($r_p = -0,236$, $p \leq 0,000$). A kapcsolat gyengesége azzal indokolható, hogy az iskolával összefüggő attitűdöt nemcsak a teljesítmény hanem egyéb például kapcsolati tényezők is meghatározhatják.

Az énkép és a teljesítmény-szorongás kapcsolata

Előfeltevésünk szerint azok a gyerekek, akik rosszabbul teljesítenek az iskolában, általában magasabb teljesítmény-szorongással és alacsonyabb önbecsüléssel jellemezhetők. Ennek megfelelően negatív korrelációt vártunk a két változó között. Hipotézisünket a vizsgálat eredményei teljes mértékben alátámasztották ($r_p = -0,696$, $p \leq 0,000$).

Az iskolai attitűd és a motiváció összefüggése

1/c hipotézisünk szerint azok a gyerekek, akik kedvezőbb iskolai attitűddel rendelkeznek egyben motiváltabbak is a tanulásra, illetve általában az iskolai étellel kapcsolatos cselekvésekre. Feltételezésünk ebben az esetben is igazolódott. A motivációs kérdőív összpontszáma illetve az iskolával kapcsolatos attitűdök pontértékei között erős pozitív korrelációt kaptunk ($r_p = 0,798$, $p \leq 0,000$). A teljesítmény-szorongás és az iskolai motiváció összefüggését egyértelműen nem sikerült bizonyítani ($r_p = 0,198$, $p \leq 0,001$). Ez azt jelentheti, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos szorongás nem közvetlenül, hanem az iskolával kapcsolatos attitűdön keresztül gyakorol hatást a motivációra.

Az önbecsülés és az észlelt büntetés kapcsolata

Feltételeztük, hogy azok a gyerekek, akik gyakrabban észlelnek büntetést, ha konfliktushelyzetbe kerülnek az iskolában, fokozatosan elvesztik önbecsülésüket, magukat rossz, rendetlen gyerekként definiálják. Ez a hipotézis nem nyert igazolást. Nem mutat-

ható ki matematikai összefüggés a két változó között. Az észlelt büntetés gyakorisága azonban gyenge szignifikáns kapcsolatban van az iskolai attitűddel ($r_p = 0,210$, $p \leq 0,000$). Úgy tűnik, hogy az általunk fontosnak tartott észlelt konfliktus kezelési stratégiák nem az önbecsülésen, hanem az iskolához való viszonyon keresztül hatnak a pszichés klímára. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a konstruktív megoldások észlelt gyakorisága is gyenge szignifikáns kapcsolatban áll az iskolához való viszonyal ($r_p = -0,295$, $p \leq 0,000$). Tehát azok a gyerekek kedvelik jobban az iskolát, akik szinte egy tanártól sem észlelnek büntetést (4-es ranghely) és a legtöbb tanár szerintük konstruktívan oldaná meg az adott helyzetet (1-es ranghely).

A tanárok önbecsülésének, munkával való elégedettségének és a tantestület légkörének kapcsolata

A tanárok önbecsülése esetében a tantestületi légkör faktorai közül egyedül az igazgatóval való elégedettséggel találtunk gyenge negatív korrelációt ($r_p = -0,237$, $p \leq 0,05$). A munkával való elégedettség összpontszám illetve az egyes faktorok esetében sem találtunk összefüggést. Ezért elvethetjük azt a feltételezést, hogy a tanárok önbecsülése közvetlenül összefügg a munkával való elégedettséggel.

Hipotézisünk szerint a tantestületi légkör és a munkával való elégedettség kapcsolatban áll egymással, azaz feltételezzük, hogy ahol jobb a légkör a tanárok csoportján belül, ott az egyes tagok elégedettebb a munkájukkal, szívesebben dolgoznak illetve járnak be munkahelyükre. Adataink azt mutatják, hogy a tantestületi légkör változói (faktorai) közül csak a személyes tényezőkkel van szoros kapcsolatban munkával való elégedettség. Azaz, a *gyerekekkel* való kapcsolat kielégítő voltával ($r_p = 0,599$, $p \leq 0,05$), a *tanárkollektívával* való jó kapcsolattal ($r_p = 0,588$, $p \leq 0,05$), és az *igazgató* elfogadottságával ($r_p = 0,601$, $p \leq 0,05$).

Ezek az összefüggések azt sugallják, hogy a tanárok számára a munkával való elégedettség szempontjából lényegesebbek a kielégítő emberi kapcsolatok, mint például az anyagi elismertség. Ez az eredmény azért figyelemre méltó mert rámutat arra, hogy az iskolában zajló munka nem írható le a klasszikus szervezetpszichológiai fogalmakkal, ahol a munkával való elégedettség három alaptényezője a (1) munka jellemzői, (2) a fizetés és (3) az ellenőrzés (*Siegel és Lane*, 1982). Ez részben a tanári munka sajátosságaival magyarázható, hiszen itt mind a munka eszköze, mind a munka tárgya az ember. Az eredmények további lehetséges magyarázata, hogy a hazai tanárok nem sok anyagi elismerésre számíthatnak és a munkájuk rendszeres értékelése, a szupervízió sem gyakori, ezért kénytelenek más területen megtalálni az elégedettség forrását.

A pedagógiai attitűdök és az elfogadott konfliktuskezelési módok kapcsolata egymással és a légkör egyéb mutatóival

Feltételeztük, hogy a tantestület légköre és a pedagógiai attitűdök összefüggnek egymással. Ez a kapcsolat feltehetően nagyon áttételes. Így például elképzelhető, hogy a nevelési elvekben való egyetértés mértéke az, ami meghatározza egy tanársoport hangulatát és nem az elfogadott és elutasított elvek tartalma. A tantestületi légkör vizsgálatánál a

kérdőív eredményeinek faktor analízise nyomán sikerült találnunk egy olyan faktort, amely a testületen belüli feszültségekre vonatkozik.

A faktort alkotó itemeket és azok faktorsúlyait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A tantestületi légkör kérdőív „Feszültség faktorának” jellemzése és átlagértéke

Sorszám	A kérdés leírása	Faktorsúly
5	A tantestületben vannak szembenálló csoportok, klikkek.	0,4659
8	A gyerekek sokszor felidegesítik a tanárokat.	0,4920
12	A tanárok igazságtalanul sok közterhet viselnek.	0,5248
17	A gyerekek miatt sok vita van a tanárok között.	0,5648
26	A mai gyerekek nehezebben kezelhetőek, mint a régiek.	0,5013
	A feszültség faktor eredményeinek átlaga	4,1520

A faktorban elért magas átlag azt mutatja, hogy ezen a téren sok nehézséggel kell szembenézni a tanároknak. Ez az eredmény összekapcsolható azokkal az adatokkal, amelyeket az attitűd skála felvételekor nyertünk. A skála minden egyes faktorában olyan magas szórás értékeket kaptunk, ami már-már megkérdőjelezi az átlag értelmezhetőségét. Ez azt jelenti, hogy nincs semmiféle egyetértés a tanárok körében az egyes neveléssel kapcsolatos nézetek terén. Az ilyen jellegű véleménykülönbségek termékeny és pusztító vitákat egyaránt eredményezhetnek és bizonyára hatással vannak a tantestület légkörére.

A hipotetikus nevelési helyzetek megoldását vizsgáló kérdőív elemzése is nagyon hasonló eredményeket hozott. Itt is magas szórás értékek mutatkoztak, és egyik megoldás sem emelkedett ki, mint elsődlegesen elfogadott módszer.

A gyerekek és tanáraik eredményeinek összekapcsolása

Eredeti elképzelésünkben feltételeztük, hogy a gyerekek és tanárok iskolai közérzetének mutatói összefüggésbe hozhatóak egymással. Hiszen, ha a gyerekek jól érzik magukat az iskolában pozitívan viszonyulnak munkahelyükhöz, ahol elsődleges partnereik a tanárok, ennek hatással kell lenni a tanárok közérzetére illetve annak egyes mutatóira is. Az eredmények alapján ez a feltételezés nem igazolható. Nem mutatható ki közvetlen kapcsolat egyik változóval sem a gyerekek és tanárok adatai között. A gyerekek és a felnőttek közérzete közötti összefüggés feltehetően nagyon áttételes, ezért egy-egy változó szintjén nem megragadható.

Összegzésképpen azt mondhatjuk, hogy az általunk felállított hipotézisek többsége megállja a helyét. A tanárok és diákok közérzete közötti közvetlen kapcsolat nem volt matematikailag bizonyítható, ami nem jelenti azt, hogy nincs is összefüggés. Feltehetően

mélyebb elemzés illetve más jellegű statisztikai elemzés, valamint újabb változók bevonásával lehetne megtalálni azokat a pontokat, ahol a két csoport iskolai közérzetét meghatározó tényezők találkoznak.

Az iskolák összehasonlítása a mért változók mentén

A kutatás második fő hipotézise a módszer-csomag alkalmazhatóságára vonatkozott. Feltételeztük, hogy az általunk választott paraméterek mentén az egyes intézmények összehasonlíthatóvá válnak. Ez egyben azt is jelentené, hogy az adott mutatók segítségével lehetnek az intézménynek a problémák feltárásában, a diagnosztikában és a fejlődési utak kijelölésében is.

Munkánk eredményeként számos területen sikerült különbségeket leírni az iskolák között.

Különbség a tanárok önbecsülésében

A három iskola tanárainak önbecsülése csak kis mértékben tér el a *Lukács Dénesék* által közölt magyar átlagtól, ami 3,48 volt (*Lukács, 1988*). A kapott eredményeket a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. Az önbecsülés kérdőív eredményei

	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
átlag	3,532	3,632	3,147
szórás	0,486	0,514	0,585

A variancia analízis (ANOVA) eredménye szerint a 4. sz. iskola és a 5. sz. iskola közötti különbség szignifikáns ($F=3,339$, $p \leq 0,05$). Az eredmények értelmezésekor azonban óvatosságra int bennünket a magas szórás, amelyet mindhárom iskola eredményeiben tapasztaltunk. Ebben az esetben talán nem a két iskola közötti különbség magyarázatát érdemes keresni, sokkal inkább az a kérdés, hogy mi okozza a nagyon alacsony önbecsülést az 5. sz. iskola tanárainál. Elképzelhető, hogy a kérdőívre adott válaszokban valamiképpen az iskola aktuális helyzete tükröződik. Mint azt a minta bemutatásakor már említettük, ezt az intézmény a felvételt megelőzően a bezárás fenyegette és a kérdés időpontjában született döntés arról, hogy egy másik iskolához csatolják, aminek következtében megszűnik az önállósága is. Ez a szervezeti változás bizonyos mértékig rányomhatja bélyegét az aktuális állapotra, közérzetre is.

Különbség a munkával való elégedettség területén

A munkával való elégedettség területén nem kaptunk szignifikáns különbségeket a három iskola átlagpontszámait vizsgálva. A kérdőív faktoranalízisének eredményeként kapott öt faktor közül azonban a 3. faktorban találtunk szignifikáns különbséget szintén a 2. sz. és a 4. sz. iskola között ($F = 4,549$, $p \leq 0,05$). Ez a faktor tartalmát tekintve a munka hasznosságára illetve a továbbfejlődés lehetőségére vonatkozik. Feltehető, hogy egy olyan iskolában, ahová hátrányos helyzetű és a tanulásra, a továbbtanulásra kevésbé motivált gyerekek járnak, ott a tanárok kevésbé érzik hasznosnak mindennapi erőfeszítésüket a gyerekek érdeklődésének felkeltésére, a tudás átadására. Egy ilyen környezet kisebb mértékben ad lehetőséget a szakmai fejlődésre is, mint egy „kísérletező” szellemű intézmény.

A tantestületi légkör összehasonlítása

A vizsgálat eredményei szerint nem mutatható ki szignifikáns különbség a tantestületi légkör terén a három iskola között. A kérdőív feldolgozásakor a faktoranalízis eredményeként 5 faktort kaptunk. Ezek közül az igazgatóval való kapcsolat faktorban kaptunk szignifikáns különbséget a 2. sz. és a 4. sz. iskola között. Az egyes faktorok átlagpontszámait a 3. táblázat mutatja.

A 2. sz. iskola esetében kiemelkedően jó kapcsolatról számoltak be a kollégák. Ez feltehetően elengedhetetlen is egy olyan intézményben, ahol alapvető szerkezetátalakításra vállalkozott a vezető, hiszen ez nem lehetséges a kollégákkal való együttműködés nélkül.

4. táblázat. A tantestületi légkör faktorpontszámainak átlagai és szórásai iskolánként

	1. faktor igazgató és a testület kapcsolata	2. faktor kapcsolatok a kollégák között	3. faktor anyagi körülmények	4. faktor elégedetlenség a fenntartóval	5. faktor feszültségek a testületen belül
2. sz. iskola	4,060	3,636	2,120	4,493	4,147
szórás	0,645	0,502	0,489	0,500	0,442
4. sz. iskola	3,450	3,465	2,310	4,613	4,200
szórás	0,687	0,625	0,683	0,396	0,397
5. sz. iskola	3,781	3,387	2,338	4,613	4,075
szórás	0,764	0,639	0,569	0,435	0,425

A pedagógiai attitűdök és a nevelési konfliktushelyzetek megítélése

Sem a pedagógiai nézetek, sem a preferált és elutasított megoldások terén nem találtak az iskolák között matematikailag bizonyítható különbséget. Az eredmények magya-

rázatára többféle lehetőség kínálkozik. Az egyik ilyen alternatíva, hogy ezek a tanárok zömmel a szegedi képzőintézményekben tanultak, ahol a szemléletben nem sok változás következett be az utóbbi néhány évet megelőző időszakban.

A másik lehetséges értelmezés, hogy a hasonlóság jól tükrözi azt a szellemiséget, amelyben ezeket a tanárokat iskolás éveik alatt nevelték. Elképzelhető, hogy ebben a régióban nagyon hasonló tanármodellekkel találkoztak.

A harmadik megfontolásra érdemes szempont, hogy mindkét változó eredményeiben nagyon magas szórás értékeket kaptunk, ami sokszínűséget is jelenthet. Tehát azt mondhatjuk, hogy mindhárom intézményben vannak különböző nézeteket valló tanárok, azaz egyik iskolának sincs jellemző pedagógiai stílusa, olyan uralkodó hitvallás, és elfogadott eszközrendszer, amely valamiképpen egységesíteni a tanárok tevékenységét. Ezt némi-képpen alátámasztja, hogy a gyerekek észlelt konfliktus-megoldási stratégiákra vonatkozó eredményei között sem találtunk szignifikáns különbséget az iskolák között.

A gyerekek eredményeinek iskolánkénti összehasonlítása

Az énkép, a teljesítmény-szorongás és az iskolához való viszony

Az énkép értékeit tekintve nem találtunk különbséget az iskolák között. A teljesítmény-szorongás összpontszáma szintén nem mutatott matematikailag bizonyítható különbségeket, ha azonban a szorongás két összetevője az „emocionális izgalom” és az „aggodalom” faktorok mentén végeztünk összehasonlítást, akkor az emocionális izgalom faktorban szignifikáns különbséget találtunk a 4. sz. és az 5. sz. iskola tanulói között ($f = 3,7242$ $p \leq 0,05$). A skálán mért átlagpontszámokat a 4. táblázat mutatja be.

5. táblázat. Az „aggodalom” és „emocionális izgalom” alskálák átlagpontszámai

	Teljes minta	magyar átlagok 1983	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
Aggodalom	16,19	12,95–14,70	16,83	15,42	16,30
Emóció	20,20	16,08–18,96	19,53	19,48	21,41

Az iskolához való viszony esetében is hasonló különbséget találtunk. Az 5. sz. iskola esetében a tanulók iskolához való viszonya mindkét másik intézménynél magasabb átlagot mutat ($F=22,59$, $p \leq 0,001$). A három iskola adatait az 5. táblázat mutatja.

6. táblázat. Az iskolával kapcsolatos attitűd átlagpontszámai iskolánként

	2. sz. iskola	4. sz. iskola	5. sz. iskola
átlag (%)	61,45 (60%)	64,21 (62%)	75,03 (72%)

Mint azt a közérzeti mutatók elemzésekor részben már kifejtettük az iskolához való viszony és a teljesítmény-szorongás átlagai között enyhe negatív korreláció van. Talán éppen ezért figyelemre méltó, hogy az 5. sz. iskolában a legmagasabb a teljesítmény-szorongás emocionális izgalom értéke, ugyanakkor itt kiemelkedően kedvezően viszonyulnak a gyerekek az iskolához. Elképzelhető, hogy ha a gyerekek jobban kedvelik az iskolát fontosabb szerepet tölt be az életükbe mindaz, ami ott történik, akkor jobban izgatja őket a teljesítmény is. Ez természetesen csak az egyik lehetséges magyarázat. Az sem kizárt azonban, hogy a kérdőívek kitöltésekor a gyerekek néhány esetben a vélt elvárásnak megfelelő válaszokat adtak, ami lehetséges, hogy nem tükrözte a saját valódi érzéseiket. Ez a lehetőség a további eredmények értelmezésénél is felmerült (ld. alább).

Az iskolai motiváció iskolánkénti összehasonlítása

A három intézmény között mindhárom mért dimenzióban illetve az összpontszámot illetően is szignifikáns különbségeket találtunk. Minden esetben az 5. sz. iskola emelkedik ki a másik két intézményhez képest ($F = 10,4516$, $p \leq 0,001$). Az összpontszámra illetve a motiváció egyes dimenzióira vonatkozó adatokat a 6. táblázat mutatja.

Ezeket a kiugróan magas eredményeket nem könnyű megmagyarázni. Nehéz elképzelni, hogy abban az iskolában a gyerekek, akiknek egyébként szintén a legmagasabb a teljesítmény-szorongása, ennyivel motiváltabbak lennének emocionálisan, kognitívan és morális szinten is. A gyerekek lakókörnyezete, demográfiai jellemzői sem utalnak arra, hogy abban a közegben ahol ők élnek, elsődleges érték volna a tanulás. Itt ismét felmerül a társadalmi kívánatosságuk való megfelelés erős igénye, mint lehetséges magyarázat. Ez az alternatíva felveti annak szükségességét, hogy az ilyen típusú méréseknél alkalmazzunk olyan skálát, amely méri a társadalmi elvárásoknak való megfelelés igényét is.

6. táblázat. A motiváció kérdőív pontszámainak megoszlása iskolánként

	1. dimenzió szociális	2. dimenzió kognitív	3. dimenzió morális	Motiváció összpontszám
2. sz. iskola	48,89	46,89	45,81	142,16
4. sz. iskola	49,69	48,37	46,35	145,13
5. sz. iskola	55,34	50,73	53,06	159,29

A kutatás során számos különbséget találtunk például nemek vagy életkorok szerint az egyes iskolák között illetve azokon belül, de ezek ismertetését egy másik tanulmány keretében tervezzük.

Konklúzió

Kutatásunk célja az iskolai közérzetet meghatározó tényezők és azok kapcsolatának vizsgálata volt, valamint egy olyan tesztsomag összeállítása, amelynek segítségével kü-

lönböző, a pszichés klíma szempontjából fontos mutatók mentén össze lehet hasonlítani az iskolákat diagnosztikus és fejlesztést előkészítő céllal.

A mutatók kapcsolatait nem sikerült minden esetben matematikailag bizonyítani. A legnagyobb nehézséget a tanárok és a diákok közérzeti mutatóinak összekapcsolása jelentette. Itt a feltehetően komplex és többszintű áttételek miatt egyetlen mutató esetében sem sikerült direkt kapcsolatot találnunk. Véleményünk szerint ez nem jelenti azt, hogy a két csoport ilyen jellegű egymásra-hatásainak téziséét el kell vetnünk. Ezen a téren további finomabb szintű elemzésekre, esetleg újabb változók kimunkálására és tesztelésére volna szükség.

Az egyes mutatók mentén sikerült különbségeket feltárni a vizsgált intézmények között. Jóllehet ezek a differenciák esetenként csak gyenge matematikai megerősítést nyertek.

Az iskolaértékelés és minőségbiztosítás egyre nagyobb szerephez jut napjaink oktatásában, hiszen a fenntartóknak, és a szülőknek egyre több felelősége és beleszólási joga lesz az iskolák működésébe, a pedagógiai programok, a fejlődési utak kijelölésébe. A pszichológiának, éppúgy mint a szociológiának és a pedagógiának fel kell készülnie arra, hogy tudományosan megalapozott módszerekkel segítse elő a közoktatás rendszerének fejlődését. Jelen kutatás az első lépések egyikét kívánta megtenni egy iskolaelemző (értékelő) pszichológiai szempontrendszer és eszköztár kidolgozása felé.

A kutatást a SOROS Alapítvány támogatásával végeztük, 1996. májusában

Irodalom

- Alkin, M. C. (1994): *Encyclopedia of Educational Research* (sixth edition). Macmillan Publishing Company, New York, 1165–1171.
- Brembeck, C. S. (1971): *Social Foundations of Education Environmental Influences in Teaching and Learning*. John Wiley and Sons, Inc. 50–75.
- Bugán Antal (1985): Skálarendszer a pedagógus attitűd mérésére. In: Hunyady György (szerk.): *A debreceni komplex tudatvizsgálat dokumentumai*. KLTE, Debrecen.
- Everard, B. és Morris, G. (1992): *Effective School Management*, Paul Chapman Publishing, Ltd. Glidewell, J. C. (1978): The psychosocial context of distress at school. Bar-Tal, D. és Saxe, L. (szerk.): *Socialpsychology of Education. Theory and Research*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington, 174–181.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kézirat, Budapest, 1–35.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lukács Dénes és Pressing Lajos (1988): Az énkép és önértékelés vizsgálata. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum, I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek. 2. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest, 37–76.
- Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs, 47–65.

Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói

- Schein, E. H. (1992): *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, 9–11.
- Siegel, L. és Lane, I. (1982): *Personnel and Organizational Psychology*. Richard D. Irwin Inc, Homewood, Illions, 277–280.
- Valent Györgyné (1989): A tantestületi légkör hatása a pedagógusok munkavégzésére. *Budapesti Nevelő*, 2. sz. 18–29.
- Veckó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest, 48–97.
- Zech, Th. (1984): Iskolai szorongás. In: Bierman, G. (szerk.): *Az iskolai ártalmak megelőzése*. Tankönyvkiadó, Budapest, 104–166.

ABSTRACT

ÉVA SZABÓ AND JÁNOS LÓRINCZI: SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL ATMOSPHERE

The purpose of this study was to explore what relationship could be between the different psychological aspects of school atmosphere. We have also focused on trying to find means and ways of measuring these factors. The research was carried out in three schools. 78 teachers and 308 pupils were interviewed. The questionnaires covered the following areas in case of pupils: motivation, self-concept, test-anxieties, attitude to school, perceived conflict resolution modes, in case of teachers: workplace atmosphere, satisfaction with work, pedagogical attitudes, self-esteem, accepted conflict resolution modes. Our findings showed that's most of the factors had an impact on each other. We didn't find any direct relationship between the factors measuring both the teachers' and the students attitudes. Research revealed a few differences between the schools.

Magyar Pedagógia, 98. Number 3. 211–229. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Éva, Department of Psychology, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Mellékletek

1. melléklet: Néhány állítás a pedagógiai attitűdök mérésére használt skálából

– Egyáltalán nem biztos, hogy az igényes, szigorúan osztályozó tanárok a jó pedagógusok, mert sok gyerek életét csak megkeserítik.	1	2	3	4	5
– Csak a türelmes, megértő pedagógus képes igazán segíteni a tanuló tanulmányi és egyéb nehézségein.	1	2	3	4	5
– A tekintélyes tanár nemcsak diákjaival, hanem önmagával is igényes és következetes.	1	2	3	4	5
– A vérbeli pedagógus személyiségével képes elbűvölni diákjait.	1	2	3	4	5
– Az elsősorban jó tanulmányi eredményekre törekvő, sokat követelő szigorú tanárok sokszor csak azt érik el, hogy a gyerek idejében megutálja az iskolát és a tanulását.	1	2	3	4	5
– A vérbeli pedagógusnak legfontosabb a népszerűség, személyiségének elismerése, melyet igazán csak a gyerekek között tud elérni.	1	2	3	4	5
– A tanárok túlzott engedékenysége gyakran csak a munkaszere- tet és a szakmai igényesség hiányát leplezi.	1	2	3	4	5
– A harmonikus családban élő gyermek szüleinek kevés dolga akad az iskolával.	1	2	3	4	5
– Hiába akarja tévedhetetlennek mutatni magát a tekintélyelvű tanár, diákjai átlátják rajta.	1	2	3	4	5
– A gyerekek eszményképévé a sokat követelő, igényes tanárok válnak.	1	2	3	4	5

2. melléklet:

Néhány példa a „Hipotetikus nevelési helyzetek” kérdőív szituációiból (a tanári változatból)

A tanárnak egy héten kétszer van első órája a hetedik osztályban. Másodjára fordul elő, hogy egy fiú elkészik.

A	Óra után elbeszélgetnék vele, és közösen megpróbálnánk olyan megoldást találni, hogy többet ez a helyzet ne forduljon elő.
B	Megkérném, hogy jöjjön máskor pontosan, mert ezzel zavarja az órát, és ő is lemarad az anyaggal.
C	Óra után kikérdezném a reggeli programját, kideríteném, hogy miért szokott elkésni.
D	Valami enyhe büntetést helyeznék kilátásba, s ha ezután is folytatódik nem engedném be az órára.

Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói

A tanár önálló feladatot adott a gyerekeknek. A padok között járkálva észreveszi, hogy az egyik gyerek nem dolgozik, hanem a padot firkálja.

A	Jelezném, hogy ez problémát okoz nekem, és óra után beszélnék vele az érdektelenség okáról, a lehetséges megoldásokról.
B	Megkérném, hogy hagyja abba a firkálást, ne rongálja az iskola vagyonát.
C	Megkérdezném, miért nem dolgozik ?
D	Kihívnám a táblához, hogy oldja meg a feladatot, óra után lemosatnám vele a padot.

Nyolcadik osztályban az osztályfőnök a ballagás körülményeit beszéli meg a gyerekekkel. A fiúk egyöntetűen kijelentik, hogy nem akarnak öltönyben ballagni.

A	Nem erőltetném rájuk az öltönyt, megfelelne a fehér ing és a sötét nadrág.
B	Elfogadnám a döntésüket.
C	Megkérdezném őket, hogy mit szeretnének felvenni az öltöny helyett. Javasolnám, hogy keressünk néhány alternatív megoldást, és azt válasszák, ami mindenkinek megfelel.
D	Ragaszkodnék az öltönyhöz, és elmagyaráznám nekik, hogy ez a leginkább alkalomhoz illő öltözék.

PHILIPP MELANCHTHON, A TANÍTÓ (1497–1560)

Mikonya György

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Melanchthon nélkül a protestantizmus is más profilt kapott volna. Ezért joggal tekinthető, *Luther* mellett a második legfontosabb reformátornak. Bár „Magister Philippus”, ahogy „Doctor Martinus”-szal együtt időnként szólították, inkább tanítónak tartotta magát. Nemcsak azért, mert más reformátoroktól eltérően, egyházi értelemben is laikusnak tekinthető, hiszen nem volt sem szerzetes, sem pap, sőt még csak akadémiai képzettségű teológus sem. Ennek ellenére az utókor „Praeceptor Germaniae”, Németország tanítója címmel tüntette ki. Tanítóként tisztelik két értelemben is: egyszer az evangélikus egyház egyik alapítójaként, aki írásaival (Ágostai Hitvallás) alapvetően hozzájárult az egyház megalakulásához, másrészt pedig olyan gondolkodóként, aki saját szavai szerint is, mindenekelőtt tanító akart lenni. „Tudatosult bennem, hogy a teológiát csupán csak az élet jobbítása érdekében művelem” – írta 1525-ben egyik barátjának, *Joachim Camerarius*nak (*Scholder és Kleinmann*, 1983. 51. o). Jelen dolgozat *Melanchthon* tevékenységének ezen utóbbi, pedagógiai vonatkozásait szándékozik bemutatni.

Philipp Melanchthon élete

Philipp Melanchthon 1497. február 16-án született Bretten városában, *Georg Schwarzerdt* pfalzi, választófejedelmi fegyvermester legidősebb gyermekeként (*Scholder és Kleinmann*, 1983. 48. o.). Édesapja korai halála után a pforzheimi latin iskola humanista képzettségű tanárai vezették be az antik klasszikusok műveibe. Nagybátyja, az ismert humanista *Johannes Reuchlin*, 1509-ben a korabeli tudósok szokása szerint görögre változtatta a nevét, így ettől kezdve *Melanchthonként* szerepel. Nagybátyján kívül, a *Devotio Moderna* megújulási mozgalom és a humanisták alakították a fiatal *Melanchthon* nézeteit. A *Devotio Moderna* ugyanúgy, mint ahogy a humanizmus sem, nem vált népmozgalommá, a szerzetesek és a papok nyilvános életében megmutató visszásságokra való reakcióként keletkezett és főleg Hollandiában ért el eredményeket.

Melanchthon a heidelbergi egyetemen a filozófiai stúdium mellett, filológiai tanulmányokat is folytatott. Tizennégy éves korában baccalaureátusi vizsgát tett, majd hamarosan az élénk szellemi életéről ismert Tübingenben tűnt fel. Itt a skolasztikus filozófia és teológia mellett, jogi tanulmányokat is folytat. Továbbra is jó a kapcsolata a Stuttgartban élő *Reuchlinnal*. *Rotterdam*i *Erasmus* munkáit olvasva, főleg a nyelvi és az erkölcsi-

vallási képzés kérdései keltették fel az érdeklődését. 1514-től már magiszterként filológiai előadásokat tartott. 1518-ban görög nyelvtant jelentetett meg, amely rövid idő alatt hírnevet szerzett neki. Ennek is köszönhető, hogy *Frigyes* szász választófejedelem 1518-ban – a görög nyelv tanítása céljából – a wittenbergi egyetemre hívta. Így, valójában „véletlenül” került, a reformáció kezdetét jelentő szellemi összecsapások színhelyére. Beköszöntő beszédében, a tanulmányok humanista szellemű, a Bibliára épülő megújításáról szól, „*Studienreform in der Leucorea*” címmel.

„Nagyrabecsült Rektor úr és igen tisztelt Professzor urak!

Az életkörülményeim, a magam csendes tanulmányai távol tartanak az ilyen ünnepi összejövetelektől, és az ilyen tiszteletre méltó tudósok társaságától. Az előttem álló feladat nehézsége ma is elijesztett volna, ha az igaz tudományok szeretete és a hivatalomból adódó kötelesség nem figyelmeztetne arra, hogy az új tudományos eredmények alapján, a további stúdiumokra vonatkozó javaslatokat tegyek az összegyűlt tudósok társaságának.

A német fiatalok némelyike most is ezeket az otromba érveket hangoztatja: A humanista tanulmányok tanulmányozása túl nehéz, és ehhez mérten túl kevés a hasznuk; a görög nyelv csak olyanoknak való, akiknek sok idejük van és dicsekedni akarnak a tudásukkal; a héber nyelv hasznossága kétséges, ezalatt pedig a hagyományos tanulmányok érvényüket veszítik, a filozófiát mellőzik ... Ki ne látná be, hogy aki a tanulatlanok ilyen seregével szembeszáll, annak bizony nem Thesusnak, hanem egyenesen Herkulesnek kellene lennie! ... a tudományokat meg kell szabadítani a ráarakódott rozsdától és portól, hogy visszanyerjék eredeti fényüket.

Az alapfokú oktatás során, a grammatikában, a dialektikában és a retorikában olyan szintig kell eljutni, hogy helyesen tudjunk beszélni és gondolkodni. Így nem leszünk felkészületlenek a magasabb tudományokban való elmélyüléshez. A latin nyelv ismeretét a göröggel kell kiegészíteni, hogy a szónokok, a költők és a történészek műveit tanulmányozva, mindenütt magunk találjuk meg a dolgok lényegét, hogy ne járjunk úgy mint Ixion, aki Junot akarta átölelni, de helyette csak egy felhő árnyékát találta meg. Ha – ahogy Platon mondta – ezt az útravalót lerövidített tapasztalatok és panaszok nélkül elsajátítottad, akkor fordulj a filozófiához. Mert én azon a véleményen vagyok, hogy ha valaki a teológiában, vagy a közéletben valamit el akar érni, annak előtte a szellemi tudományokban – és ezeket értem a filozófia alatt – kellő mértékben iskoláznia kell magát... Így a „filozófia” megjelölés alatt természettudományokat, erkölcestant és történelmet értek. Aki ezekben alapos képzettséget szerzett, annak számára megnyílnak a csúcshoz vezető utak. Ha jogi ügyekben képvisel valakit, tudni fogja, hogyan kell egy tartalmas jó stílusú beszédet elmondani, ha államügyekben akar intézkedni, tudni fogja, hogyan kell a méltányosság, az erkölcsösség és az igazságosság normáját érvényesíteni...

Kit ne bosszantana évszázadunk nagy hiányossága, hogy kortársaink mulasztása miatt, nélkülözniük kell a régi auctorokat, és le kell mondani mindarról a nyereségről, amelyet a mai kor emberei is élvezhetnének, ha a régi szerzők veszendőbe nem mentek volna!” (*Plöse* és *Vogler*, 1989. 167–168. o).

Ez az 1518-ban elmondott program a maga teljes egészében megfelelt a humanizmus és a *Melanchthon* által nagyra értékelt Erasmus szellemiségének. De ez beleillett a wit-

tenbergi teológiai reformtörekvések sorába is. Hiszen a skolasztika elleni tiltakozás, éppenséggel a Biblia alapos tanulmányozását is jelentette, amelyhez *Melanchthon* filológiai megközelítése az új tudományos alapot szolgáltatta. Ezért is üdvözölte *Luther* oly lelkesen az új kollégát, és szorgalmasan tanulta nála a görög nyelvet. *Melanchthon* is hallgatta *Luther* előadásait és hamarosan ő is a reformáció eseményeinek középpontjába került. 1519-től – biblicusként – exegetikai előadásokat tartott a teológiai fakultáson. 1521-ben keletkezett, a később többször is átdolgozott, tankönyvként is használt, programadó teológiai műve „*Loci communes rerum theologicarum*” címmel. További munkásságában, az *Erasmussal* szemben tudatosan vállalt konkurrenciá nyomán, egy sajátos, a reformációi alapelveire épülő humanizmus körvonalai bontakoztak ki. 1521/22-ben – mialatt *Luther* Wartburg várában rejtőzködött – a radikálisok, *Andreas Karlstadt* és a „zwickauai próféták” miatt Wittenbergben nyugtalanság tört ki. *Luther* visszatérése után helyreállt a rend, de *Melanchthon* számára a radikális törekvések nehezen feldolgozható problémát jelentettek. Az 1525-ös parasztfelkelést és az *V. Károly*val szembeni politikai ellenállást is elutasította. 1524/25-ben a heves érzelmeket kiváltó *Luther – Erasmus* vitában visszafogta magát. Igyekezett a lutheri felfogás merevségén enyhíteni, a szabad akaratot ő is elismerte, de csak annyiban, amennyiben az, az ember saját gyengeségével szembeni bűnbánat formájában jelent meg. 1527-től azután – főleg a görög nyelv kiemelkedő művelődésbeli szerepének a hangsúlyozásával – újra az erasmusi álláspont felé közeledett. *Melanchthon* nagy érdeme, hogy a folytonosság megőrzésének szándékával a reformáció előtti kereszténység maradandó értékeinek átszármasztására törekedett. A legfőbb alapelv – úgy a formát, mind a dolgok lényegét illetően – amely minden megnyilvánulásában vezérelvként szolgált: a világosság és az érthetőség eszménye.

Melanchthon, az iskolaszervező

1517 eseményei után a humanisták hamarosan felismerték, hogy a reformáció nem az ő céljait szolgálja. *Erasmus*, *Hutten*, *Reuchlin* is csalódottan visszahúzódtak. A kolostorok felszámolása, az alapítványok megszűnése romba döntötte az iskolarendszert. Csökkent a latin nyelvet értők iránti igény is, hiszen – főleg a radikálisok szerint – most már nincs szükség latinul tudó közvetítőkre. A városokban a pénziány vezetett a latin iskolák, és helyenként a német iskolák bezárásához. Az egyetemek is nagyon nehéz helyzetbe kerültek (*Reble*, 1989. 84. o.). Heidelbergben több volt a professzor, mint a diák; 1522 után Wittenbergben is radikálisan csökkent a diákok száma. Összességében 1535-ig a diákok száma a korábbi létszám egynegyedére esett vissza.

Az egyetemeket tekintve a reformáció több ágra szakadásának egy másik következménye is volt, ugyanis az intézmények elveszítették korábbi, az egész országra kiterjedő hatáskörüket, és ezután csak az adott országrészre érvényes helyi előírások szerint működhettek, ebbe pedig döntő beleszólása volt a helyi fejedelemnek. Joggal írhatta 1528-ban *Erasmus* – „Ahol a lutheránusok uralkodnak, ott visszaesnek a tudományok”. Ezt azonban már *Luther* sem nézhette tétlenül, és iskolák állítására szólított fel. A gyakorlati megvalósítást viszont *Melanchthon* vállalta magára. Ez elsősorban az iskolák újjászervezésében, vagy alapításában nyilvánult meg (*Magdeburg*, 1524; *Eisleben*, 1525, *Nürnberg* 1526). 1528-ban kidolgozta a szász választófejedelemség iskoláinak új rendjét, majd 1559-ben a differenciáltabb württembergit. A *Melanchthon-féle alaptípus* azután, majd-

nem 1800-ig a protestáns oktatási rendszer meghatározó eleme maradt. Az úgynevezett wittenbergi tanrendszer lényegesebb jellemzői a következők (*Asheim*, 1961. 120. o.)

1) A protestáns oktatást egyesítette a humanisták oktatási eredményeivel. A humanizmustól a fogalmak helyes használatát, a „tiszta szó” iránti vonzódást vette át. Ez az ékesszólás (Eloquenzia), az utánzás (Imitatio), valamint a klasszikusok deklamálásánál használt módszerek kidolgozását jelentette. A fő feladat a tiszta, szabatos, szakmai és nyelvtani szempontból is helyes latin beszéd és fogalmazás volt. Következésképpen a legfontosabb tantárgy a latin grammatika és a vallás maradt.

2) A humanizmussal szemben új mozzanata hivatástudat fontosságának hangsúlyozása. Az evilági feladatok lehető legjobb megvalósítása – így a tanulás is – Istennel szembeni kötelesség.

3) Az iskolában még nincsenek osztályok. A tanulókat három csoportba sorolták. Az első csoport a latin nyelv alapjaival, a második főleg latin grammatikával, a harmadik pedig retorikával és a klasszikusok olvasásával foglalkozott. A nagyobb városokban a második és a harmadik csoportot tovább bontották, így összesen öt csoportban tanítottak. *Melanchthon* egyik tanítványa *J. Sturm*, Strassburgban már tovább differenciált, nyolc-tíz csoportot is szervezett.

4) A görög és a héber nyelvet csak az egyetemeken tanították, azzal a céllal, hogy a tanulók példákat lássanak a gondolatok elegáns, finom kifejezésére. A logikus gondolkodás szabályainak megismerésére a dialektika; a gondolatok „díszes”, hatásos megjelenítése pedig a retorika tanulmányozásával volt lehetséges. A matematika feladata az asztrológiához vezető út érthetővé tétele volt. A történelem tanulmányozása különösen a később állami szolgálatba lépők számára volt fontos. Földrajzi ismeretek nagyon csekély mértékben szerepeltek, akkor is főleg az ókori auktorok munkásságának megértéséhez használták szemléltetés céljából. A nemzeti nyelv – a német – a kezdeti időszakban alig-alig jelent meg. A reformáció korai szakaszában az ábécés könyvek még latinul íródtak.

5) A fontos szavakat, kifejezéseket, szólásokat a tanulók példatárakba, úgynevezett compendiumokba jegyezték le. A bejegyzés sorrendje gyakran esetleges, máskor az alfabétikus sorrend. Később, a már említett *J. Sturm* kezdeményezte a bejegyzés rendjének a megváltoztatását, mert alapul a természetben való előfordulást vette (*Luther*, 1957. 107. o.) ezzel mintegy létrehozva a tantárgyakban való gondolkodás alapjait.

6) Ebben az időben, jelentős újdonság a tankönyvek egyre terjedő használata, amelyek kezdik kiszorítani a korábban szinte kizárólagos diktálást és a másolást.

A pedagógiai kultúra alaposabb megismerése érdekében, fontos egy-egy korabeli fogalom, szakkifejezés tartalmának az elemzése is. Így *ékesszólás (Eloquenz)* alatt (*Asheim*, 1961. 147. o.) a nyelvtani megértést, némi reálismeretet és főleg a megfelelő stílus használatát értették. Ennek abban kell megnyilvánulnia, hogy a tanuló a megértett összefüggéseket másokkal is meg tudja értetni. Képzett embernek csak azt tekintették, aki ki tudta fejezni a gondolatait. Ez a kifejezés a *szónoklatban (Declamation)* érte el a legmagasabb szintet. A szónoklat tükrözte a leghívebben összeállítója műveltségét. Megtanított arra is, hogyan lehet a logikusan kifejezett gondolatokat odaillő retorikai elemekkel díszíteni. Egy humanista iskolát végzett növendéknek képesnek kellett lennie arra, hogy a gondolatait tetszőleges témáról, tiszta és érthető nyelven kifejezze. Különösen nagy kincs volt a beszédhez szükséges szép kifejezések ismerete, amelyeket előzőleg szójegyzékekbe gyűjtöttek össze.

Módszerként – az ékesszólás képességének kialakításához – egy, azóta már feledésbe merült és kissé lenézett technikát alkalmaztak: az *utánzást* (*Imitatio*). Ennek is két változatát különböztették meg az *imitatio generalist* és az *imitatio specialist*.

Imitatio generalis alatt a jó író utánzását értették abban, hogy honnan vezette le a gondolatait, milyen módon általánosított, hogyan kezelte az indulatokat, szenvedélyeket, hogyan mozgatta a hallgató kedélyállapotát. A megfelelő helyen és mennyiségben szótt-e a szövegbe életszabályokat, hogyan rendeződtek a részek egésszé. A módszer használata a klasszikus stílus genézisének megismerése mellett szükségessé tette az állandósult szókapcsolatok és a nyelvtanilag helyes kifejezések alkalmazását is.

Az *imitatio specialis* a kompozíció és a mondatszerkesztés utánzását jelentette. A mondatrészek elhelyezése igen fontos volt, mert ezáltal a nyelvtani korrektség mellett, a gondolatok átláthatósága, tisztasága is kifejezhető volt. Az *imitatio* speciális szabálya: először a gondolatokat kellett a megfelelő logika szerint elrendezni, ezután következett a helyes tagolás. Ha jól fűzték fel a gondolatokat, és nem törték meg a logikai sort, érezhető volt a gondolatok egymásból való következése. Ha tagolás segítségével a lényeg is sikerült érzékeltetni, akkor az utánzás ezen – egyáltalán nem könnyű fajtája – a jó hangzású, logikus felépítésű szónoklattal elérte a célját. Melanchthon az oktatás módszerei között említette még a *példával való szemléltetést* (*Exemplifikation*) és az *ismétlés* (*Repetitio*) fontosságát is. A példával való szemléltetés különösen jól alkalmazható az olvasmányok feldolgozásakor és a stílusgyakorlatok során. *Melanchthon* figyelme még arra is kiterjedt, hogy figyelmeztesse a tanítókat, tartsanak mértéket a példálózásban, mert a túl sok szemléltetés háttérbe szoríthatja a szabályt. Az *ismétlés* régi, főleg a középkorban alkalmazott módszer volt, amelynek fő célja – a kevés könyv miatt – a rendszeres felidézés segítségével az ismeretszint fenntartása. A hét meghatározott időszakait, napjait kifejezetten ilyen megfontolásból tették szabaddá. Ez többnyire valamelyik délután és a szombati nap volt. *Melanchthon* korában a könyvek olcsóbbá válása miatt az *ismétlés* jelentősége csökkent ezért, ehelyett annak dinamizálóbb hatású megoldása, az utánzás került előtérbe.

Melanchthon pedagógiai tevékenységének igen fontos része a *tankönyvírás*. Kiterjedt érdeklődési köre és nagy munkabírása ezen a területen is kifejezésre jutott. Írt latin és görög nyelvtant, retorika, dialektika, etika, történelem, dogmatika és még természetrajz könyvet is (*Reble*, 1989. 87. o.).

A *történelem tantárgy*ra vonatkozó elképzeléseinek felvázolásával érzékeltethető ezen tevékenységének komplexitása. Tankönyvében külön választotta a világi és az egyházi történelmet. A történelem tanítását a négy birodalomra való felosztás szerint, – úgy mint az asszír, a perzsa, a görögök és a rómaiak története – képzelte el. A történelemben az erkölcsi szabályok leggazdagabb példatárát látta, amelyet a hitigazságok védelmére is fel lehet használni. Egyik írásában (*Melanchthon*, 1834. 114. o.; *Balassa*, 1929. 21. o.) utalt arra, hogy a történelem szorgalmas tanulmányozása, figyelmeztet az erkölcsösségre, elrettent az erkölcstelenségtől és megóv a károktól. A történelem örök forrás, amelyből minden időben életszabályok meríthetők („ein ewiger Schatz... daraus alle Zeit Exempel, zum Leben dienlich zu nehmen.) A történelem – pozitív szerepének hangoztatása ellenére – még nem önálló tantárgy, hanem a nyelvi, retorikai képzés szolgálatában áll. Kiindulásként szolgált a stílusgyakorlatokhoz, a disputációk elkészítéséhez.

A mecklenburgi tanítási rendszer egyik pontja jól érzékelteti ezt a törekvést:

„A harmadik csoportban tanuló fiúk minden szombaton mondjanak fel latinul az iskolamesternek epistolákat, történeteket, vagy verseket. Ezt követően diktáljon az iskolamester nekik németül történeteket, olyanokat amelyeket az azt követő héten latinul fognak tanulni...”

A közvetlen pedagógiai hatás mellett, *Melanchthon* közvetett pedagógiai befolyása is jelentős. Ez főként a későbbi iskolaalapítók tevékenységében nyilvánult meg, hiszen *Sturm, Trozendorf, Neander, Wolf* mind az ő *tanítványai* voltak (*Reble*, 1989. 87. o.).

Magyar vonatkozásban említést érdemel *Melanchthon* különleges vonzódása a magyarok iránt, ami a reformáció gyors és sajátos terjedéséből ered. 1522 és 1560 között 422 magyar növendék (!) tanult Németországban.¹ Közülük az egyik legnevesebb *Stöckel* Lénárd, aki Bártfán, Melanchthon és Sturm rendszere szerint létesített iskolát.

Melanchthon szerteágazó – de a részletek kidolgozására is gondot fordító – tanítói munkásságát elemezve, a legfontosabb eredmény: a humanista hagyományok és a reformáció törekvéseinek egyeztetésével *a folytonosság megteremtése*. Az oktatás módszereit tekintve, *Melanchthon* inkább az eddigi gyakorlat átmentésével volt elfoglalva. Ezt pedig olyan következetesen, olyan belső tartásból fakadó hivatástudattal végezte, hogy méltón viselheti a „Németország tanítója” címet. *Melanchthon* munkássága igazából a követők eredményeiben mutatkozott meg, hiszen ők azok, akik teljes figyelmükkel az iskolák felé fordulhattak, és ezáltal a reformáció népoktatási, művelődési törekvései itt mutatkoznak meg teljes fejlettségükben.

Irodalom

Asheim, I. (1961): *Glaube und Erziehung bei Luther*. Quell-Meyer, Heidelberg.

Balassa Brunó (1929): *A történettanítás múltja hazánkban*. Dunántúl Egyetemi Nyomda, Pécs.

Luther, M. (1957): *Pädagogische Schriften*. Besorgt von Herman Lorenzen, Padenborn.

Melanchton, Ph. (1834): *Corpus Reformatorium*. Bretschneider, Halle.

Plöse, D. és Vogler, G. (1989, szerk.): *Buch der Reformation*. Union Verlag, Berlin.

Reble, A. (1989): *Geschichte der Pädagogik*. Klett, Cotta.

Scholder, K. és Kleinman, D. (1983, szerk.): *Protestantische Profile. Lebensbilder aus fünf Jahrhunderten*. Athenäum, Königstein.

¹ Konkordia könyv. Az ev. egyház hitvallási iratai. Ev. Egyetemes Sajtóosztály, Budapest, 1957. 107. o.

Philipp Melanchthon, a tanító

ABSTRACT

GYÖRGY MIKONYA: PHILIPP MELANCHTON, THE TEACHER
(1497–1560)

Philipp Melanchthon played a decisive role in the development of Protestantism. Acknowledging the importance of his work in theology, the present study focuses on the analysis of his pedagogical activities. Melanchthon was influenced by humanism in the course of his own schooling. His uncle, Johannes Reuchlin, the school of *Devotio Moderna* and the study of the works of Erasmus influenced his views on education, which he summarized in his „*Studienreform in der Leucorea*” inaugural speech in Wittenberg in 1518. Melanchthon has indisputable merits in shaping the impact of the Luther–Erasmus debate. He facilitated the integration of some of the achievements of Humanism into Reformation. Besides his theoretical contributions, Melanchthon was an organizer of education, involved with practical issues as well. The introduction of the collection of rules known as the Wittenberg system and especially the detailed description of the methods used make a more differentiated view of the pedagogical events of the transition between Humanism and Reformation possible. Melanchthon was also a writer of textbooks, of which his book on history is introduced. In summary, the most important achievement of Melanchthon's pedagogical work is the establishment of continuity between Humanism and Reformation.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 3. 231–237. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Mikonya György, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS GYEREKEK BEVONÁSA EGY TÁRGYALÁSOS, TÖRTÉNET-ALAPÚ ANGOL NYELVI TANTERV KIDOLGOZÁSÁBA

Nikolov Marianne

Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Napjainkban gombamód szaporodnak az iskolai és szabadidős idegen nyelvi programok kisgyerekek számára: a Nemzeti alaptantervben javasolt 11 éves korrallal ellentétben a szülők többsége a korai kezdés mellett teszi le a voksát. Az 1995/96-os tanévben 173 hazai általános iskolában végzett felmérés adatai szerint az alsó tagozatos gyerekek 48,6%-a már elsőben kezd angolul tanulni, illetve 80,3%-uk a negyedik osztály megkezdése előtt (*Derda, Hurst és Lawson, 1996. 30–31. o.*). Ugyanakkor a kisgyermekkorban idegen nyelv-oktatásnak előnyei mellett hátrányai is ismeretesek. Sajnos a korán kialakítható kedvező hozzáállás és motiváció, amely hosszú távon meghatározza a nyelvtanulás sikerét, nem mindig velejárója ezeknek a programoknak.

Célom az, hogy számot adjak egy alternatív programról és betekintést nyújtsak azokba az osztálytermi eljárásokba, melyek segítségével általános iskolai tanulmányaik során három csoportban bevontam diákjaimat az angol mint idegen nyelv órákon a döntéshozatalba. Először a gyerekek, az iskola és a kutatás háttérét vázolom, majd a tárgyalásos tanmenet létrehozásának és megvalósításának alapelveiről esik szó. A következő rész az órai részvétel, a hogyan és a mivel foglalkozzunk kérdéseit, az értékelés problémáit tekinteti át, valamint beszámol az eredményekről és a kétségekről.

Résztvevők

A kutatásban 1977 és 1995 között három csoportban, nyolc-nyolc éven keresztül vettek részt pécsi gyerekek általános iskolai tanulmányaik első osztályától a nyolcadik osztály végéig a Janus Pannonius Tudományegyetem 2. számú Gyakorló Általános Iskolájában. Az első csoport 1977-ben 32 fős osztállyal indult, majd az utolsó három évben, csoportbontás miatt, 15 fős csoporttal folytatódott és 1985 nyarán végzett. A második csoport 1985 őszén kezdte meg tanulmányait 26 fővel, majd harmadik osztálytól 15 fős csoportban folytatta nyolc éven keresztül, és 1993-ban fejezte be a nyolcadik osztályt. A harmadik csoport 1987 és 1995 között vett részt a kutatásban az első két évben 26 diákkal, majd a következő hat évben 15 fővel. A teljes nyolc éves periódusban összesen a három csoportban 20 lány és 25 fiú vett részt. Az első 15 fős csoportban öten voltak hátrányos

helyzetűek és mindössze két diák egy-egy szülője tudott angolul. A második és harmadik csoportban két, illetve három gyerek családi háttere volt hátrányos és öt, illetve hat diák szülei beszéltek angolul.

A kutatás háttere

Az iskola 1976-ban nyitotta meg kapuit egy panelos lakótelepen és új intézményként nem volt vonzó. Az évek múltával a gyakorló iskolai státusszal és angol tagozatos osztállyal együtt az iskola vonzereje nőtt és egyre több értelmiségi szülő kívánta beiratni gyermekét. Az intézménybe járó gyerekek szüleinek túlnyomó többsége, az első csoport kivételével, nem lakóhelye, hanem a tagozatos program miatt választotta az intézményt.

Az angol nyelv oktatása az első osztályban kísérleti jelleggel kezdődött meg 1977-ben a Művelődési Minisztérium kezdeményezésére és támogatásával a Pécsi Tanárképző Főiskola Angol Tanszékének felügyeletével. Mivel további osztályokban a folytonosság nem volt biztosítható, a lelkesedés elapadt és két év után az anyagi támogatás megszűnt. Ekkor még minden tanuló számára negyedik osztálytól az orosz volt a kötelező idegen nyelv, illetve a tagozatos osztályokban harmadikban kezdték az oktatást. A második csoportban a gyerekek az utolsó két évben németet is választhattak és egy diák kivételével éltek ezzel a lehetőséggel, míg a harmadik csoportban minden gyerek negyedikől németül tanult az angol mellett.

Az angolórák száma mindhárom csoportban a következőképpen alakult: az első két évben heti kettő, a harmadik és negyedik osztályban heti három, a felső tagozaton pedig heti négy órában foglalkoztunk a nyelvvel.

A tanmenet

Az élő idegen nyelvi tanmenet készítésének folyamata leggyakrabban egy készen megvásárolható tankönyv vagy tananyag csomag (könyv, munkafüzet, tesztfüzet, kazetta, videó) alkalmazásából áll (*Edwards*, 1996), amelyet a tanár saját ötleteivel vagy más forrásokból merített anyagaival és feladataival belátása szerint fűszerez (*Medgyes*, 1997). Csak a kivételes kisebbség vállalkozik saját tanmenetének kidolgozására. A tanárok többsége ragaszkodik tanmenetéhez és a tankönyv betűjéhez, a gyerekek képességeit, szükségleteit és vágyait ritkán veszi figyelembe. Ugyanazt az anyagot tanítják és kéri számon a tehetséges, az átlagos képességű és szorgalmú, illetve az alacsony képességű és esetleg hátrányos helyzetű tanulón. A tanmenetre mint előírt dokumentumra tekintenek, amelyet meg kell valósítani. Többek között ezen hagyományos hozzáállás miatt is problémás a tanárok számára napjaink kihívása: az iskolai program, a tanterv és tanmenet tervezésének folyamata; hiszen nincsenek hagyományok, minták, amelyekre támaszkodhatnának és nem kaptak ilyen típusú „kiképzést”.

Az itt vázolt kutatás kezdetén 1977-ben, a mai helyzettel ellentétben, sem Magyarországon, sem külföldön nem állt rendelkezésre elsős kisgyerekek számára kész tanmenet,

tananyag vagy tapasztalat. A kutatás tervezését és megvalósítását, a tanmenet készítését és kipróbálását, magát a tanítást ugyanaz a kezdő, tapasztalatlan, de lelkes és ambiciózus tanár végezte egymaga: a tanulmány szerzője. Ez a tény egyben magyarázattal szolgál a kutatás számos erényére és gyenge pontjaira. A kutatás mindvégig etnografikus jellegű: kutatóként, illetve tanárként együtt éltem a diákokkal, saját közegükben nap mint nap megfigyeltem őket és saját munkámról, a gyerekek visszajelzéseiről, viselkedéséről napról napra jegyzeteket készítettem és azokat rendszerezve vontam le következtetéseket. Mivel az általános tanári képesítésen túl sem kutatás-módszertani, tananyagkészítői vagy tanítási tapasztalattal nem rendelkezttem, a folyamatos önképzés, olvasás mellett rendszeresen hospitáltam, főként alsós kollégák óráin, a gyerekekkel töltöttem szabadidejüket szünetekben valamint a délutáni napközis foglalkozásokon és megpróbáltam minden elképzelhető területen bevonni őket a közös munkába.

Akkoriban nem ismertem a „folyamat tanmenet” (process syllabus) fogalmát, illetve nem tudatosan kezdtem alkalmazni „tárgyalásos” (negotiated) eljárásokat a gyerekek bevonására, hanem a mindennapi osztálytermi feladatok megoldására igyekeztem logikus és hatékony megoldásokat keresni azoknak a segítségével, akik közös tevékenységünk eredményét (vagy eredménytelenségét) saját bőrükön tapasztalták.

A tárgyalásos tanmenet

A szakirodalom két indokot említ a tárgyalásos vagy folyamat tanmenet alkalmazására: vagy egy előre megtervezett tanmenet nyilvános, közös elemzése és értékelése a tanulói csoportban, vagy egy folyamatában alakuló tartalom alapú tanmenet megtervezését, megvalósítását és folyamatos értékelését igyekszik a csoport elérni (Breen, 1984, 55). Lényeges elem, hogy tartalomról és nem nyelvi formákról kell a csoportnak állást foglalnia, hiszen ez a tanári kompetenciák közé tartozik, bár mint később látni fogjuk, ilyen jellegű kérés, például a grammatika gyakorlásának igénye nem kizárt gyerekek esetében sem.

Hagyományosan felnőttek körében, speciális célú nyelvi kurzusokon szokásos a közősen, megbeszélések során kialakított tanmenet alkalmazása, például üzletemberek, orvosok vagy éppen szállodai dolgozók számára készülő tanmenetek esetében, amikor a tanulók igényeit, szükségleteit, szakmai ismereteit kell integrálni a tanmenetbe és a tanfolyam résztvevői általában fizetnek, tehát pénzükért cserébe azt kell kapniuk, amire véleményük szerint szükségük van.

Az itt ismertetett pécsi kutatás eredeti célja egy olyan hagyományos, „előírt” tanmenet kidolgozása volt, amely később más csoportokban is változtatás nélkül hasznosítható. A megvalósítás során azonban a tárgyalásos eljárás használatának eredményeként a fenti célkitűzés az alábbiak szerint módosult: az első csoportban (1977–1985) a cél egy folyamatában alakuló tanmenet kidolgozása volt, míg a második (1985–1993) és harmadik (1987–1995) csoport esetében a már kialakult, megvalósított és értékelt tanmenet újbóli kipróbálása, értékelése és más gyerekek szükségleteihez való igazítása került a középpontba. Az eredeti célkitűzés sem a tárgyalásos eljárást, sem a tartalom alapú tanmenetet

nem tartalmazta. Ugyanakkor, mivel külső segítség, kontroll és három éven át fizetés nélkül folytattam a munkát az első csoport harmadik osztályától kezdve, szabadon kísérletezhettem az iskola és a szülők elvárásai, valamint a saját józan pedagógiai belátásom által behatárolt kereteken belül.

Az iskolai élet más területein a gyerekek a tárgyalásos eljárásokkal nem találkoztak, ilyen értelemben a kutatás elszigetelt maradt, mivel nyolc éven keresztül kizárólag az angolórákat érintette. A diákok poroszos hagyományokon alapuló szigorú rend szerint haladtak előre iskolai tanulmányaikkal, így a kettősségből ellentmondások származtak, amelyekre a tanulmány végén visszatérek.

Breen (1984) három területet említ, amelyről tárgyalások folytathatók: a részvétel, az eljárások és a tananyag. Bár az értékelést nem említi, ebben a tanulmányban négy kérdéskört járunk körül különböző korosztályok szerint, melyekkel kapcsolatban a gyerekekkel közösen döntöttünk:

- az órai tevékenységekben való részvétel,
- a feladatok megvalósításának mikéntje,
- a tananyag kiválasztásával kapcsolatos kérdések és
- az értékelés.

Részvétel az órai tevékenységekben

Az órai részvétellel kapcsolatban két kérdésre keresünk választ: „Ki szeretne részt venni egy bizonyos tevékenységben?” és „Ki kivel szeretne együtt dolgozni?”

„Ki szeretne ...?”

A feladatokban, játékokban való részvétel kiválasztásakor az alsó tagozatos gyerekek gyakran visszahúzódnak, előbb látni szeretnék, mit is kell tenniük vagy egyszerűen időnként a háttérben kívánnak maradni. Többségüknek van kedvenc tevékenysége, néhányban pedig nem szívesen vesznek részt. A fiúk mindhárom csoportban gyakran gondolták körjátékokról (pl. „Lucy Locket”), hogy azok csak lányoknak valók, de a fogócskát, sok mozgást is magukba foglaló játékokban (pl. „What's the time Mr. Wolf?”) mindig elsőként jelentkeztek. Egy bizonyos tevékenység bemutatása, bevezetése után a tanár megkérdezheti a gyerekeket, szeretnének-e a játékban vagy feladatban részt venni. Az önként jelentkezők bekapcsolódnak, míg a többiek más feladatot kapnak, például megfigyelik a többieket aztán besegítenek az értékelésben, színeznak, rajzolnak vagy kártyáznak. A másik esetben szavazunk a tevékenységről: „Who would like to listen to The Three Little Pigs?” („Ki szeretné meghallgatni a Három kismalacot?”). Ha a többség megszavazza, a kisebbséget is megkérjük, hogy alkalmazkodjon. Első osztályban a gyerekek eleinte nem értik a szabályt, de néhány hónap elteltével megpróbálják egymást meggyőzni, mire volna helyes szavazni, előre próbálják megszervezni a tevékenységeket. A legdemokratikusabb megoldást is a gyerekek javasolták: „Előbb legyen ez, aztán

amit a többiek akarnak.” Ez a rendező elv a nyolc éves munka során az esetek többségében bevált.

A helyzet a gyerekek 11–12 éves koráig a fentiekhez hasonlóan alakul; ritkán döntenek úgy, hogy kimaradnak egy feladatból és a többiek unszolására bekapcsolódnak. Kevés olyan diák akadt, aki rendszeresen visszahúzódt, kivéve a csapatversenyek esetét. Akiket a csapatkapitányok utolsóként választottak mert lassúak, verekedősek, vagy más okból, rendszerint nem akartak a következő alkalommal részt venni, mert tartottak attól, hogy senki sem választja őket. Az első csoportban egy nyolc éves fiú javasolta a megoldást: aki utolsóan marad, legközelebb ő választhat csapatot. Ezzel az eljárással mindenkire sor kerülhetett és a kellemetlen helyzetek nem ismétlődtek, hiszen már előnyei is voltak az eddigi előnytelen szituációnak.

Serdülőkor táján néhány lány és nagyon visszahúzódo fiú vált még gátlásosabbá és döntött rendszeresen úgy, hogy nem kíván szerepjátékokban a többiek előtt szerepelni. A probléma megoldására két eljárás született: csak az önként jelentkezők játszották el a többieknek, amiből felkészültek; illetve a többiek a szünetre megválaszthatták közönségüket, akik bent maradtak velük a teremben és nekik adták elő szerepjátékukat. Néhány nyolcadikos lány esetében ez csak a tanár privilégiumává vált, míg a többiek csak ritkán választották ezt a megoldást.

„Ki kivel szeretne...”

A gyerekek mindhárom csoportban szívesen választották ki maguknak társaik közül, akivel együtt dolgoztak és nyolc éves koruktól ritkán fogadtak el tanári javaslatot, maguk között döntöttek. Gyakran előfordult, hogy nem szívesen választottak párnak vagy csoporttagnak agresszív vagy gyengébben teljesítő diákokat. Az ilyen kellemetlen helyzetek megoldására két eljárás született.

Az a gyerek, aki vállalta, hogy gyakorol gyengébb társával, mindannyiszor piros pontot és öt összegyűjtésével jutalom pecsétet kapott, ahányszor pártfogoltja beszámolt arról, hogy mit gyakoroltak és miben fejlődött. Nagy lelkesedéssel készítettek egymásnak feladatokat az órai minták szerint: hiányzó betűket kellett beírniuk, rejtvényt megoldaniuk, diktáltak egymásnak, kitalálást játszottak, olvastak, rajzoltak vagy kártyáztak a szünetekben és délutánonként a napköziben. Néhány gyerek, főként fiúk, akikkel lányok akartak foglalkozni, egy idő után terhesnek érezte a patronálást, de a lányok közül többen hosszú évekre összebarátkoztak és rendszeresen együttműködtek: általában egy vagy két tehetségesebb lány karolt fel egy lassúbbat és az évek során a különbségek a teljesítmények között kiegyensúlyozódtak.

A másik megoldást a véletlenre való hagyatkozás jelentette: kiszámolók közül választhattak és így került mindenkinek párja, kisorsoltuk a neveket vagy madzagok végeit kellett mindenkinek úgy megfognia, hogy nem tudhatta, ki fogja a másik végét. Alsó-sokkal mindezek az eljárások remekül működtek, bár gyakran megjegyezték, hogy szerintük én előre tudtam az eredményt. Serdülőkor táján a gyerekek többször hozták egymást kellemetlen helyzetbe azzal, hogy amint kiderült, kivel kell együtt dolgozniuk, visszahúzódtak és inkább egyedül akartak maradni. Ilyen esetekben vagy egyéni feladatot kaptak vagy a többiek rábeszéltek őket a közös munkára. A megoldást az jelentette,

hogy a szünetekben előre megbeszélték, ki kivel fog dolgozni, így egyre ritkábban kellett ezt az órán megszerveznem.

Tevékenységek kiválasztása

Eddig a hogyanra próbáltam válaszokat adni, most pedig arra, hogy mivel foglalkozzunk az órákon.

A legkisebb gyerekeknek alternatívákat ajánlok fel, melyek közül választhatnak: „Would you like to play the card game with the animal cards or the clothes cards?” („Állatos vagy ruhadarabos kártyákkal szeretnétek játszani?”); „Shall we sit on the floor or do you want to sit on your chairs?” („A padlóra ülünk vagy a székeken akartok ülni?”); „Shall we play Simon says now, or do you want me to go on with the story first?” („Most Simon says-t játszunk vagy inkább a mesét folytassam?”) Ilyen módon a gyerekek érzik, hogy számít a véleményük és az esetek többségében mindkét ajánlatot elfogadják, a döntéshozás a sorrendre vonatkozik, mit csináljunk először és mit utána. Harmadik osztályban a gyerekek már maguk is gyakran állnak elő javaslattal: „Akkor most a mesét folytassuk.” „Van egy rejtvényem, felrajzolhatom a táblára?” Ilyen esetekben általában kompromisszumot kötünk: először az eltervezett feladatokkal végzünk és ha igyekszünk, biztosan marad idő a javasolt tevékenységre is. Ilyen módon a gyerekek érdekeltek abban, hogy minél gyorsabban és jobban teljesítsék a feladatokat és unatkozni vagy rendetlenkedni sem marad idejük, ráadásul egymást is fegyelmezik.

A gyerekek gyakran hozzák magukkal játékaikat, mesekönyveiket, rajzaikat, rejtvényeket, kitöltős feladatokat, kevert betűkből vagy szavakból összerakható szavakat vagy mondatokat, történeteket. A diákok által talált vagy készített anyagok nagyon népszerűek. Az egyetlen hátrányuk, hogy a saját készítésű feladatok gyakran nem egyértelműek és sokszor a többi gyerek nem érti őket jól és ezért egymást kiábrándítják. A probléma elkerülhető, ha óra előtt a gyerekek bemutatják a többieknek szánt feladataikat és csak ezután kerülnek a csoport elé. Néhány tanuló évekre szóló hobbit választ, amikor például rejtvényeket készít társai számára. Az első és a második csoportban is egy-egy lány a második osztálytól kezdve hét éven át minden egyes angolórára készített egy keresztrejtvényt. Nem volt alkalmuk minden egyes alkalommal a többiekkel megoldatni, de valaki mindig kitöltötte őket. A harmadik csoportban egy kislány az utolsó négy év során minden alkalomra egy fél oldalnyi szóláncot írt. Ezekért az önként vállalt szorgalmi feladatokért a gyerekek automatikusan kapnak jutalmat, amelyet önállóan tartanak számon. Ugyanakkor időnként előfordult, főleg fiúkkal, hogy ritkán használták ki ezt a lehetőséget: például a harmadik csoportban a legproblémásabb fiúban csak a hetedik osztály vége felé tudatosult ez a lehetőség. Akkor két hét leforgása alatt tizenegy keresztrejtvényt készített, majd áttért a heti egyre, hogy a jó jegyet rendszeresen biztosítsa magának.

A gyerekek negyedik osztályos korukig egyetlen alkalommal sem utasították el javaslataimat. Ötödiktől kezdve azonban néha leszavaztak és egymással szemben még kritikusabbakká váltak. Tizenegy éves kor táján egyre kevésbé akartak énekelni, nem vettek részt játékokban. Hetedikben rendszerint úgy döntöttek, hogy a Bingo nevű játékban ne a

szövegösszefüggésből, hanem hasonló, illetve ellentétes jelentésű szavakból kelljen kitalálni a beírandó szavakat a keretbe. Szívesebben végzik az egyéninek szánt feladatokat párban illetve csoportban; vagy házi feladatként, hogy az órán a megkezdett feladatot tovább folytathassák. Néha úgy döntenek, hogy a megkezdett történet folytatását inkább otthon olvassák ahelyett, hogy az órán meghallgatnák, vagy a történet következő mozzanatának kitalálása helyett szívesebben veszik az eredetit. A tárgyalást általában a tanár kezdeményezi és a diákok szavaznak róla, de gyakran a gyerekek tesznek javaslatot és bevonják a többieket a döntésbe. Minden esetben a többség szavazata a meghatározó, de egyre többször előfordul az utolsó egy-két tanév során, hogy alternatívákat ajánlanak és megint csak a sorrend a döntés tárgya.

„Mi legyen a következő...”

A gyerekeket az első osztálytól kezdve a tananyag és tevékenységek kiválasztásával kapcsolatos döntésekbe is bevontam. A kialakult történet-alapú tanterv mondókák, dalok, történetek és hozzájuk kapcsolódó játékok és feladatok egymásutánjára épül. A történet-alapú tanterv mellett az alábbi érvek szólnak: a hattól tizennégy éves korú gyerekek számára a mondókák, dalok, képes történetek, tündérmesék, kaland- és detektívtörténetek, izgalmas sztorik önmagukban érdekesek és motiválóak, ezért az ilyen autentikus források megfelelő tartalmú nyelvi nyersanyaggal szolgálnak az angol tanmenet kidolgozásához. Az ilyen típusú anyagok a gyerekek számára az anyanyelven ismerősek és népszerűek, egyes meséket magyarul már ismernek, ezért könnyű a háttértudásra építeni. A történetekhez kapcsolódó tennivalók viszonylag könnyűek, jelentésen és szövegösszefüggésen alapulnak, de természetesen nyelvi fókuszú feladatok is kidolgozhatók. Az eredeti forrásokban minden nyelvi funkció és beszédszándék fellelhető, egyúttal a célnyelvi kultúrák megjelenése is biztosított. A mesék, történetek könnyen adaptálhatók, kiegészíthetők és a receptív, illetve az aktív nyelvi készségek fejlesztésére egyaránt használhatók.

A történet-alapú tanterv kidolgozásába a gyerekek többféle módon is bekapcsolódtak: saját képeskönyvüket használtam mesemondáshoz, tévéből ismert mesét dolgoztunk fel, illetve az én ajánlataim közül választották ki a leginkább tetszőt. Az első két-három évben élvezik ugyanazt a mesét többször egymás utáni órákon meghallgatni, szívesen bekapcsolódnak a mesemondásba, bábok mozgatásával vagy néma szerepjátékkal követik a szöveget. A mese kiválasztása szavazással történik a többség kívánsága szerint, de leggyakrabban a sorrend dől el, mivel a javaslatok többsége elnyeri a tetszésüket. Negyedik, ötödik és hatodik osztályban továbbra is lelkesedtek a tanári javaslatokért, de egyre ritkábban hozták saját könyveiket, mert észrevették, hogy a könyvnek angolul kell lennie és kevés gyerek ért ilyenekhez. A történetek befejezése után mindenki elmondja, miért tetszett, illetve nem tetszett. A következő könyv kiválasztására általában úgy hatottak az előző olvasmányok, hogy vagy ugyanolyan kértek vagy nagyon különbözőt. Külön figyelmet igényelt a lányok és fiúk igényeinek kielégítése: a fiúk szerint lányos „Cinderella”, „The Wizard of Oz” vagy a „Babysitting is a dangerous job” után a lányok is hajlottak az inkább fiúsnak tartott történetekre, mint „Pinocchio”, „Doctor Dolittle” vagy „Run for your Life”. Ugyanakkor serdülőkorú gyerekekkel a tanárnak fel kell ké-

szülnie kevésbé sikeres tárgyalásokra is. Mindhárom csoportnak többször felajánlottam hetedikben a „The Hound of the Baskervilles” c. detektív történetet, de a hármas ajánlatok közül egyszer sem került ki győztesen.

Néha a gyerekek arra tesznek javaslatot, milyen fajta történetet szeretnének hallani. A harmadik csoport az utolsó félév elején horrort kívánt: a három felajánlott könyv („Dracula”, „Frankenstein” és „The Canterville Ghost”) közül a legutóbbit választották, de utána nem a másik kettő közül az egyikre, hanem egy detektív történetre szavaztak.

A gyerekek bevonását nem lehet felfüggeszteni és a véleményük kellemetlen helyzetet is okozott. A második csoportban hatodikban a „Jack and the Beanstalk” c. mesét dolgoztuk fel, dramatizáltuk és a szülőknek, testvéreknek elő is adták a gyerekek. A sikeres előadást követően elérkezettnek látszott az idő az értékelésre, ezért megkérdeztem a csoporttól, hogyan értékelik az eseményeket. Minden hozzászóló lelkesedett, milyen sikert aratott a szerepében, melyik mozzanat volt a legemlékezetesebb. Ekkor jelentkezett a csoport eminens fiú tanulója és a következőt kérdezte:

Fiú 1: Arra lennék kíváncsi, mire lesz jó a „Jack and the Beanstalk”, ha majd az USA-ba akarok utazni?

Tanár: What do you suggest? (Te mit javasolsz?)

Fiú 1: Rendesen kéne nyelvtanozni, mint a másik csoportban.

Fiú 2: Mér? Amikor Jack fölment a másik világba és megkérdezte merre kell menni, az olyan volt mint New Yorkban.

Fiú 3: Tudod mit Andriská? Ha neked nem tetszik a „Jack and the Beanstalk”, átmehetsz a másik csoportba projectanglishezni.

Tanár: Now, I think we need to think about this. How many of you think we should do more grammar? (Ezt azért meg kell fontolnunk. Hányan gondoljátok úgy, hogy több nyelvtant kéne gyakorolnunk?)

Miután még két lány szerint is a középiskolai felvételihez és a nyelvvizsgálóhoz szükséges több nyelvtan tudása, alkalmanként ilyen típusú feladatokra is sort kerítettünk, de mindannyiszor megjegyzéseket tettek Andriskára. Az órai tevékenységek rendszeres értékelésekor soha senki a kedveltek között a nyelvtani gyakorlatokat nem említette.

Értékelés

Mivel az osztályozás az iskolai értékelés kötelező része, a gyerekeket ezen a területen is rendszeresen megkérdeztem. Elsősorban önmagukat kell értékelniük. Első évben minden egyes feladat végén megkérdeztem őket (csak egyszer magyarul, utána már csak angolul) kinek hogyan sikerült teljesítenie, óra végén pedig, hogy kivel lehetek elégedett. Általában egymást figyelik és egymáshoz viszonyítva értékelik magukat. A jutalmakat mindig a gyerekek könyvelték az egyetlen füzetük hátsó lapján kezdve, visszafelé haladva. Ugyanezt a füzetet használtuk rajzolásához és másodiktól íráshoz is, így mindig minden egy helyen volt, csak egy dologra kellett otthon ügyelni. A jutalmak (kívánság szerint piros pontok, szívecskék, virágok, felsőbb évfolyamokon jegyek) könyvelését első osztálytól a gyerekek maguk tartották nyilván. Néha elsőben előfordult, hogy valakinek

felszaporodtak a jutalmai. Az ilyen eseteket társaik szokták észrevenni, én pedig megkértem a gyanúba keveredett gyereket, számoljon gondosan utána és csak annyit tartson meg, amennyire egészen biztosan emlékszik, hogy megérdemelte. A dolog sosem ismétlődött meg.

Fegyelmetlenség esetén előfordult, hogy más órákon fekete pontot kaptak a gyerekek. Ezt nem vezettük be, mert igazságtalannak éreztem, ezért a gyerekek javaslatára a megszerzett jutalmak közül kellett a rendetlenkedőnek egyet áthúznia a füzetében. Ilyen kivételes alkalommal történt meg először, hogy a rendbontó azt kérte, ne kelljen kihúznia a jutalmát, inkább a következő órán nagyon igyekszik helyrehozni a dolgot. Általában sikerült.

Havonta egy alkalommal magyarul kellett a gyerekeknek saját magukat értékelniük, de társaikról is elmondták véleményüket. Azt kértem, mondják el, miben fejlődtek és miben kell jobban igyekezniük. Általában aláértékelték a saját teljesítményüket, nagyon szerényen és kritikusan értékelték magukat és jól esett nekik társaiktól és tőlem dicsérő megjegyzéseket hallani. Mindez a folyamatos értékelés részeként hangozott el magyarul, illetve az utolsó két-három évben angolul, amikor a tevékenységeket, anyagokat és a tanár munkáját is értékeltük.

A formális értékeléssel kapcsolatban a gyerekek javasolták az írásbeli feladatok időpontját; ha még nem érezték, hogy elég jól megy az anyag, például diktálás, új alkalmat kaptak a gyakorlásra. Ha valaki nem volt elégedett a saját teljesítményével, annyiszor megismételtük a hasonló mérést, amíg nem voltak elégedettek magukkal. Ilyenkor mindig csak a legjobb jegyet írták be maguknak, ez volt a végleges osztályzat. Az írás bevezetésével a második osztálytól kezdve minden gyakorlásnál használhatták a forrásaikat: képes szótárt, saját füzetüket, falra kirakott szókártyákat, de nekik kellett megtalálni a segítséget. Ha saját hibáikat ki tudták javítani az erre szánt idő alatt, csak a javított változatot értékeltük, mindig a helyszínen, közvetlenül az írás után, közösen. Első értékeléskor csak azt jeleztem, hány helyen nem tökéletes a megoldás és a gyerekeknek kellett kijavítaniuk hibáikat színessel, hogy lássák a különbséget. Arra is jó a színes megoldás, hogy olyan megoldásokat is kiemeljen, amelyek eredetileg például összekevert betűkből vagy szavakból nekem nem is jutottak eszembe. A közös értékelés további előnye, hogy figyelnek egymásra, mivel több megoldás is lehetséges és egymást is le akarják körözni.

A félév végi osztályzatokat szintén a gyerekeknek kell javasolniuk a maguk számára, de a többiek is véleményt nyilvánítanak: elmondják, szerintük hányast érdemelnek és miért. Annak ellenére, hogy sok és jobbára jó jegyeket gyűjtöttek a félév során, önértékelésük mindig reális volt, de kicsit aláértékelték magukat.

Az értékeléssel kapcsolatos tárgyalás alapköve a bizalom. A gyerekek tudták, hogy bízom bennük és nagyon igyekeztek megfelelni közös elvárásainknak. Ha mégis felmerültek problémák, mindig magamra vállaltam a felelősséget és tőlük kértem tanácsot, mit kellett volna nekem másképp tennem. Ilyenkor általában saját felelősségüket hangoztatták és megnyugtattak, nem rajtam állt a dolog.

Az anyanyelv szerepe a tárgyalásos tanmenetben

Mivel az első egy-két évben szinte lehetetlen a célnyelvet a tárgyalások minden területén használni, eleinte az anyanyelvet használtuk. A rutin kérdéseket már a második alkalommal megértik a szituációból (például *Who's deserved a red point?*), de éveken át magyarul válaszolnak vagy kérdeznek, kommentálnak. Csak a hatodik év vége felé képes a diákok egy része angolul javasolni, vitatkozni és ellentmondani. Ezek a beszédzándékok fokozatosan válnak a tárgyalásos tantervnek receptívából produktív részévé. Amennyiben a célnyelvi kifejezés nehézkes, a gyerekek visszaváltanak az anyanyelvre, de én mindig angolul kérdezek és válaszolok. Ha már tudniuk kellene angolul, amit magyarul akarnak mondani, meg kell próbálniuk a célnyelven kifejezni magukat: ez társaik segítségével általában sikerül. Az is gyakran előfordult, hogy a segítségül hívott osztálytárs a maga véleményét mondta angolul, nem a társának segített be. Ha semmiképp nem sikerült angolul előadni a mondandót, néha a szünetre halasztottuk és a következő órán visszatértünk rá.

Itt nem szoltam az anyanyelv szerepéről a gyermekkori idegennyelv elsajátítás egyéb területein, erről bővebbet másutt talál az érdeklődő (*Nikolov, 1995a*), itt kizárólag a tárgyalásokban betöltött szerepére tértem ki.

Formális értékelés

Minden tanév végén májusban a gyerekeknek szóban a következő kérdéseket tettem fel, melyekre írásban, név nélkül válaszoltak:

- Te miért tanulsz angolul?
- Mi a három kedvenc tantárgyad?
- Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
- Mit szeretsz legjobban csinálni az angolórán?
- Mi az, amit a legjobban utálsz?
- Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?

Az első három kérdés az angol mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatos attitűdökre és motívumokra keresett választ, a többi pedig konkrét információt kért kedvelt és népszerűtlen tevékenységekre. Arra voltam kíváncsi, mit kell változtatnom ahhoz, hogy a gyerekek kívánságaink és szükségleteinek minél jobban megfeleljenek az angolórák. A kérdésekre adott válaszokat másutt részletesen elemeztem (*Nikolov, 1995b*), itt csak a tárgyalásos tanmenetre vonatkozó válaszokra térek ki.

Az egyik ok, amiért a gyerekek úgy érezték érdemes angolul tanulniuk: „azt csinálunk órán, amit akarunk”. Ami a javaslatokat és kritikát illeti (6. kérdés), a válaszok a gyerekek korának előrehaladtával változtak. Az első két évben a gyerekek mindent elfogadtak, semmit sem kívántak változtatni. Harmadik, negyedik és ötödikben a gyerekek közel fele elégedett volt mindennel, de mások javaslata szerint: „kizavarnám a rosszat” és „nem íratnék”. Az utolsó három évben a gyerekek fele semmit sem változtatna, „így jó minden”, néhányan büntetést követeltek a rendetlenkedőknek és a leckét nem ké-

szítőknek, mások „nem adnék házit”, öten a legutolsó csoportból „többet nyelvtanoznék”, míg megint mások több horrortörténetet kértek, illetve engedélyeznék az evést órán.

A tanár szerepe

Végezetül a tanár szerepére és az ezzel kapcsolatos változásokra térek ki. Idegen nyelvi környezetben a tanár gyakran a célnyelv és kultúra egyetlen képviselője, de ez a szerep az angol nyelv egyre szélesebb körű elérhetőségével az elmúlt évtized alatt alaposan megváltozott. Napjainkban már nem csak a tanár tölti be a modell szerepét, hiszen kisgyermekkoról elérhető az angol nyelvű műsorok és a popkultúra az élet szinte minden területén hat.

Mivel ugyanazokat a gyerekeket mindhárom csoportban nyolc éven át volt alkalmam tanítani, a tanár mint modell szerepében történt változásokat is nyomon tudtam követni. A legkisebbek minden fenntartás nélkül elfogadtak és utánoztak engem, mint nyelvi modellt. Ötödik osztályban fordult elő először, hogy a gyerekek a popzenéből és tévé műsorokból hallott kiejtést kezdték használni (pl. „can't”, „dance”, „garage”) az enyémtől eltérően. Időnként egymást kijavították és tőlem várták a választ, melyik a helyes. Mindig mindkét variációt helyesnek tartottam, de elmagyaráztam a különbséget használatban. Ilyen esetekben a gyerekek akkor tartottak ki az enyémtől eltérő kiejtés mellett, ha azonosultak a másképp beszélő osztálytárssal. Így kiejtési variációk léteztek egymás mellett.

Az évek során új nyelvi modellek is megjelentek. A második csoportban egy lány, a harmadikban pedig egy fiú egy teljes tanévet töltött az Egyesült Államokban. Mikor tizenegy illetve tíz éves korukban visszajöttek az osztályba, mindkettőjük kiejtését elutasították a gyerekek, mivel az enyémtől eltért. Egyébként mindketten népszerűek voltak az osztályban, minden autentikus információt szívesen hallgattak tőlük magyarul, de nem akarták őket angolul hallani és nem vettek át tőlük semmi nyelvi újdonságot. Hasonlóképpen népszerűtlenekek voltak azok a tanárok is, akik egy-két esetben helyettesként foglalkoztak az osztályaimmal. A gyerekek furcsának és viccesnek találták, ahogyan angolul beszéltek. Egy alkalommal a helyettesítő kollégát nyíltan kinevették, mert a „story” szót helyesen, hosszú o-val ejtette. Mivel csak ekkor jöttem rá, hogy saját kiejtésem, amelyet a gyerekek egyedüli jónak hittek, hibás, elmondtam nekik, hogy én ejtettem rosszul a szót. Ezután bármikor használtam (már helyesen), jelentőségteljesen néztek egymásra, ezért inkább szinonimát használtam én is és ők is.

A tanár különleges szerepe a gyerekek korának előrehaladtával megváltozott. Hatodik osztálytól kezdve egyre gyakrabban tettek fel ellenőrző kérdéseket és mivel bátorítottam őket, hogy ne fogadjanak el semmit kritika nélkül és elláttam őket forrásokkal, természetes rutinná vált, hogy például az új szavakat, kifejezéseket ellenőrizték a szótárban. Ha bizonytalan voltam valamiben, mindig megkértem, nézzenek utána ők is és néhányan rendszeresen meg is tették. Ennek ellenére modell szerepem csak egy alkalommal került veszélybe. Az első csoportban az egyik népszerű fiú a hetedik osztály utáni nyarat egy angliai iskolában töltötte egy tanárnál vendégségben. Ősszel az osztálytársak

minden érdekes információ autentikus forrásaként fogadták (ő volt az egyetlen, aki látta a Csillagok háborúját) és mivel minden kérdésemre „yeah”-vel felelt, egy idő után megkérdezték, mit gondolok róla. Elmagyaráztam, hogy a „yes” szinonimája. Rövid időn belül mind a 15 diák átváltott a „yes” helyett a „yeah” használatára és minden alkalmat megragadtak szerepjátékaik során, hogy a feltűnően gyakori eldöntendő kérdésekre is így válaszolhassanak. Öt héttel később az egyik lány óra után megkérdezte tőlem: „Miért mondasz mindig azt, hogy yes”? Azt válaszoltam neki, hogy én így jobban szeretem, meg így tanultam, de mindkettő helyes. Következő órán ez a lány megint „yes”-t használt, aztán fokozatosan a lányok visszatértek a „yes”-re, a fiúk pedig nyolcadik végéig mind kitartottak a „yeah” mellett.

Konklúzió

Sok tanulság levonható a tárgyalásos tanmenet használatával kapcsolatban. Először a problémákat említtem. Mivel a gyerekek csak angolórákon voltak bevonva saját tanulásukkal kapcsolatos kérdések eldöntésébe, gyakran találtak elutasító magatartással más órákon, ha valamit javasoltak vagy bírálni próbáltak. Néhány szülő sem értett egyet a „modern felfogással” és időnként aggodalmuknak adtak hangot a túlzott szabadság veszélyeivel kapcsolatban és attól tartottak, hogy a gyerekek nem tanulnak meg rendesen angolul. Nyolcadik után a diákok különböző középiskolákban folytatták tanulmányaikat és tanáraik közül többen találták őket szemtelennek túlzott önbizalmuk, javaslataik és ötleteik miatt.

Ugyanakkor komoly eredményként értékelem, hogy a gyerekek magabiztosak voltak és tudatosan vállalták a felelősséget saját tanulásukért. A középiskola második osztálya végén az első és második csoport tagjai közül a diákok több mint fele letette a középfokú állami nyelvvizsgát, az első csoportból mára négyen angol szakos diplomát szereztek, kilencen pedig naponta használják a nyelvet szakmájukban. A másik két csoport tagjai más nyelveket is tanulnak, közülük sokan rendszeresen tartják a kapcsolatot egymással és velem is.

A tárgyalásos történet-alapú tanterv alkalmazásának eredményeként a gyerekek mindhárom csoportban jó szinten megtanultak angolul, attitűdjük az angol nyelv és más nyelvek tanulása felé hosszú távon is kedvezően alakult, baráti kapcsolatot alakítottak ki egymással és a tanárral egyaránt.

Irodalom

Breen, M. (1984): Process Syllabuses for the Language Classrooms. In: Brumfit, C. (szerk.). General English Syllabus Design. Pergamon Press, Oxford.

Edwards, S. (1996): Teachers' Choices in Designing ELT Syllabuses, NovELTy 3/2: 17–29.

Hurst, R.; Derda, I. és Lawson, F. (1996): A Survey on ELT in Hungarian Primary Schools. NovELTy 3/1, 28–39.

Tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozása

- Medgyes Péter (1997): A nyelvtanár. Major Éva jegyzeteivel és feladataival. Corvina Kiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (1995a): Aspects of Child SLA in the Classroom. Kiadatlan kandidátusi disszertáció, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1995b): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. Modern Nyelvoktatás I/1: 7–20.

ABSTRACT

MARIANNE NIKOLOV: INVOLVING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE
DEVELOPMENT OF A NEGOTIATED STORY-BASED SYLLABUS FOR
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This article reports on a study looking into how young learners between the ages of six and fourteen have been involved in the learning of English as a foreign language through negotiation in a Hungarian primary school. Three groups of children were involved with the same teacher for a period of eight years. A focus of the paper is the changes in negotiation due to age, while considering issues related to participation, choice of tasks and materials, and assessment. The role of the mother tongue is analysed in negotiation activities. Changes in the teacher's role as a model are also pinpointed. Finally, both negative outcomes and results are summarised.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 3. 239–251. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nikolov Marianne, Janus Pannonius Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 3. szám 253–259. (1998)

Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban

Szabolcs Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

A magyar pedagógiai szakirodalomban színvonalas monográfiák sokasága jelzi azokat a tudományos törekvéseket, amelyek a neveléstudományt jellemzik az utóbbi években.

Látszólag egymástól távol eső területeket felölelő pedagógiai munkák izgalmas elemzési szempontot kínálnak a neveléstörténet szemszögéből: úgy tűnik, véglegesen polgárjogot nyert a *gyermekkortörténet* látásmódja. Erre a problémátörténeti aspektusra szeretném felhívni a figyelmet néhány, a közelmúltban megjelent pedagógiai munka kapcsán. Elemzési szempontom az, ahogyan ezek az írások felhasználják és integrálják a gyermek történetiségével kapcsolatos ismereteket a különböző pedagógiai jelenségek vizsgálatakor.

Ismeretes, hogy a gyermek történetiségének vizsgálatára, elemzésére a történettudományok figyeltek fel a mentalitástörténeti és történeti antropológiai szemlélet elterjedésével párhuzamosan (*Aries*, 1987; *Stone*, 1977; *Sommerville*, 1982). A hazánkban legújabban megjelent ilyen jellegű monografikus igényű munkát is történészek tették közzé (*Péter*, 1996). A neveléstörténet külföldön és hazánkban is csak később fedezte fel ezt a fontos területet. A kezdeti, elsősorban figyelemfelkeltő cikkek, tanulmányok után (*Szabolcs*, 1986, 1990) ma azt látjuk, hogy számos, a nevelés történetét, elméletét és gyakorlatát vizsgáló szakkönyvben figyelmet szentelnek a szerzők a gyermekkel kapcsolatos nézetek történeti alakulásának.

A legutóbbi évek egyik fontos alapmunkája az a neveléstörténeti tankönyv, amely valószínűleg hosszú időre meghatározza tanárgenerációk szemléletét, tudásanyagát (*Pukánszky és Németh*, 1994). Ebben a teljes neveléstörténeti áttekintést nyújtó munkában hangsúlyos szempontként jelenik meg a gyermekkel kapcsolatos történetileg jellemző nézetek tárgyalása. Külön fejezetrészek foglalkoznak annak ismertetésével, hogy egy adott időszakban mit gondoltak a gyermekről, hogyan vélekedtek a gyermeki állapotról. E kérdéskör tárgyalása szorosan összefügg az emberfelfogás elemzésével. Ez utóbbi természetesen hosszú idő óta része a neveléstörténeti munkáknak, talán elég itt *Fináczy Er-*

nő korszakos jelentőségű szintéziseit említenünk. A *Pukánszky-Németh*-féle neveléstörténeti tankönyv azonban következetesen törekszik arra, hogy hangsúlyossá tegye az egyes korszakokban megmutatózó és a forrásokból kikövetkeztethető gyermekfelfogást. A forrásokon kívül a témakör tárgyalásakor *Philippe Aries* meghatározó munkáját használják fel (*Aries*, 1987).

Egyes fejezeteknél a gyermekről való gondolkodás bemutatása a neveléssel kapcsolatos következtetések *kiindulópontja*. Szép példája ennek *A korai keresztény nevelés jellemzői* című fejezet. Itt *Szent Ágoston* nézeteit taglalva kínálkozik alkalma a szerzőnek arra, hogy a gyerekekkel kapcsolatos nézetekből fakadó korabeli nevelési gyakorlatot bemutassa:

„Szent Ágostonnak az ember eredendő bűnére vonatkozó gondolatai nagy hatást gyakoroltak a középkor emberfelfogására, gyermekképére ... Az ember esendő, de mégsem elvesztett: Isten felkínálja a lehetőséget számára, hogy ne azonosuljon saját ösztöneivel. Sőt, még ha vétkezik is, a könyörület megbocsátása elérhető számára. Megmutatja az ingatag akaratú, tévelygő embernek az erkölcsi tökéletesedés útját. Ebből a gondolatmenetből konkrét pedagógiai következmények vonhatók le...” (*Pukánszky és Németh*, 1994, 71. o.).

Ezután következik azoknak a korabeli, neveléssel kapcsolatos elgondolásoknak a bemutatása, amelyek így, a gyermekszemléletből kiindulva érthetőbbek. A fejezet lezárásaként aztán újra visszatér a szerző a középkori gyermekfelfogáshoz, most már a gyermekkel kapcsolatos vélekedések kifejtése *összegzést* jelent, a korábban említettek elismétlése mellett új információkat is tartalmazva a középkori gyermekfelfogásról (*Pukánszky és Németh*, 1994, 91–92. o.).

A reneszánsz nevelés tárgyalásakor az általános áttekintés *után* kerül sor a korszak gyermekképének bemutatására. Itt a tankönyv logikája a következő: a reneszánsz és a humanista szemlélet bemutatása, a kor gondolkodóinak nézetei alapul szolgálnak a reneszánszban érvényesülő gyermekfelfogás kifejtéséhez (*Pukánszky és Németh*, 1994, 124–125. o.).

Az ember-és gyermekfelfogás együttes tárgyalása látható *Comenius* munkásságának bemutatásakor. Két alfejezet szoros kapcsolata alapján állítható ez: *Comenius felfogása az ember rendeltetéséről*, illetve *Nézetei a gyermekről, didaktikai elvei*. Ez utóbbi alfejezet azonban adós marad a gyermekfelfogás részletes kifejtésével. A *Didactica Magna*-ból közölt idézet, amely a gyerekeknek arra tulajdonságára utal, hogy „zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók”, nem szolgál további elemzés alapjául, nem készíti a szerzőt arra, hogy gondolatmenetét továbbvigye, és *Comenius* írásai alapján a gyermekre vonatkozó nézeteket kiemelje. A *Comeniusról* írt fejezet elrendezése, logikája azonban így is jelzi, hogy a gyermekről vallott felfogás része egy pedagógiai életműnek (*Pukánszky és Németh*, 1994, 168–173. o.).

A gyermekfelfogás a tankönyvben legközelebb a felvilágosodás pedagógiájának tárgyalásakor jelenik meg. Itt ismét *kiindulópont* ez: a gyermekkép változása a korszak fontos jellemzőjeként kerül említésre, és a szerző informatív alfejezetben ismerteti az olvasóval az oratoriánusok, a janzenisták és *Pascal* újszerű elgondolásait a gyermekről (*Pukánszky és Németh*, 1994, 180–183. o.).

Nem véletlen, hogy a gyermekképről, a gyermekfelfogásról a legtöbb szó *Rousseau* kapcsán esik. *Rousseau* pedagógiájának tárgyalása alkalmat ad a szerzőnek arra, hogy újból felvegye a gyermekség történetének fonalát, és utaljon a tankönyv korábbi megálapításaira, amelyek felidézése szükséges ahhoz, hogy *Rousseau* eredetiségét, zseniális meglátásait kifejtse:

„Láttuk már, hogy a gyermekről alkotott középkorias felfogás átférfálásában milyen fontos szerepet töltek be a reneszánsz moralistái. ... Láttuk már, hogy a középkor alapvetően pesszimista gyermekfelfogása hosszú évszázadokon át meghatározta a magánnevelés és az iskolai nevelés gyakorlatát. ...A gyermekfelfogás fejlődésének egy újabb állomása volt, amikor már egyre több... illemtankönyvet írtak... A pedagógia gyakorlatában is találunk pozitív példákat, melyek egy lassú változásra utalnak: ilyenek voltak például az oratorianusok vagy a Port Royal kisiskolái...Mégis Rousseau volt az, aki gyökeresen új alapokra helyezte a gyermekről, a gyermekkorról alkotott felfogást.” (*Pukánszky és Németh*, 1994. 196–202. o.)

Ezekkel a gondolatokkal vezeti be és készíti elő a szerző a rousseau-i gyermekkép tárgyalását. *A módszerek* című alfejezet ismét egy olyan összefoglalásból indítja el *Rousseau* gyermekkel kapcsolatos nézeteinek tárgyalását, amely történeti korszakokon átívelő szempontként kezeli a gyermekkel kapcsolatos vélekedéseket:

„*Rousseau* 'Emil'-jében tetőződött egy olyan folyamatot, amely a reneszánszban kezdődött: a gyermek, a gyermekkor ártértekelése, 'emancipálása'. Amíg évezredekken keresztül az elsajátítandó műveltség volt a figyelem középpontjában, s maga a gyermek is a 'tudás körül forgott'; most új helyzet állt elő: a pedagógia a gyermek köré rendelődött. Ez a hangsúlyáttevődés egyúttal sajátosan új nevelési módszereket eredményezett.” (*Pukánszky és Németh*, 1994. 204. o.)

Rousseau-val tulajdonképpen a gyermekkortörténeti szempont el is tűnik a kötetből. A komplex neveléstörténeti feldolgozások hagyományos logikáját követve a *Rousseau* utáni korszakokban az egyre nagyobb szerepet játszó intézményes nevelés és az ezzel összefüggő jelenségek vizsgálata kerül központi helyre azoknak a meghatározó pedagógiai elméleteknek a tárgyalásával együtt, amelyek a neveléstudomány fejlődését, rendszeralkotó törekvéseit jelzik.

Természetesen azt a neveléstörténeti tény, hogy a reformpedagógia eszmélkedése a gyermekkel kapcsolatos pedagógiai gondolkodás átalakulásával járt együtt, nem hagyja figyelmen kívül a kötet. A reformpedagógia szellemi gyökereinek tárgyalásakor azonban már nem vállalkozik arra a szerző – talán terjedelmi korlátok miatt, talán a bőséges anyag elrendezésének hagyományos logikája miatt –, hogy gondolatmenetében kitüntetett figyelmet szenteljen a reformpedagógia korszakának gyermekfelfogására, gyermekképére, a gyermekkel kapcsolatos elképzelések alakulására. A pragmatizmus nevelésfelfogásának egyébként példászerű tárgyalása (*Pukánszky és Németh*, 1994. 350–357. o.) és a „*A nagy pszichológiai iskolák hatása*” című fejezetek (*Pukánszky és Németh*, 1994. 444–458. o.) különösen alkalmasak lettek volna a változó ember- és gyermekkép jellemzőinek hangsúlyosabb kiemelésére, hiszen egyértelmű, hogy például mind a pragmatizmus, a viselkedésléktan, vagy a mélylélektan alapján álló nevelési felfogások visszavezethetők egy-egy jól kitapintható, sajátos vonásokat hordozó ember- és gyermekfelfogásra.

Sajátos módon jelennek meg a gyermek történetiségével kapcsolatos gondolatok egy új neveléseméleti monográfiában (*Bábosik, 1997*). Azért merülhet itt fel egyáltalán a gyermekkortörténet kérdése, mert a kötet a modern nevelés elméleti és gyakorlati problémáinak megközelítését *történeti* szempontból tartja lehetségesnek, és egy *comeniusi-herbarti*, hagyományos, illetve *Rousseau – Pestalozzi nyomán kibontakozó reformpedagógiai* neveléseméleti modellt konstruál. Századunk neveléseméleti irányzatainak jellemzőit e két alapmodell mentén értelmezve elemzik a kötet egyes fejezeteinek szerzői. A modellekre jellemző sajátosságok kapcsán sokszor előkerül (bár nem feltétlenül fő szempontként) az a kérdés, hogy hol a helye a gyerekeknek, a gyerekről való gondolkodásnak az egyes vizsgált pedagógiákban – természetesen más elemzési szempontokkal szervesen összekapcsolva. Jól illusztrálja ezt az a fejezet, amely a két említett modell egy-egy ismérveként az *irányított*, illetve a *szabad* nevelést mutatja be. Itt az ember- és gyermekképben beállt változást a következőképpen jelzi a szerző:

„*Rousseau* filozófiája, gyermekképe alapozta meg a szabad nevelés mindenkori koncepcióját. A XX. századig *Rousseau* hatása nem terjedt el széles körben. Századunk elején azonban a hagyományosnak mondható irányított nevelés kritikája épít *Rousseau*nak a gyerekről vallott új felfogására és a szabadság pedagógiai értelmezésére. Könyvek, tanulmányok címei is fémjelzik az új szempontú alapállás terjedését. A gyermek évszázada (*Ellen Key*), A gyermek jó (*Elsa Ochs*), Az ember jó (*Leonard Frank*). Ezzel egyidőben terjed az előbbivel rokon, ezt kiegészítő nézet, mely szerint a dinamizmus, a lezáratlanság, a változás az emberre – mint létezőre – jellemző, életkori korlátoktól függetlenül.” (*Bábosik, 1997. 65. o.*)

Hasonlóan értékes a gyermek történetiségével összefüggő szempont alapján az aktivitásra épülő nevelési folyamat koncepcióinak tárgyalása, ahol a *Montessori* pedagógiájáról szóló rész jutott a legmesszebb a gyermekfelfogás szempontként való alkalmazásában. Jól megválasztott *Montessori*-idézetek alapján fejt ki a szerző az aktív, cselekvő gyermeki világra építő nevelési elgondolást, amely az eddigiektől gyökeresen eltérő gyermekfelfogásból indul ki:

„Módszerünk szakított a múlt hagyományaival. Nálunk nincs iskolapad, mert a gyerekeknek nem kell többé mozdulatlanul ülni a tanító szavára figyelniük, és nincs katedra, mert a tanítónak sem kell többé az egész osztályt egyszerre tanítania. Íme az első és csupán külső jele a nagy változásnak, mely a gyerekeknek biztosítja, hogy természetes ösztönétől vezéreltetve szabadon cselekedjék, ne korlátozzák azok a skolasztikusoktól ránk maradt, előre megállapított elvek és előítéletek, melyek a bűn öröklött voltát hirdetik.” – idézi a fejezet írója *Montessorit*, majd kiemeli azokat az elemeket, amelyek az aktivitásra támaszkodó pedagógia jellemzői és a megváltozott gyermekfelfogásból vezethetők le (*Bábosik, 1997. 97–98. o.*).

A gyermek történetiségének szempontja végigvonul az antipedagógiáról szóló fejezetben is. Nem véletlen ez, hiszen az antipedagógia a gyermeki állapot (vélt) szemszögéből utasítja el a nevelést sajátos érvelésével. „Az antipedagógia ... úgy találja, hogy nemcsak a hagyományos tekintélyelvű pedagógia, hanem az azt megreformálni törekvő 'gyermekközpontú', alternatív pedagógiák is ... valójában gyermekellenesek ... Tagadása, egyben végsőkig való fokozása ez mindannak, amit *Rousseau* óta a modernizálódó pedagógia

legnagyobb hatású képviselői vallottak: a gyermeki autonómia és szabadság hirdetésének, a negatív nevelés elvének, a gyermeklét felértékelésének.” (Bábosik, 1997. 223. o.) A fejezet a gyermekkel kapcsolatban a *gyermeklét jelenidejűségét és a felnőtt-gyerek viszonyt* taglalja az antipedagógia nézőpontjából, de ehhez a korábbi időszakok gyermekszemléletének felidézése is szükséges. Utal a szerző arra, hogy a „jövőnek nevelés” elvét az antipedagógia minden formában elveti.” Az alapérték a „gyermek” a maga érintetlenségében, így felfogott *szabadságában*. Ezt sérti meg minden beavatkozás, legyen bármennyire közvetett is. Amikor a felnőttek továbbadják a *maguk kultúráját*, máris valami külső-idegen dolgot kényszerítenek a gyerekekre. Itt már szó sem lehet arról a fontos megkülönböztetésről, melyet Dewey még megtett, mikor úgy gondolta, hogy a társadalom kötelessége a jelen értékeinek továbbadása, de csak azoké, melyek egy jobb jövő irányába mutatnak ... Ha a jövő ennyire beláthatatlan és bizonytalan, akkor nem tudhatjuk, mire készítsük fel a gyerekeket, s e tudás hiányában egyáltalán *nem lehetséges* nevelés – állítják.” (Bábosik, 1997. 226–227. o.) Idézi a szerző az antipedagógia képviselőinek azt a gondolatát, hogy a gyermeknek a jelenben kell élnie: „De még a gyermeki élet jelen idejébe is minduntalan beleszól a nevelés, amikor megköti, alakítja az időtöltést. Különösen merev az időszabályozás a nevelés intézményeiben ... Ez is a hatalom alá rendelés ... mechanizmusai közé tartozik.” (Bábosik, 1997. 228. o.) A felnőtt-gyermek viszony antipedagógiai értelmezését úgy végzi el a szerző, hogy felidézi azt a gyermekfelfogást, amellyel *szemben* az antipedagógia képviselői felléptek, és ezt beépíti gondolatmenetébe:

„'A gyermek nem kis felnőtt', 'a gyermek: más' híres rousseau-i, reformpedagógiai jelmondataival szemben az antipedagógia *egyenlősíti* a felnőtt-gyermek viszonyt. Janusz Korczak eszméire emlékeztetően a gyermek önálló kibontakozására való jogát többnyire azzal indokolják, hogy a felnőttek és a gyermekek közti tapasztalati különbségek nem jelentenek értékkülönbséget. Sőt: a gyermekek a világot elevebben és intenzívebben tapasztalják meg, mivel minden újdonság számukra – a felnőttek nagy részét viszont a megszokás és a rutin eltompítja. Hogy a gyermek sok tekintetben meghaladja a felnőtteket, beletartozik a reformpedagógiai 'romantikus' gyermekszemléletbe, de az antipedagógia programszerűen mellőzi annak gondoskodó gesztusait és közvetetten célracionális ösztönzéseit.” (Bábosik, 1997. 228. o.)

A gyermeket történetiségében is vizsgáló pedagógiai, nevelélméleti koncepció tehát megjelenik a szakirodalomban.

Egy gyermekközpontú megközelítés érhető tetten abban az alcíme szerint „nevelélméleti és nevelésszociológiai bevezetés”-ként publikált kötetben is, amely két önálló írással a hagyományos pedagógiai részdiszciplínák határait átlépő problémaközpontú munka (Németh és Boreczky, 1997). *Nevelés, gyermek, iskola*, illetve *A gyermekkor változó színterei* címmel olvashatunk a gyermek sajátos világáról, a felnőttekhez, az iskolához, a társadalomhoz való viszonyáról. A gyermek szempontjából elrendezett szociológiai, pedagógiai, antropológiai ismeretek szükségképpen magukkal vonják a *történeti* nézőpont megjelenését is. A könyv első részében helyet kap egy „Gyermek és nevelés” című fejezet, amelynek egyik alfejezete „*A gyermekkor történeti változásai*” címet viseli, és rövid összefoglalását adja a kérdéskörnek azoknak a szakirodalmi munkáknak az alap-

ján, amelyek ma már e témakör alapműveinek tekinthetők. (Németh és Boreczky, 1997. 74–77. o.) Erre az alfejezetre mintegy rímelt a kötet második részének bevezető fejezete, amely a gyermeki szocializáció történetét tekinti át röviden „*A gyermekfelfogás alakulása*” címmel. (Németh és Boreczky, 1997, 164–166. o.) A gyermek történetisége szempontjából az említett két fejezet tulajdonképpen egymást kiegészítve használható jól. Forrásmunkáik is egymást erősítik. Természetesen nem célja e két fejezetnek, hogy a neveléstörténet kizárólagos látószögéből közelítsenek a gyermekkel kapcsolatos kérdésekhez, de mindkét rész mellett érvel, hogy a pedagógia ma már nem nélkülözheti a gyermekkel kapcsolatos komplex szempontrendszert, és ezen belül a történeti nézőpont érvényesítését.

A gyermekkortörténet szempontjából is említést érdemel a „tudomány diszciplináris határait” ismét csak túllépő, a neveléssel elsősorban pszichológiai szempontból foglalkozó kötet (Vajda, 1994). Az eddig említett munkákhoz képest a *Nevelés, pszichológia, kultúra* c. könyv megy el a legmesszebb saját témáján belül az interdiszciplinaritás vállalásában. A szerző szerint „a szűken vett neveléslélektani, pszichológiai anyag mellett a kultúrantropológia, a szociológia, a pszichopatológia tárgykörébe tartozó problémákkal és tárgyalási móddal” találkozhatunk a könyvben (Vajda, 1994. 5. o.) A hazai szakirodalomban igen részletesnek számító gyermekkortörténeti fejezetek (*Elméletek a gyermekkor történetéből, Fejezetek a gyerekkor történetéből*) ötvözik a történeti-és kultúrantropológia, a pszichohistória idevágó kutatásait. Természetesnek tekinthetjük, hogy az elsősorban pszichológiai érdeklődésű szerző a pedagógia, a neveléstörténet sajátos szempontjait kevésbé érvényesíti gyermekkortörténeti fejtegetéseiben. Azok a források és feldolgozások, amelyekre támaszkodik, híven reprezentálják a kérdéskörben ma elfogadott irányzatokat: *Aries* és *DeMause* mellett *Sommerville* összefoglaló munkája is fontos forrása a szerzőnek. Kitekintése a huszadik század második felének nevelésére (Vajda, 1994. 34–39. o.) nem is lenne érthető a gyerekkor történetiségét bemutató előzmények nélkül.

Azt mondhatjuk tehát, hogy neveléstörténet esetében természetesnek vehető egy új történeti paradigma integrálására törekvő igény. A *Pukánszky-Németh*-féle neveléstörténeti monográfia igyekezett mind tényanyagában, mind látásmódjában érvényesíteni minél többet a gyermekkortörténeti paradigmából. Ugyanakkor a neveléstudomány más részterületein tapasztalható érdeklődés a gyermekkortörténet iránt azt jelzi, hogy a pedagógia egésze is felfedezni véli e kérdéskör fontosságát, és tudományos rangú ismeretekként használja fel azt.

Irodalom

- Aries, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 Bábosik István (szerk. 1977): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
 Németh András és Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A gyerekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
 Péter Katalin (szerk. 1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

Szemle

- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sommerville, J. (1982): *The Rise and Fall of Childhood*. Sage, London.
- Stone, L. (1977): *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*. Weidenfeld and Nicolson, London.
- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, XXXVI. 4. sz. 366–372.
- Szabolcs Éva (1990): A család-és gyermekkortörténeti kutatások új fejleményei. *Magyar Pedagógia*, **90**, 3–4. sz. 170–184.
- Vajda Zsuzsa (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

KÖNYVEKRŐL

Marton Ferenc: A pedagógiai tudás teste

Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk. 1997): *Pedagógiai Lexikon, Pedagógiai Ki Kicsoda*. (3+1 kötet) Keraban Kiadó, Budapest.

Íme a Pedagógiai Lexikon három elegáns, sötétszürke kötete, összesen 2000 oldal a Pedagógiai Ki Kicsoda 300 oldalas kísérőkötetével együtt. Ezt a kitűnő művet tavaly jelentette meg a Keraban Kiadó, méghozzá úgy, hogy a kéziratok leadásához igen késői, június 9-i határidőt szabott meg. A két szerkesztő, *Báthory Zoltán* és *Falus Iván* a 20 szakszerkesztővel és 400 szerzővel együtt kevesebb, mint két és fél év alatt hozták létre a négy kötetet, ami e műfaj kiadásában valószínűleg gyorsasági világrekordnak számít. Következésképpen az a tényanyag, amit sikerült áttekintennem, túlnyomó részben a szaksajtó frissességével egyenértékű. Gondolok itt például a különböző országok oktatási rendszereinek leírásaira, különösen a kilencvenes években született – vagyis inkább újjászületett – államok esetében.

Nos, mint azt a figyelmes olvasó már felismerhette, jelen írásom a Pedagógiai Lexikon recenziója lenne. A kérdés tehát a következő: Hogyan recenzeáljunk egy lexikont? A válaszom pedig: kimondottan saját nézőpontomból teszem ezt. Magyar származású svéd oktatáspszichológus vagyok, aki az elmúlt harminc évben a tanulást vizsgálta – a következőkben azokat a saját élményeimet osztom meg az Olvasóval, amelyeket e csodálatos kötetek átlapozása közben szereztem.

Az enciklopédia mint eszköz

Az előszóban a szerkesztők leszögezik, hogy az enciklopédiát gyakorló pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek szánják. E csoportok célközösséggé választásából következnek az anyagok kiválasztásának kritériumai: azoknak potenciálisan hasznosnak kell lenniük a pedagógia gyakorlatával foglalkozók számára.

Ez viszont egy rendkívül ambiciózus cél. Nagyratörését egyrészt a „gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek” jelölik ki – vajon ők maguk valóban használni akarják majd e köteteket? Másrészt maguk a kötetek is meghatározzák e nagyra törő elhatározást: vajon a tartalmuk potenciálisan hasznos-e a gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek számára?

Habár mindkét irányban merülhetnek fel részleges kétségeink, a szerkesztők szándéka tisztán megmutatkozik: a Lexikon jóval inkább eszköz-jellegű, mint amit hasonló kiadványok esetében valaha is tapasztaltam. A könyvet teljesen átszövik a keresztutalások és a szócikkek végén számos szakirodalmi referencia található. Ez a lexikon nem állítások halmaza, hanem használatra: a szellem felvilágosítására, a tevékenység ösztönzésére tervezett munka.

A Lexikon szelleme

Ezért tehát használatba veszem, és megkeresem *Pető Andrást*. Miért őt? Azért, mert az ő konduktív pedagógiája – ez egyfajta mozgásterápia olyan gyermekek számára, akik a központi idegrendszer valamilyen zavarra miatt nem tudják teljesen koordinálni a mozgásukat – elég nagy érdeklődést és vitát váltott ki Svédországban. Arra a következtetésre jutok, hogy a szócikk „belülről” íródott, vagyis olyasvalaki írta, aki pontosan a bemutatott szellemi iskolához tartozik. Ugyanakkor azonban a bemutatás tényszerű, az az érzésem, hogy a részrehajlás-mentesség őszinte szándéka hatja át.

Ezután a „szuggesztópédiai módszert” nézem meg. Ismét csak azért, mert bizonyos mértékben vitatott pedagógiai megközelítéssel állunk szemben itt is, ezúttal a nyelvtanulás területén. Ismét úgy találok, hogy a be-

mutatás tiszta, egyenes, részrehajlásmentes. Nem érvel sem mellette, sem ellene – egyszerűen bemutatja. És teljesen nyilvánvaló, hogy egy lexikonnak ilyen szemléletűnek kell lennie.

A következő szócikk, amelyet megnézek, *Makarenko* – aki igencsak más jellegű okok miatt vitatott. Egy-oldalas, rendkívül világos összefoglalást találok *Makarenko* pedagógiai gondolatairól. Ez ma már történelem – amit pedig ismernünk kell. Egy másik marxista nevelővel folytatom, *Vigotszkijjal*, aki *Makarenkóval* ellentétben nem ment ki a divatból, sőt, éppen ellenkezőleg, évezredünk végén valószínűleg ő a legnagyobb hatású pedagógiai gondolkodó. A *Vigotszkijt* bemutató cikk kitűnő, ám meglepő módon rövidebb, mint a *Makarenkóról* szóló.

Nagyon alapos (több, mint háromoldalas) cikk ismerteti a „Szovjetunió iskolarendszerét”, de nem találok semmit a nemzetiszocialisták pedagógiai elképzeléseiről. Talán a történelmi érdeklődésnek is megvannak a saját határai. Vagy a szakértelemnek. Vagy rossz helyen keresem.

Hazám, Svédország oktatási rendszerét is megnézve, és úgy találok, hogy a leírtak nagy része összhangban van azzal, ahogyan én látom, ami itt van, ám a cikk kicsit gyenge az egyetemi szintet illetően. Előszóris, nem említi a svéd felsőoktatás alapos átalakítását, amely 1993-ban történt, és amely az erősen központosított rendszerből az intézményi autonómia magas fokával és decentralizált döntéshozással jellemezhető rendszert hozott létre. Harmadszor, a post-secondary szintet négy furcsa kicsi négyzet képviseli a „Felnőttoktatás” kifejezés mellett. Nos, vannak egyetemeink, és ezeket általában nem tekintjük az felnőttoktatási rendszer részének (a 3. kötet 326. oldalán lévő ábra alapján téves elképzelésünk alakulhat ki).

Ezután megnézem azt az országot, ahol születtem és amelyet most is forrón szeretek. Rendkívüli információgazdagság tárul elém a kötet lapjain: a magyar-szócikkek a 385. oldaltól a 420. oldalig sorakoznak. Akad azonban néhány apróbb rejtély. Miért van az, hogy ami skandináv nézőpontból ugyanannak tűnik, nevezetesen a Magyarországon kívüli magyar oktatási nyelvű iskolák kérdése, különböző elnevezéseket kap különböző országok esetében? Például ‘Magyar anyanyelvű oktatás Szlovákiában’, ‘Magyar nemzetiségi oktatás Horvátországban’ (Jugoszláviában, Romániában, Szlovéniában, Ukrajnában) és ‘Magyar nyelvű oktatás Ausztriában’. Mindenesetre azonban ezek a cikkek nagyon, nagyon részletesek és kitűnő információforrást jelentenek.

Svéd- és Magyarország után harmadik, adoptált hazámat, Ausztráliát nézem meg, ahol elég sok időt töltöttem az elmúlt években. Természetesen megtalálom „Ausztrália oktatásügyét”. Ismét rengeteg (pontos) információ. Nem kap azonban hangsúlyt két alapvető ausztrál dilemma. Az első az, hogy a nem magánkézben lévő iskolákat a különböző államok ellenőrzik, és e különböző rendszerek koordinálása nehézségekbe ütközik. A második az, hogy az iskolák körülbelül egyharmada magánintézmény (főként katolikus) és érzékelhető az egyensúly hiánya az oktatás minőségében (főként a magániskolákat tartják jobbnak). Még egy szócikk címében szerepel Ausztrália. Kellemesen meglepődöm, amikor az Australian Council for Educational Research [Ausztrál Oktatókutató Tanács], a kedvenc ausztráliai városom, Melbourne külvárosában székelő nagyhatalmú kutató- és értékelési intézet illetve kiadóház rendkívül hatásos, tízoros bemutatását is megtalálom.

Igen, ilyen érzés e kötetek lapjait forgatni. Meglátások és tények gazdag tárháza, világos, egyenes, pontos nyelvezet. A szerzőgárdának sikerült kiemelésre méltóan jól ötvöznie a gondolatok tudományos mélységét a megfogalmazás érthetőségével és áttekinthetőségével. Ha specifikus témákat vizsgálunk, olyanokat, amelyekről magunk is meglehetősen tudással rendelkezünk, időnként támadhat az az érzésünk, hogy hiányzik valami, amit mi magunk fontosnak tartunk. Ám sokkal gyakoribb az, hogy váratlan kincsekre bukkanunk.

Az új évezred tudománya

A pedagógia nem magas presztízsű tudományterület, és kevesen várnak ebből a tudományból eredő világ-raszoló áttörést. Mégis, az elmúlt néhány évtized folyamán rendkívüli mértékben gyarapodott a tudásunk az emberi tanulás természetéről és az azt segítő társas környezetekről. Egyrészt a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején induló szociológiai jellegű kutatások, főképpen Franciaországban (pl. *Bourdieu*), Angliában (pl. *Young*, *Bernstein*) és az Egyesült Államokban (pl. *Jackson*) kikezdték azt a képünket, hogy az iskola egyszerűen olyan hely, ahol az egyes tanulók új képességekre tesznek szert. Az iskola olyan intézmény, amelynek révén a társadalom újratermeli önmagát, különösen a társadalmi rétegződés tekintetében. Egyszerűen fogalmazva: a gyermekek a társadalom különböző rétegeiből jönnek és arra szocializálódnak, hogy felnövekedvén kü-

lőnböző rétegekbe illeszkedjenek be. Ez nagyjából a rejtett tanterv eredménye, amely a gyermekek én- és társadalomképét befolyásoló játszma kimondatlan szabályainak készlete.

Másodszor, a kutatás – és itt nem utolsósorban a szintén a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején induló svéd kutatás (*Dahllöf, Lundgren*) – kimutatta, hogyan jelennek meg az iskolában a politikai szintű keretek és korlátok (pl. időbeli, finansziális, jogi stb). Ezek a korlátok nem határozzák meg, mi történik az iskolában; azt azonban, hogy mi történhet ott egyáltalán, ezek határolják be.

Harmadszor, a hetvenes évek közepétől kezdve intenzív kutatás folyik abban az irányban, hogy miképpen értelmezik a tanulók azt, amit meg kellene tanulniuk, és hogy miképpen észlelik a tanulás környezetét. A nyolcvanas évek közepére az érdeklődés előterébe került az intézményi kereteken kívül történő tanulás. Az informális tanulás, vagyis a tanulásnak mint különböző társas tevékenységekben való részvétel melléktermékének a középpontba kerülése nyilvánvalóvá tette a tanulás helyzetéhez kötött természetét és társadalmi-történelmi beágyazottságát. Éppen ezen a ponton válik jelentőssé *Vigotszkij* „újrafelfedezése”.

A tanulók eltérő értelmezéseinek és a tanulás részvételi és kontextuális természetének kutatása eredményeképp a tanulásra helyeződött a hangsúly a tanítással szemben. Azok az eredmények, amelyek a tanulók észlelésének és megértésének változatosságát mutatják fel, és az a figyelem, amely most az elme folyamataira irányul, úgy tűnik, forradalmi lehetőségeket hordoznak a gyakorlati tanári munka szempontjából is.

Ez tehát az én általános értékelésem az elmúlt három évtized pedagógiai kutatásainak fontosabb aspektusairól. Ezek egy mintázatot alkotnak, egy olyan mintázatot, amely azonban nem lelhető fel a lexikonban. Ennek három oka lehet. Az első az, hogy a „mintázat” nem írja le jól a pedagógiai kutatás fejlődését. Másodszor, lehet, hogy nem jó helyen keresem. Vagy, harmadszor: nincs ott. Miután elolvastam a „pedagógia”, „pedagógiai pszichológia”, „nevelésszociológia”, „neveléstudomány” stb. stb. szócikkeket, magam inkább a harmadik lehetőség felé hajlok. Tulajdonképpen ez az, amit a lexikon legsúlyosabb gyengéjének tartok. Miközben nagyon pontos és időszerű a különböző specializációk tekintetében, a tudományterület általános képét illetően azonban, amennyire ez megítélhető, inkább a történelmi fejlődést tükrözi, mint a továbbfejlődés frontjait.

Vizsgáljuk meg most írásunk jelen részének alcímét. Igen, meggyőződésem, hogy a pedagógiai kutatás a tudás központi területévé válik, s az itt folyó kutatások széleskörű következményeket hordoznak. Milyen alapon gondolom ezt? Először is, a fent elmondottakkal összhangban, az elmúlt harminc évnek köszönhetően létrejötték már a valóban pedagógiai kutatás alapjai. Másodszor, nagy szükség van olyan eredményekre, amelyek bepillantást engednek egyrészt abba, hogyan lehet a tanulókat képessé tenni arra, hogy megküzdjenek az egyre bizonytalanabb jövővel, másrészt azokba a folyamatokba és ezek kölcsönhatásaiba, amelyek révén tisztességes, jóra való emberek nevelhetők, akik jók saját maguk és mások szemében is. Bírhatunk nagy tudással arról, hogyan készítsünk fel embereket előre meghatározható helyzetekre, ám arról nem tudunk túl sokat, hogyan készítsük fel őket olyanokra, amelyek nem definiálhatók előre. És az emberiség nem volt még eddig különösebben sikeres jobb emberek formálásában – sem ideológiai, sem vallási alapon. Talán gyümölcsözőbb kiindulópont lehet, ha arról szerzünk ismereteket, hogy hogyan formak ki valójában az emberi jellemeket.

Az ezekre a kérdésekre fényt vető lényeges eredmények megjelenése hatalmas áttörést jelentene a pedagógiai kutatás számára. Namost az a tény, hogy bizonyos válaszokra nagy szükség van, nem szükségszerűen vonja maga után azt, hogy meg is fogjuk ezeket találni. Viszont sokkal valószínűbbé teszi, hogy ez valóban megtörténik majd.

Egy nemzeti niche felé

Az előző részben kimutatott gyenge pont mellett még egy problematikus részletet találok a lexikkal kapcsolatban. A Pedagógiai Ki Kicsoda kötetre gondolok. Ez a kötet egy érdekes egyveleg. Azon felül, hogy kiválasztassék valaki a benne való szereplésre, életben is kell lennie és be kellett küldenie magáról a kívánt adatokat. Namost, csak példaképpen, fontoljuk meg azt a tényt, hogy *Robert Glaseren* kívül igen nehéz bárki más vezető amerikai pedagógiai kutatót megtalálni benne. *Michael Apple, John Seely Brown, Jerome Bruner, Maxine Green, Jean Lave, Seymour Papert, Lauren Resnick, James Wertch*, hogy csak néhány nevet említsünk, nem szerepel a kötetben. Felkérték őket, de nem válaszoltak? Vagy nem is választották őket ki?

A kötetben szereplők nagy része magyar, ami érdekes egyensúlytalanságot eredményez. A kötet lehetett volna magyar vagy lehetett volna nemzetközi. Most mindkettő – vagy egyik sem. A szereplőktől származó információ nagy részének nincs általános relevanciája. A legjobb vonás a kötetben a címek sora – postai és e-

Könyvekről

mail címek, valamint telefon- és fax-számok. Tulajdonképpen sokkal jobb lenne ezt a könyvet a fő kötetektől teljesen különállóan kezelni. Ebben az esetben azonban súlyos dilemma állna előttünk: hiszen ott nem szerepel senki önálló címszóval, aki életben van.

Namost, ha a Pedagógiai Ki Kicsoda nem is tett rám jó benyomást, a Pedagógiai Lexikont viszont nagyon lenyűgözőnek találom. Fentebb rámutattam néhány gyengeségére: ezek azonban olyan dolgokkal kapcsolatosak, amelyek hiányoznak belőle, és nem olyanokkal, amelyek benne vannak. Teljességgel csodálok minden szócikket, amit elolvastam. Rendkívül igényes tudományos szintet képviselnek és rendkívül jól olvashatóak. Mély meglátásokat ötvöznek igen hatékony kommunikációval. Felvilágosítanak és hasznunkra válnak. A két főszerkesztő és szakértő szerzőik hatalmas hada sikerrel teljesítette feladatát: olyan szellemi eszközt hoztak létre, amely éles és átfogó, súlyos és könnyed, áttekinthető és kimeríthetetlen. Mindenkinek gratulálok, aki ebben a merész vállalkozásban részt vett.

A most szemlézett magyar munka megjelenése előtt egy évvel került ki a nyomdából egy svéd pedagógiai enciklopédia. Az összevetésük büszkévé teszi magyar énemem, míg a svéd felem szégyenkezni kényszerül. Érdekes módon a svéd enciklopédiáról nemrégiben egy szintén magyar származású pedagógiaprofesszor írt recenziót. A neve *Kallós Dániel* (Umea Egyetem), s ezekkel a szavakkal fejezte be ismertetőjét: „Ez tényleg egy csapnivaló enciklopédia”.

Magyarország nemigen számít gazdasági szuperhatalomnak, talán még csak európai tigrisnek sem. Pedagógiai szempontból azonban igen jó a teljesítménye. Nemzetközi összehasonlítások tanúsítják ezt, a magyar tehetségexport bizonyítja ezt, olyan összehasonlító vizsgálatok, amelyekben magam is részt vettem, magyar és svéd diákok irodalmi szövegek megértését vizsgáló kutatások is mutatják ezt. Ha tekintetbe vennénk a befektetett anyagi forrásokat, Magyarország valószínűleg a kitűnőség/forint rangsor elején szerepelne.

Magyarországon a pedagógiának olyan kultúrája van, amelyre építhet az elméleti fejlődés, majd pedig a pedagógiai kultúra is sokat nyerhet az elmélet fejlődése révén. A különböző kulturális hatásokra, szerfelett változatos történelmi örökségére, gyakorlati szakemberei meglátásaira és képességeire, tudósai szellemi erejére építve Magyarország könnyen válhat vezető országgá a pedagógia területén – pedagógia világában, ahogyan arról gondolkozunk, ahogyan csináljuk, ahogyan éljük azt.

Végül szeretnék köszönetet mondani *Molnár Edit Katalinnak*, aki ezt a recenziót olvasható magyar nyelvre ültette.

Irodalom

Kallós Dániel (1996): *Pedagogisk uppslagsbok. Pedagogisk Forskning* 1. 173–174.

Pol Dupont és Marcelo Ossandon: La pédagogie universitaire

Presses Universitaires de France, Paris, 1994. 128 o. Irodalom: 125–126. o.

A címben olvasható „pédagogie” szó nem nevelést jelent, hanem tanítást és oktatásszervezést. Vannak azonban a könyvben az általunk is nevelésnek elismert tényekre, a középiskolára történő utalások.

A kilencvenes években *kilencmillió* egyén tanul egyetemen, főiskolán az Európai Unió területén. A létszám „exponenciálisan” növekszik, főleg azért, mert diplomás emberek visszatérnek az iskolapadba, hogy avulni kezdő tudásukat az új szaktudományos eredményekkel felfrissítsék. A felsőoktatásban tanító személyek száma 3.700.000 körül van. Létszámapasztó tényező a lemorzsolódás, amely mindenütt észlelhető, és igen magas azokban az országokban, amelyek tágra nyitják a kaput, nem ismerik a felvételi szűrést. A könyv mintegy átvilágítja a kilencvenes évek felsőoktatását, majd javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogyan formálódjon tovább ez a hatalmas intézményhálózat a XXI. században.

Elemezni és ismerni kell azt is, ami az *egyetem, főiskola kapujában* történik: mit hoz magával és mire vállalkozik a hallgató. Sokrétű tényezőről van szó; a tanulni érkező diákok sorsát – ha nem is végzettszerűen – meghatározza adottságaik jellege, szociális helyzetük, a választott hivatásukkal való azonosulás, továbbá az a nevelés, amelyet a középiskolában kaptak. Érdekes az anyanyelvi kultúrájának mint tanulási feltételnek az elemzése. Erre a felsőfokú intézmények nagyobb része nem gondol, különösen a nem humán jellegű szakok, fakultások feledkeznek meg róla. (Hozzátehetjük: hazánkban is.) Pedig az anyanyelv alapos ismerete nélkül nem lehet tanulni, még a megértés is nehéz. Az egyén szempontjából van annyira fontos, mint az idegennyelv-ismeret. (Az ugyan kétségtelen, hogy az anyanyelvi kompetencia megszerzésének az érettségi előtti tizenkét év lenne az ideje, az egyetemre nagyjából készen kellene vinni.)

A további elemzés a *kapun belüli* folyamatokat, feladatokat tárgyalja. Az intézménynek mind az oktatói kara, mind az adminisztrációja tekintse *egyénnek* a hallgatót, ilyenként foglalkozzon vele. A jövő további két nagy követelménye: az önállóság és a tanulási rend rugalmassága. Az önállóság tartozéka az *egyéni* kutatómunka. A tanulási rend szabad megválasztásában a szerzők nagyjából azt a fajta rugalmasságot javasolják, amely a mi tanárképző fakultásainkon általános volt 1948/49. előtt. Fontos az intézmények informatikai fejlesztése, mert enélkül a hallgató csak korlátozottan férhet hozzá a legkorszerűbb ismeretekhez, felfedezni nem tud. Szorgalmazzák a nemzetközi diák- és oktatócserét, főleg – de nem csak – a nyelvtanulás érdekében.

Arról nem esik szó, hogy honnan kerüljön pénz a felsőoktatás XXI. századi magasabb szintű, differenciáltabb működéséhez. Európa megszokhatta az utóbbi tíz-húsz évben, hogy a tanításnak szükséges több pénz hivatalos töprengések, meg-megújuló követelések, bizonykodások (és választási ígéretetek ...) témája. A szerzőket észrevehetően lelkesíti a vállalt ügy, az utolsó fejezet szinte szónoki lendületű.

Elemzik néhány jelentős kanadai, amerikai, francia, svájci és belga egyetem kétezres felkészülését. Mintáról van szó, tehát érthető, hogy átnyúlnak az Európai Unió határain, jóllehet elemzéseiket és javaslataikat az Unió belső használatára szánják. Mindig az „egyetemek és főiskolák” kéttagú kifejezéssel jelölik az intézmények körét, de egyébként semmi különbséget nem tesznek a kétféle felsőoktatás között.

Nem biztos, hogy valósággá válik minden, amit a könyv a jövő számára szükségesnek tart. De a magyar olvasó is megértheti belőle, hogy mit kíván majd a harmadik évezred, mire kell felkészítenie a diákságot a közoktatásnak, elsősorban a középiskoláknak. A könyvet bizonyára meg lehet szerezni a Francia Intézet (Institut Français en Hongrie) segítségével.

Bán Ervin

Judith R. Strozer: Language acquisition after puberty

Georgetown University Press, Washington, D.C. 1994. 265 o.

Judith R. Strozer 1994-ben publikált írása kilenc fejezetben elemzi a második idegen nyelv tanulásáról eddig elért kutatási eredményeket, különös hangsúlyt fektetve a pubertás utáni nyelvtanulásra.

Az író mint anyanyelvi beszélő öt dimenzióban vizsgálja a nyelvet: az evolúció, a struktúra, az ontogenetikus fejlődés, a funkció és az interakció szempontjából. A második fejezetben az állatvilág felől közelíti meg a kommunikációra való képesség fogalmát, amikor leszögezi, hogy semmilyen más emlős nem képes nyelven való kommunikálásra az emberen kívül. Hosszú evolúciós fejlődésen ment keresztül nyelvi képességünk, amely az emberi fajra specifikus tulajdonsággá vált. Az író vizsgálatát későbbiekben az egészséges emberekre szűkíti le.

A harmadik fejezetet annak kifejtésére szenteli, hogy bemutassa az emberi nyelv bármely állatfaj jelrendszerétől való éles különbségét. Miként azt már régóta észlelték, az emberi nyelv kevés hasonlóságot mutat más szemiotikai rendszerekkel, beleértve az emberszabású majmok jelzéseit is. Nyelvszerkezetünk ugyanis olyan generatív folyamatot képes létrehozni, amely véges számú elemekből végtelen számú kommunikációs egység létrehozását teszi lehetővé.

A szerző harmadik alapfelvetését a negyedik fejezetben tárja elénk: nyelvünk ontogenetikusan fejlődik, ami az emberi nyelv lényegi természetét meghatározó belső univerzális sémákat eredményez. Az emberi nyelvvel élesen szembe állítható a majmok „nyelve”, amely szigorúan instrumentális, és az emberi nyelvre oly jellemző primitív nyelvhasználat, mint például történet elmesélése vagy információ kérése teljesen távol áll tőle. Az utolsó, vagyis ötödik dimenzióként említi a szerző a mentális nyelvi rendszer interakcióját az elme más kognitív rendszereivel, amelyeket bevallottan kicsit laikusán kezel, hiszen mai tudásunk a többi rendszerről messze elmarad a lehetségestől. Ezen a területen már bizonyos hasonlóságokat vél felfedezni a majmok és az emberek nyelvének konceptuális rendszere között. Ezzel korántsem állítja természetesen, hogy a majom mentális rendszere hasonló lenne az emberi nyelv komputacionális rendszeréhez.

A hatodik fejezetben két alapvető megállapítást tesz *Strozer*: nincs olyan állat, amely képes lenne; az emberi nyelv elsajátítására; valamint minden egészséges gyermek képes bármely emberi nyelv anyanyelvi szintű elsajátítására. Továbbmenve leszögezi, hogy a gyerekek bármely nyelvet explicit tanítás nélkül el tudnak sajátítani, meglepő könnyedséggel, rövid idő alatt, azzal a feltétellel, hogy ehhez pubertásuk előtt fognak hozzá.

A könyv a hetedik fejezetben tér a szerző a gyermekkor vagy felnőttkor kérdésére. *Lenneberg* 1967-ben a kritikus periódus hipotézisről írt tételéből indul ki, amely azt a feltételezést járta körbe, hogy létezik egy bizonyos életkor, ami után az anyanyelvi szintű nyelvsajátítás lehetetlen illetve erőteljesen korlátozott. *Strozer* véleménye szerint paradox diszparitás tapasztalható a felnőttek és a gyerekek nyelvtanulása között, nevezetesen a gyermek a maga fejlettebb kognitív kompetenciájával nagyobb sikereket ér el a nyelvtanulás folyamatában. Ezt a meglepő ellentmondást a fejlődő organizmus genetikai meghatározottságának tekinti.

Piaget óta tudjuk, hogy minden gyermek ugyanazonon a messzemenően hasonló fejlődési stádiumokon megy keresztül. Vannak tehát a biológiai érés során olyan mérföldkövek, amelyek elérése korszakok lezárását is jelent(het)ik. Példaként említi ennek igazolására a legidősebb korában felfedezett úgynevezett farkasgyermek, *Genie* esetét. (A 70-es években Los Angeles-ben talált kislány élete addigi 13 évében emberi kommunikációtól elzárva élt egy székhez láncolva. Apja és bátyja úgy nevelték, mint egy kutyát, ugattak hozzá és kutyaeledelt etettek vele. Gondos ápolás és tanítás ellenére a kislány évtizedek alatt sem tudta „anyanyelvét” elsajátítani, különösen a mondatban terén mutatott súlyos devianciákat.) *Strozer* a fent említett kérdés megválaszolásában embriológiai megoldást mutat fel: az agyat teszi felelőssé, amiért egy bizonyos mérföldkö – nevezetesen a nemi érés befejeződése után – nem vagyunk képesek az anyanyelv elsajátításához korábban már segítségül hívott univerzális grammatikát elérni. Ez az általános nyelvtan az, ami minden ember agyában megvan, ez az az egyszerű kód, amelyre bármely idegen nyelv tanulásakor támaszkodhatunk. Ez tartalmazza azokat az alapvető szabályokat, mint a legalább három igeidő aspektusa. A szerző gondosan felsorakoztatja az univerzális nyelvtan elérhetősége mellett szóló érveket is, ő maga azonban nem foglal állást a vitában: a kibékíthetetlen disszonancia mellett az úgynevezett paraméterek újrabehatározásában látja a megoldást. Metafórájában a nyelvtanulást olyan szerkezet újrabehatározásához hasonlítja, amelyben egy-egy paraméterhez tartozó kapcsolók vannak, ilyen például az, hogy a magyar nyelvben az egyes szám harmadik személy paraméteréhez az élő-élettelen tartozik, az angol nyelvben viszont a hímnem-nőnem-semlegesnem kapcsolóállások vannak. Amikor egy tanuló ehhez a nyelvtani részhez ér, a paraméterét át kell tehát a magyar kapcsolóállásból az angolba állítania.

Strozer szerint a nyelvi funkcióknak legalább néhány invariáns alapelve aktív marad a kritikus kor elérése után is. Legújabb kutatásokra támaszkodva mutat be példaként néhány olyan nyelvtani jelenséget (alárendelés, Valencia tulajdonságok, iránymeghatározás stb.) amelynek elsajátítása nem magyarázható meg induktív tanulási stratégiákkal. Habár a megoldást a paraméterek újrabehatározásában látja, nem tartja hihetőnek, hogy ez tökéletes lehet pubertás után.

A kutatások nyelvtanításra való alkalmazásában a legfőbb segítséget abban a kérdésben látja, hogy milyen fogódzó használható a célnyelv paramétereinek rekonstrukciójához. Elvárása egyrészt ugyanis az, hogy a pubertáskor után a nyelvtanulóknak nem lesz problémájuk a nyelv azon aspektusaival, amelyek az emberi nyelv általános, nem parametrizálható alapelveiből erednek, másfelől feltételezi, hogy ugyanezen diákok súlyos gondokkal fognak küzdeni, miközben, a célnyelv paraméterek által vezérelt aspektusait elsajátítják. A legnagyobb problémát azokon a területeken fogják tapasztalni, ahol a parametrizálás eltérő eredményt mutat attól, amit az anyanyelvükben tapasztaltak.

A tökéletes elsajátítás kudarcát jelzi a legtöbb felnőtt nyelvtanuló esetében, hogy az általuk a célnyelv nyelvtanáról kialakított rendszer gyakran fosszilizálódik olyan állapotban, amely csak igen kevés hasonlóságot mutat az idegennyelv tényleges nyelvtani képéhez. A legsikeresebb nyelvtanulók esetében is sok tudatos vagy félig tudatos foltozást végez a nyelvtanuló, aki időnként olyan stratégiákat és segédutakat is használ,

amelyhez az anyanyelvi beszélő nem folyamodik. A szerző szerint azonban ez a konklúzió nem jelent elkötelezettséget általános tanulási stratégiák mellett; nyilvánvalóan az elme kapacitása messze túlszámolja a nyelvi képességeinket azáltal, hogy más agyi központok működtetésével a nyelvhez hasonlatos rendszerek elsajátíthatók.

A nyolcadik fejezetben foglalja össze *Strozer* a nyelvsajátítási problémákra általa javasolt módszereket, amelyekkel főleg az idegen/másodiknyelv-tanulás gyakorlati gondjait szeretné orvosolni, illetve csökkenteni. A nyelvtanulásra vonatkozó kutatásoknál arra figyelmeztet, hogy a nyelv az egyén agyában létezik és így csak egyéni pszichológiai környezetben vizsgálható. *Strozer* szerint a kritikus kor negatív hatásait elkerülendő a második vagy harmadik nyelvet minél hamarabb kell a gyermekkel megismertetni. Azok számára, akik különböző okok miatt ezt az első esélyt elszalasztották, jól megtervezett és felszerelt nyelvi programokban látja annak zálogát, hogy még a különleges nyelvi képességgel nem rendelkező (átlagos) felnőttek is elsajátíthassák a választott célnyelvet. Hangsúlyozza, hogy azok a tanítási programok lehetnek csak sikeresek, amelyek a nyelv természetét figyelembe veszik, azaz a tanulók gondolkodásmódját szem előtt tartva gazdag nyelvi környezetet teremtenek.

Strozer olyan nyelvtankönyvek mellett teszi le voksát, amelyek gondosan válogatott inputtal operálnak, emellett pedig az anyanyelv és a célnyelv közötti összehasonlításokkal hívják fel a nyelvtanuló figyelmét az eltérő parametrikus eredményre. A tudományosan megfogalmazott nyelvtan lehet csak minden jól megtervezett tanterv magja. Könyvét azzal a fenntartással zárja, hogy tisztában kell lennünk azzal, hogy egyetlen modell sem képes minden nyelvtanuló, tanár és intézmény érdekeit magában egyesíteni.

A könyv végén meglepően gazdag bibliográfiát nyújt az író azoknak, akik a pubertáskor utáni nyelvsajátítás kutatásaival, problémáival és lehetséges megoldásaival mélyrehatóbban szeretnének foglalkozni.

Csörsz Emese

Kárpáti Andrea: Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középszintű tantárgyi feladatbankok II. Mérés-értékelés-vizsga 3. (Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjának sorozata) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.

Esettanulmány, kutatási beszámoló, útmutató, segédlet pedagógusoknak, értékelő, vizsgáztató szakembereknek? A műfaji meghatározásnál vagy éppen megszorításnál fontosabb, aktuálisabb, meghatározóbb az a – rajzértségi megújításának szükségességén és lehetőségén jócskán túlmutató – tartalom, üzenet, mondanivaló, mellyel *Kárpáti Andrea* (s törekvését fejezetek írásával támogató két szerzőtárs, *Zempléni András* és *Zombori Béla*) fordul olvasói felé, felhasználva, hasznosításra felajánlva a holland-magyar standardizált vizsgakutatás hitelt érdemlő elméleti és gyakorlati eredményeit.

A szerző(k) üzenetének nyomatékot adnak, és hatnak a középszintű fiatalok szoborrá, képpé, szöveggé, saját tervezésű és kivitelezésű használati tárgyá nemesült, vagy éppen munkanaplóikban a feladatok megoldását, a sajátos alkotófolyamatot rögzítő gondolatai, érzései a világról, a világnak.

E könyv segítségével a szakember, s az érdeklődő olvasó nemcsak a projektmódszerrel, nemcsak a projektszerű vizsga és értékelés hitelesen kimunkált kritériumaival és szakszerű bemutatásával ismerkedhet meg, de kitérülhet előtte a fiatalok világa, melynek értékeit megélni, kibontakozni segítenek a felkészülten és körültekintően kidolgozott, kipróbált, alkalmazható nevelési, tanulási, tanulássegítési, értékelési tartalmak, módszerek.

A megismerő, befogadó, közvetítő, kérdésfeltevő, feladatértelmező, problémafelismerő és -megoldó, elemző, értékelő, átalakító és alkotó ember (tanuló) tisztelete, s a pedagógiai folyamatban, a tanulási, alkotási

folyamatban – annak tervezési, megvalósítási és értékelési szakaszában egyaránt – érvényesülő ösztönző, kibontakoztató jelenléte olvasható ki a könyv szinte valamennyi *fejezetéből*:

- Akkor is, amikor a szerző a *projekt módszer vizuális nevelésben* betöltött értelmét, külföldi jelenlétét kutatja, amikor a hazai megvalósítás lehetőségén fáradozik, amikor a művészeti projekt mint oktatási és vizsgamódszer lényegét tárja fel. Eszerint például: „A *művészeti projekt* – melyet a kutatás során a szerző és munkatársai sikerrel próbáltak ki oktatás és vizsgáztatás terén egyaránt – *egy esztétikai jellegű probléma megoldását várja képzőművészeti, építészeti, népművészeti vagy design alkotás formájában. Célja a tanulók vizuális gondolkodásának nyomon követése. A tervek, vázlatok, variációk és a háttérkutatásokat, tépelődéseket, asszociációkat tartalmazó munkanapló éppen olyan fontos része a feladatmegoldásnak, mint a tanuló által válogatott és elrendezett kiállítás középpontja, a végső mű.*” (12. o.)
- Akkor is, amikor a projektszerű vizsga kipróbálásának bemutatására, dokumentálására, a kísérőlapok, a munkanapló, a vázlatok, a variációk, az expresszív és transzponálási feladatok, a tervezési (design) projektek jelentőségének feltárására, megoldásmódjainak illusztrálására kerül sor. Ezek szerint: „A projektszerű vizsgáztatás nemcsak egy mű vagy egy portfólió (válogatott művek gyűjteménye) értékeléséből áll, hanem a tervezés és kivitelezés fázisait is nyomon követi. Ha a vizuális képességek minél teljesebb körét szeretnénk megismerni, nem mindegy, hogy a tanuló mennyire ötletgazdag, kreatív megoldásokat talál ki, hiszen a képi gondolatok akkor is értékesek – és értékelendők –, ha nem születik belőlük vázlat, többé-kevésbé kidolgozott variáció vagy befejezett alkotás.” (37. o.)
- Akkor is, amikor a projektmunkák zsűrizéssel történő értékeléséről, az értékelési kritériumok optimalizálásának matematikai alapjairól, a vizsgálat lebonyolításáról kap hasznos információkat az olvasó. Például: „Ha azt akarjuk, hogy a rajzvizsga ne csak a leendő professzionális rajzoló teljesítményének értékelésére legyen alkalmas, a bírálókat meg kell tanítanunk a tervezés lépéseinek értékelésére, a jó terv felismerésére, a kevésbé sikeres (technikailag megoldatlan, ügyetlen) műben. (...) A konceptuális irányzatok korában ... itt az idő – és a projektjellegű vizsga kínálta lehetőség – az árnyaltabb, a képi gondolkodást is méltányoló értékelésre.” (110. o.)
- Akkor is, amikor a tematikus-komparatív műmegközelítésen alapuló művészettörténeti vizsga (a művészettörténeti teszt) értelmezésének, holland és magyar változata közzétételének lehet tanulja az érdeklődő. A magyar fiatalok művészettörténeti teszteredményei többek között arra hívják fel a figyelmet, hogy „mennyire nehéz megközelíteni a mű témáját, motívumvilágát, ha a rajz tantárgy önmagába zárul és nem teremt ... tantárgyközi kapcsolatokat (...). A művészettörténet középiskolai tanítása nem képzelhető el a tantárgyintegráció nélkül, hiszen az elemzési módszerek legtöbbször megköveteli a társadalmi környezet és a társművészetek alkotásain keresztül jobban megérthető szimbólumvilág megismerését”. (149., 150. o.)
- Akkor is, amikor a projektmódszerrel lebonyolított Országos Középiskolai Vizuális Tanulmányi Verseny tapasztalatai válnak közkinccsé. „A verseny legfontosabb célja, hogy alkotói lehetőségekhez és élményhez juttassa a fiatalokat. Ezért ösztönző, személyes tematikájú feladatokat és széles körű műfaji, mediális választási lehetőségeket” hirdettek meg. (156. o.) A verseny meghirdetett témájával, feladataival és értékelési rendszerével a „rajztanítást a vizuális nevelés irányába” szándékoztak fordítani, „ahol minden megjelenő vonalnak, színnek, formának belső személyes oka és/vagy az alkotón kívül álló feladata, célja van.” (157. o.)

A „szín”, a „kompozíció”, és a „ritmus”, vagy más szavakkal szólva a témakibontás és a szerkesztésmód teszi egyedivé, olvashatóvá, szakmailag megalapozottá, élményt és információt nyújtóvá a Mérés-értékelés-vizsga könyvsorozat 3. kötetét.

A szerző imponáló arányérzékkel, tapintattal, hozzáértéssel kezeli, kommentálja a vizsgaproduktumokat: a *projektszerű vizsgákra* készített alkotásokat, s az alkotófolyamatot megőrkítő munkanaplókat. Nem magyarázza túl azokat, nem kerekedik fölülük, de láttani, megérezni hagyja, s megérteni segíti a projektmódszer, a projektorientált tanulás, a projektszerű vizsga lényegiségét, létének indokoltságát. Krisztián alkotásaiból például az alábbiak olvashatók ki: „... *vázlatai Degas alkotásaihoz kapcsolódnak. Számára a kiindulópontot a hajlékonyság fogalmának emberi megtestesítői, a táncosnők jelentik. Motívumok után kutatva találta meg Degas verseit, amelyek éppolyan fontosak lettek számára, mint a posztimpresszionista festő képei és szobrai. (...) A fotókkal dokumentált komponálási folyamat a munkanaplóban látható. Kiderül belőle, hogy Krisztián*

Könyvekről

nem érte be a nagy mester egyik alkotásának imitációjával, hanem újraértelmezte, újraalkotta Degas motívumait. Nemcsak a megformálással, hanem a szobor beállításával, a talapzattal és a környezettel is kísérletezett. (...) A vázlatok és variációk megismerése nélkül minderről semmit sem tudnánk, egy ügyes kis gipszöntvényt bírálnánk csupán” (71. o.)

A követelményeknek furcsa sajátossága az – legyen szó akár vizsga-, akár érettségi követelményekről –, hogy semmi olyant nem kérhetünk számon a fiataloktól, amit nem tanítottunk meg nekik, amit a pedagógiai (nevelési, tanulássegítési) folyamat során nem támogattunk, aminek megélését, megérzését nem tettük lehetővé számukra. A projektrendszerű vizsga (tanulmányi vizsga vagy érettségi) „*legfontosabb jellemzője, hogy a végső osztályzatban nagy szerepet kap az alkotófolyamat értékelése*”. (69. o.) A projektszerű vizsga eredményességének egyik garanciája pedig a projektorientált tanulás-szervezésben, a projektek értékeit ismerő és kibontakozni engedő napi pedagógiai praxisban kereshető.

A projektszerű vizsgáztatás módszerét (a zsűrizéssel történő értékelést), az értékelési kritériumok érvényességét, megbízhatóságát kutató vizsgálati eredmények azt sugallják, hogy a mindennapi oktató, tanulást, alkotást támogató munkába nem szervesül ma még a projekt módszer. „*Úgy tűnik, a mindennapi értékelő-osztályozó munka nem készít fel a több szempontú, a szempontokat egyenrangúan figyelembe vevő projektértékelésre*.” A minden lehetséges szempontra kiterjedő vizsgálat, s az értékelés módszerének, mutatóinak módosítása azt igazolta, hogy a projektjellegű vizsgáztatás, értékelés megbízható vizsgává alakítható.

Bárdossy Ildikó

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetési díj egy évre 1600,- Ft. Ára példányonként 400,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatja.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 6,9 (A/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratok sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közzöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Katalin Balassa: Using classroom observation tasks to update mentoring and teaching practice	169
Anikó Zsolnai: Development of social competence in adolescence	187
Éva Szabó and János Lőrinczi: Some psychological aspects of school atmosphere	211
György Mikonya: Philipp Melanchton, the teacher (1497–1560)	231
Marianne Nikolov: Involving primary school children in the development of a negotiated story-based syllabus for English as a foreign language	239

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education