

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2006

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Sáska Géza: A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban (Értelmezési kísérlet)	263
Tóth László és Király Zoltán: Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)	287
Csibi Monika: A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői	313
Molnár Gyöngyvér: Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon	329

KÖNYVEKRŐL

Somogyvári Lajos: Géczy János: A rózsza és jelképei. Az antik mediterráneum	345
-----------------------------------------------------------------------------	-----

**A REFORMPEDAGÓGIA ALAKVÁLTOZÁSA AZ 1945-ÖS
„KIS” ÉS AZ 1947 UTÁNI „NAGY” RENDSZERVÁLTÁST
KÖVETŐ IDŐSZAKBAN**
– Értelmezési kísérlet –

Sáska Géza

*Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
ELTE Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központja*

*„...alig tudjuk, mi történt velünk...”
Bojtár Endre (1993. 95. o.)*

A második világháborút követő rövid időszakban, 1945–1947/48 között a magyar oktatásügyben – az Amerikai Egyesült Államok és Európa országaihoz hasonlóan – két nagyobb szakmai, ideológiai, politikai eszmerendszer vált uralkodóvá. Mindkettő a XIX. századi polgári-kapitalista berendezkedés és iskolája, a liberális oktatáspolitikát ellen vágott. Az egyik a művelődésbeli és szociális egyenlőség megteremtésének víziója volt, a másik a gyermekközpontúság, a reformpedagógia, a gyermektanulmányozás területe (Németh, 1998; Németh és Skiera, 1999; Sáska, 2004, 2005).

Magyarországon a pedagógia és a társadalmi egyenlőség gondolata a szovjet csapatokkal visszatérő emigráns magyar kommunisták megjelenésével, valamint a velük szövetséget kötő, korábban népnemzeti vagy szociáldemokrata pedagógusok-pszichológusok hatalomra jutásával került közhatalmi dimenzióba. Azonos oldalon találta magát a zsidósága miatt munkaszolgálatba hurcolt, európeér gondolkodó, *Mérei Ferenc* és a völkisch irányzatot képviselő, harmadik-utas kiváló pedagógus, *Karácsony Sándor*. *Karácsony* 1942-ben még úgy látta, hogy „a faji kérdés egyetemes kulturális kérdés. Lehet-e a nevelés magyar? Azt gyanítom, hogy lehet” (1942. 514. o., kiemelés az eredetiben).¹ Mint minden rendszerváltás és újrakezdés, a magyarországi is zavaros és illúziókkal terhelt volt.

¹ Hatása jelentős Debrecenben és a református pedagógusok között. *Kiss Árpád* 1943 adja ki *Karácsony* hatását mutató „Mai magyar nevelés” című könyvét. Ugyanebben a szellemiségben dolgozott a nemzeti-faji szemléletben és reformpedagógiában egyaránt tevékenykedő, ma már elfeledett, szintén debreceni református lelkész-pedagógus, *Nánay Béla* is (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára, elektronikus könyvtára <http://digit.drk.hu/?m=lib&book=3&p=2010>).

A „kis” rendszerváltás: 1945–1948

A magyar oktatáspolitikát, mely a második világháborút követően radikálisan átalakult – mint a balra fordult Európában sok helyütt (Németh, 1998) – a maga referenciáját a reformpedagógiában és a pszichológiában és a társadalmi egyenlőség megteremtésének pedagógiai gondolatában találta meg. A kor hangulatának érzékeltetésére talán elegendő a Francia Kommunista Párt tagja a fizikus Langevin² és a pszichológus Wallon³ közösen jegyzett tervezetere utalni. Vertikálisan az óvodától az egyetemig, horizontálisan komprehenzív iskolákat látó reformtervük politikai célja a társadalmi egyenlőség megteremtése volt. Az egyenlőség gondolatát a mindenkiben meglévőnek vélt természeti eredetű, azaz objektíven meglévő lélektani adottságok azonos körülmények között történő kibontakoztatására építették. A Langevin-Wallon tervezetből kormányzati dokumentum soha sem lett, de évtizedekig a baloldali pedagógusok állandó viszonyítási pontja volt (Ágoston, 1966).

1945 után Magyarországon politikai választóvonalnak is tekintik a reformpedagógiához és a pszichológiához való viszonyt: a haladó és reakciós nézetek ezen a skálán mérődnek le. Kiss Árpád, aki ekkor az oktatás újra szervezésében meghatározó szerepet játszott, Az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatójaként jelentette ki 1948-ban: „A két világháború között [...] a haladó szellemű nevelőink (kiemelés az eredetiben) mind nagyobb számban ismerték meg és tették magukévá a nyugati államokban végbement pedagógiai forradalom vívmányait. Declory, Dewey, Claperède, Piaget, Montessori, Lighart, Petersen, Kerschensteiner, de a Szovjetunió és a weimari Németország számos kísérleti iskolái nem voltak ismeretlenek Magyarországon.” (Kiss, 1948. 23. o.) A pedagógiai reform vívmányait azonban – Kiss Árpád szavaival ellentétben – nem csak a haladó magyar pedagógusok fogadták be, hanem a politikai skála ellenoldalán elhelyezkedők is.

Klebsberg Kunó az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25-i közgyűlésén tartott beszédében maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett. Példaként állította a hallgatóság elé, hogy „a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették” (Klebsberg, 1926), amit megerősít Németh (1998) is. Bár Klebsberg nem volt sem oktató, sem nevelő, a gyermekkultusz híveként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatta és pártfogolta a jeles reformpedagógus, Domokos Lászlóné 12 tantermes magániskolájának építését, fejlesztését (Áment, 2005a). A Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság élén a harmincas években már katolikus papok, így a bencés szerzetes pszichológus Bognár Cecil Pál és Koszterszitz József (a cserkészek köré-

² Paul Langevin, francia fizikus, az 1934-es Antifasiszta Értelmiségiek Éberségi Bizottságának kommunista tagja (Furet, 2000)

³ Henri Wallon marxista filozófus, pszichológus, pszichoanalitikus (Gratiot–Alphandéry, 1994; Zazzo, 1971). Wallon maga is támogatta Célestin Freinet tevékenységét, szoros kapcsolatban állt nemcsak vele a húszas, harmincas években, hanem valamennyi jelentősebb reformpedagógussal (Montessorival, Claparédé-del, Declory-val, Bobet-val) (Gratiot–Alphandéry, 1994).

ben népszerű Koszter atya) Bács megyei főesperes álltak. *Bognár* két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélve kivonták a közkönyvtárakból⁴.

Kiss Árpád előtt ezek az események ismertek voltak. Alaposan tájékozott volt a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság munkáját illetően is, 1943-as könyvében ismertette például a tanulók személyiségének egészét figyelembe vevő, „bizonyítványon kívüli minősítését” boncolgató 1940-es ankét történéseit, melyben *Domokosné* is tevékenyen vett részt. Dicséri *Koszterszitz* „*A hogyan töltsük ki a személyi lapot?*” címmel a *Gyermek és Ifjúság* általa szerkesztett lapban közölt előadásokat (*Koszterszitz*, 1941), amely a VKM által kiadott új Rendtartás 18. §-ának az alkalmazotti lélektani feldolgozása (*Kiss*, 1943). A jegynélküli értékelés és a személyiség állami ellenőrzésének (*Nagy*, 1992) kiépítésének első kísérletei zajlanak 1941-ben.

Kiss Árpád nyolc évvel később, 1948-ban íródott szavai csak részben fedték le a két háború közötti pedagógiai fordulat történéseit. Nem szaktudományos munkáról, hanem politikai szerepet betöltő szakmai kiválóság szövegéről van szó. Üzenete félreérthetetlen: 1945-ben külpolitikai referenciája a győztes Szovjetunió és a III. Birodalom előtti weimari köztársaság. Belpolitikai tekintetben pedig jelzi a hatalomátvétel tényét: a *haladó szellemű nevelők* nevében irányították a közoktatás ügyét 1945-ben. A háború előtti reformpedagógusok közül ki lettek rekesztve, akik utólag nem minősültek haladóknak vagy pedig eleve nem voltak nevelők, azaz a szakma képviselői, mint *gróf Klebelsberg* vagy *Hóman Bálint*. Szakmai körökben ez a politikai értelmezés mint szakmai tény fél évszázadon tartotta magát. Csak a későbbi korok tüntetik fel átmenet nélküli, fekete-fehér váltásként az 1945-ös rendszerváltást. Egyesek átmentődtek, mások kihullottak, s ebben természetesen politikai és nem szakmai szempont volt a döntő.⁵

A ’debreceni pedagógusok’ – akik a háború előtti értelmiség antiszemita közbeszédet (*Ungváry*) folytató tagjai voltak, s a nemzeti eszme, a néplélek és a biológiai adottságokra (tehetség) épülő társadalmi egyenlőség (*Bánfai*, 2007) iránt mutattak inkább vonzalmat, mint taszítást – magas szakmai színvonalon pedagogizálták ezt az ideológiát (pl. *Kiss*, 1943; *Kiss és Kovács*, 1944). A rendszerváltás előtti hatalommal konform szakmapolitikai magatartás elhallgatottá, mondhatni tabuvá vált azok esetében, akik a rendszerváltás után is integrálódni tudtak az új szakmai-politikai elitbe. A kor uralkodó jobboldali szellemi áramlatában illeszkedően helyeselték például, hogy a „fajok versenyében vesztes magyarság” és a társadalmi rétegződésben alul vergődő szegényparasztság – éppen az esélyegyenlőség megteremtése érdekében – állami támogatást élvezzen, éppen úgy, mint *Hitler* Harmadik Birodalmában (*Kiss*, 1943). Az orvosolandó bajok forrása „országunk [...] jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségei már régen megszállták” (*Kiss*, 1943. 28. o., a szerző kiemelése), a pa-

⁴ A fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú rendelet mellékletében szerepelnek az alábbi könyvek: *Ifjúságunk egységének alapjai*. Bp., Actio Catholica kiadása. (114. sz.) és *Kamaszok*. Bp., 1941. Szent István Társulat.

⁵ Az iskolai és társadalmi szelekcióról a tudományos megismerés szabályainak lényegében megfelelő nyilas *Szombatfalvy György* (1941) írt tanulmányt és nem a kommunista, munkaszolgálatban meghalt *Földes Ferenc* (*Földes Ferencné*, 1967). A tökéletes szakmai-ideológiai éppen politikai irányultsága miatt zárta ki a Társadalomtudományi Társaság titkárát a társadalmi egyenlőség mellett magas szinten érvelők közül.

rasztság körében „*a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt; az alul oly szépen virágzó erények adtak helyet a mohó vágyaknak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság*” (Kiss, 1943. 32. o., a szerző kiemelése). Ezt a folyamatot és hátrányt kell állami, pedagógiai eszközökkel is korrigálni, ami a negyvenes évtized első és második felében meg is kezdődött.

Széles felületen érintkezett a reformpedagógia és a népnemzeti gondolkodás. Nánay Béla, aki a 1937-ben a debreceni Független Újságban – valószínűsíthető, hogy Karácsony hatására – a „*Kisebbségi magyar lélek*”-ről elmélkedett (utánközlés: Nánay, 1998), 1945-ben kinevezett debreceni iskolaigazgatóként a baloldali Pedagógus Szakszervezetek lapjában, az Embernevelésben ajánlja a pedológiát, a Jéna-tervet, a Winnetkamódszert, a Dalton-tervet (Nánay, 1945; Szarka, 1965).

A szelektíven értelmezett reformpedagógia és a haladás, a társadalmi egyenlőség eszméje állami ideológiai szintre emelkedett 1945 után. Példaképét az addigra már jószerivel elfeledett Nagy László személyében találta meg, aki tanítóképző tanárként a legjelentősebb magyar reformpedagógus és alkalmazott gyermekpszichológussá vált, s a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapítója volt. A háború utáni korszak befolyásos és szakmai tekintetben nagyra tartott kommunista pedagógusa szerint az 1945. évi köznevelési reformintézkedések – köztük az egységes, általános nyolcosztályos iskola megteremtése – elválaszthatatlanok Nagy László munkásságától (Kemény, 1948). Nagy a Tanácsköztársaság hónapjai alatt aktív oktatás politikus-szakértői szerepet vállalt, de a forradalmat leverő konzervatív konszolidációnak is aktív szereplője is volt (Donáth, 2007).

Kemény Gábor, miként Kiss Árpád esetében is tudatos politikai szándék lehet az oka, hogy említést sem nyerne a két háború közötti magyar államához, politikájához kötődő reformpedagógia kísérletek és vezető személyei, például a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának tevékenysége és tantestülete által kiadott lap, a „*Cselekvő iskola*”(1933–1944) (Nagy, 1976). Úgy tabusodtak e személyek és intézmények, mint az Országos Köznevelési Tanács közvetlen elődje, a szintén minisztériumhoz kötődő hatalmi szakmai szervezet az Országos Közoktatási Tanács tevékenysége is, amelynek a nemzetnevelés könyvtára sorozatban adta ki diszkreditált szerzők nevelés-lélektani, reformpedagógiai munkákat.

Kimaradt az 1945 utáni új kánonból a gyermeki képességek kibontakoztatását az nemzeti-faji-öröklés-tehetségmentés nevelés, munkaiskola metszetében értékelő, reformpedagógiai érintettségű szegedi polgári tanítóképző filozófia-pedagógia tanára, az akadémikus jelölt Somogyi József is, aki a biológia alapú tehetségfejlesztés pedagógiájának jó minőségű kidolgozója volt (Somogyi, 1929, 1931, 1934, 1934-35, 1937, 1941, 1942, é.n.). Személye azonnal diszkreditálódott, hasonlóan Koszterszitz Józsefhez. Várkonyi Hildebrand, aki Szegeden az első magyarországi egyetemi pedagógiai-lélektani tanszék megalapítója és vezetője (1929–1942) volt (Várkonyi, 1942, 1943, 1944, 1944-46) később szorult ki a közéletből. Mindkettőjük tevékenységének szakmai alapja közös Nagy Lászlóéval, a válogatás szempontja politikai természetű volt.

A lélektant, reformpedagógiát követő pedagógus szakma és a politika szervezeti-eszmei kapcsolatát nem csupán az mutatja, hogy az újra-felfedezett Nagy Lászlót a politikai iránytű bal oldalára helyezték el, az is jelzés értékű, hogy – mint az előbb idézett

szerző kifejti – az 1945-ös „a nevelési reformnak inkább *lélektani, pedagógiai*, mint *társadalompolitikai* összefüggései tisztázódhattak” (Kiss, 1948. 23. o.). A közoktatást mint közszolgáltatás reformját kidolgozók nem társadalompolitikusok voltak, mint korábban *Eötvös, Trefort, Klebelsberg, Hóman*, hanem gyermekben (pszichológiában) gondolkodó – haladó – pszichológusok és pedagógusok. Az állam(tanügy)igazgatás logikája is alapvetően megváltozott.

Nem az értékválasztáson alapuló politikában és végrehajtási eszközében, a neutrális jogban, hanem a tudományosan igazoltnak vélt lélektani törvényeken alapuló társadalomfejlődésben, lélektani alapú államigazgatásban és iskolában, osztályban, tanórán gondolkodtak az akkori hatalomgyakorló pedagógusok. A lélektan a tanügyi adminisztráció racionalitás eszközévé vált.

Ebben a folyamatban a néptanítás játszott meghatározó szerepet – ez a szakmai kör magának tulajdonította a gyermeki lélek működési mechanizmusainak ismeretét, a közös, a társadalmi egyenlőség érdekében történő befolyásolás technikái feletti uralmat. Ők adták meg a gyermektanulmányozás társadalmi üzenetét, nemcsak szimbolikusan, mint a háború előtti időszakban, hanem kormányzati eszközökkel fejezhették ki ellenszenvüket az elitnek tartott, polgári és tantárgyi kultúrát követő, a szelektivitást természetesnek tartó gimnáziumi tanársággal és korábbi egyetemi pedagógiai elit át nem állt többségével szemben. *Kiss Árpád* pontosan mutatott rá: „az általános iskolának ma [1945] a tanítóság a legmeggyőződésebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen *az eddigi rendi sérelmek is* hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé.” (Kiss, 1982. 17. o., kiemelés: *Sáska*)

Az 1945-ös fordulat után a pedagógia feladata az új társadalom számára egy újfajta ember megteremtése és a nemzeti jelleg kialakítása lett. Amint a kor jellegzetes vezető pedagógusa hirdette: „Az igazi megújulás [...] csak az emberekben jöhet létre. Hallatlan erőfeszítésre van tehát szükség, hogy *a magyar nevelő méltó legyen az új magyar iskolához*” (Országos Köznevelési Tanács az 1945–46. évre kiadott kiegészítő utasítása, idézi Kiss, 1948. 29. o.).

A nyolcosztályos gimnáziumból, a négyosztályos polgári iskolából és a hatosztályos népiskolából szervezett nyolcosztályos egységes általános iskola kialakítása a fenti célt szolgálta. Az egységes szerkezetű és tantervű új iskolatípus a társadalmi egyenlőséget célozta meg. Azon a feltételezésen alapult, hogy a közös és kötelező műveltséganyag tanítása és tanulása kiküszöböli a korábban tapasztalt társadalmi szelekciókat, hiszen a gyermekek – természeti eredetű – lélektani sajátosságaik származásuktól függetlenül közősek. Ha ugyanazt kapja minden gyermek, és lélektani szempontokat követ a pedagógus, akkor a szegényparasztok és munkások gyermekei számára megvalósul a társadalmi egyenlőség. A gondolat mélyén meghúzódó *tudományos feltételezés* természetesen nem magyar eredetű, általánosan elterjedt volt a III. Birodalomban, és a demokratikus országok baloldali gondolkodásúak körében. Ez az azonosság okozza a problémát a kisrendszerváltás éveiben.

A háború előtti politikai elit, társadalmi elit leváltása egyszerűbb, mint a gondolatok cseréje, hiszen a háború előtti és utáni időszakban erős volt a magát szocialistának tekintő mozzanat. Az ideológiai átmenet nehézségei olvashatók ki a Vallás- és Közoktatás-

ügyi Minisztérium az iskolákban használt tankönyvek felülvizsgálatáról szóló 1883/1945 számú rendeletében, mely szerint a történelem-tankönyvekben rá kell mutatni arra, hogy marxista szocializmus – össze nem tévesztendő a nemzeti szocializmussal. A rendeletalkotók szerint van helyes és helytelenül felfogott társadalmi egyenlőség, amelyben az adja az útmutatást, hogy a „Szocialista Szovjet Köztársaságok Uniója és a szövetséges hatalmak demokráciája a történelem építőerői” (*Köznevelés*, 1945. 20. o.).

A helyes értelemben vett szocialista iskola pedagógiáját az életkori sajátosságok mentén elrendezni csak akkor nehéz, ha valóban *van* minden ember biológikumához kötött elem, mert akkor a társadalmi egyenlőség a politikai berendezkedéstől, ideológiai különbségektől *függetlenül* kellő lélektani, pedagógiai technikák alkalmazása esetén létrejönne. Ha nincs, akkor csakis a politikai térben, a politikai közbeszédben értelmeződik ugyanaz a cél, ahogy a fenti esetben láttuk, a társadalmi egyenlőség fogalma. Az értelmezés irányát pedig a politikai közbeszédben a hatalmi viszonyok döntenek el. Ha kül-, vagy belpolitikai, vagy szakmai érdekek megjelenítésére használják a lélektani fogalmakat, akkor az iskola, vagy a társadalom tervezésekor nem kell számolni a természettudományos jellegű akadályokkal, míg számolni kell a pedagógiai-szakmai és oktatási ágazat fölött működő érdekkörök ütközésével.

A két terület ütközéséből a reformpedagógiai-lélektani elem napi politikai szempontoktól legtávolabb eső területek maradtak ki. Az egymással szembenálló szakmai koncepciók és érdekek itt jószerivel meg sem fogalmazódtak, vagy korábban nem is voltak. Következésképpen az állami csecsemőgondozás, az óvodai és óvónőképzés rendszerében könnyen beépült nemcsak *Montessori* módszere, hanem a lélektani, ezen belül a pszichoanalitikus iskola szemléletmódja is, melyet történetesen egy kommunista óvodapedagógus tanítvány, *Bélavári-Burchardt Erzsébet* (*Burchardt*, 1987) vagy a származása miatt a világháború előtt és alatt üldözött pszichológus (*Hermann Aliz*) vitt. A bölcsődei gondozás tudományos-lélektani reformját a hasonló sorsot elszenvedő *Pikler Emmi* vezette. Ide sorolható a munkaszolgálatból megmenekült, kommunista tanár *Ádám Zsigmond* is, aki a háborúban elhagyott gyerekeknek Hajdúhadházán a munkaiskola elvei alapján szervezett telepet, amelynek elvei és tapasztalatai beépültek a szorgalmazására létrehozott a Fóti Gyermekváros terveibe. 1945-ben megjelent az Embernevelésben a reformpedagógiai elvű „Munkaiskola és gyermekotthon” tervezete című munkája, egyfajta folytatásaként az 1942-ben publikált „A problematikus gyermek” könyvében foglaltaknak (*Szarka*, 1965; *Orbáné*, 2004; *Nagy*, 1976).

Az első világháborút követő esztendőkből az újjászerveződő (magyar) társadalomnak a *Nagy László* vezette Gyermektanulmányi és Alkalmazott Lélektani Társaság a pszichológia technikai alkalmazását és a reformpedagógia ideológiáját ajánlotta. Hasonló történt a második világháború után is. A korszak egyik leghatásosabb és nemzedékének legjobb képviselője, *Wallon* tanítványa, a nemzetközileg elismert *Mérei Ferenc*⁶ is a pszichotechnikát és a gyermektanulmányozás eszközeit ajánlotta az új és demokratikus

⁶ A numerus clausus miatt Magyarországon nem tanulhatott egyetemen. Franciaországban tanult, ott lett tagja a kommunista pártnak is 1927-ben. A háborúban munkaszolgálatra vezénylik, átszökik a szovjetekhez, s 1945-ben szovjet századosi egyenruhában jelent meg a magyar tudományos és politikai közéletben. (*Sárvári*, 2007).

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

társadalom sikeres felépítéséhez. 1945-ben publikálja a „*Gyermek világnézete*” című munkáját (Mérej, 1945), amelyben lélektani, pedagógiai érvrendszerét fejt ki a háború után építendő új és jobb társadalom mellett, és amelyet később a magyar kommunista pedagógia első jelentkezéseként értékelnek (Zibolen, 1956). A mérsékelt hatású munka jelentősége, hogy közös nevezőre hozza a gyermek, gyermeki közösség természettudományos módszerekkel leírható tulajdonságait feltáró tudományos tevékenységet a gyermek politikai természetű világnézetével és kialakításának pedagógiai-lélektani technikájával. A pedagógusoknak a gyermekek lelki működéséről való tudása hatalomtechnikai eszköz a jó érdekében. Mérej szerint „a gyermeki világban feltalálhatók azok a viszonylatok és magatartásmódok, melyeknek a kifejtése és rögzítése minden őszintén demokratá, minden szocialista nevelő egyedül lehetséges célja” (1945. 114. o.).

A lélektani-pedagógiai és a politikai szempont együttes kezelése nem specifikus. Az első világháború kezdetén Nagy László objektívnek tartott felmérésében⁷ tárja fel „A háború és a gyermek lelke” című könyvben (Nagy, 1915) a gyermek erkölcsi fejlődésének törvényeit. Nagy szerint a gyermeki lélek objektív működésének feltárása és alkalmazása hozzásegít a vitathatatlan erkölcsi jó – mint az antant elleni igazságos háború – pontosabb kifejtéséhez és megértéséhez. Miután megállapította, hogy a háború első évében „az emberek ethikai érzéke csodálatosan megfinomult” (1915. 138. o.), ebből egyenesen következik a pedagógiai feladat: „Törekedjünk arra, hogy a meggyarapodott nemzeti öntudat továbbra is erősödjék és fejlődjék s minden egyesnek a lelkét hassa át a nagy tettekre és alkotó munkára serkentse” (Nagy, 1915. 140. o.).

A pedagógiai szakma a maga választott logikája szerint látja a történéseket, s a „kis rendszerváltás” oktatáspolitikáját, az általános iskola megteremtésének lélektani indoklását adja meg. A magas szintű emberi közösségek tudatos megteremtésének technikáinak kidolgozása elsőrendű teendő. Mérej Ferenc is a Fővárosi Lélektani Intézet⁸ 1945-ben kinevezett igazgatójaként ennek a szellemében írja később botránykövé vált „Gyermektanulmány” (Pedológia) című munkáját.

Mérej a „Közösségek rejtett hálózata” (1971) munkájában a Moreno-féle szociometria alkalmazásában nem a közösséget manipulálni tudó pedagógus (vagy bármely vezető) kezébe kerülő hatalomtechnikai eszközt látott, mint ma oly sokan, hanem az egyenrangúak együttműködésének szabályrendszerét (Erős, 1989). Szociometriai vizsgálatainak eredményeit 1948-ban ismertetve, kimondja, hogy az új általános iskola éppen a régi

⁷ A kutatás módszertanilag megkérdőjelezhető önkitalós kérdőívek alapján kívánta feltárni a 8-14 és 15-18 évesek lélektani típusait és tett fejlődéstani megállapításokat. A „kérdésekből látszik, hogy az adatgyűjtő osztály a háború erkölcsi hatásainak vizsgálatára törekedett” (Nagy, 1915. 23. o.).

⁸ Ugyanabban az épületben dolgozik, melyben még az első világháború előtt a fiatal polgári szocialista radikálisok, az életreform képviselő a Galilei körben beszéltek valami újról, sohasem voltról, mint Európa nagyvárosaiban mindenütt (Németh, 2002).

társadalmi szerkezetből fakadóan az általános iskola felső tagozatán a legfejletlenebb társas szerkezetű osztályok⁹.

A népi kollégiumok

Mérei Ferenc a kommunista párt aktív tagjaként részese a tudományos élet újraszervezésének. Tekintélyével, tanácsaival segíti az életreform mozgalmakkal rendkívül nagy hasonlóságot mutató baloldali diákmozgalmat, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségét (NÉKOSZ), annak Központi Szemináriumát is ő vezeti.

A népi kollégiumok hálózata az 1939-ben létrehívott, a paraszti tehetségek felsőfokú továbbtanulását segítő, jellemzően egy néprajztudós nevét viselő Györffy István Kollégiumból fejlődött ki (*Pataki*, 2005). Politikai és pénzügyi támogatást elsősorban a kommunistáktól kaptak, akik politikai bázisukat keresték a fiatal népi tehetségekben.

A béke első napjaitól kezdve az önszerveződés elvei alapján működő kollégiumok radikális ifjúságának életmódja szinte minden mozzanatában kollektív természetű volt a színházcsinálás és -látogatástól kezdve a szociális segítségen és az újjáépítésen át a tanulásig. A rousseau-anus reformpedagógia „szabad nevelés” áramlatai hatottak. *Karácsony Sándor* ott volt az elsők között, s szavai szerint a pedagógiában modernnek lenni annyit jelent, hogy felismeri és akceptálni a fiatalok „autonómiáját” (*Ágoston György* szavait idézi *Bernáth*, 1970. 36. o.).

A kollégistákat, akik vezetőiket maguk választották, áthatotta a társadalom átalakításának vágya. Ez éppoly megvalósíthatónak tűnt számukra, mint a közoktatást új alapokra helyező pedagógusoknak (*Rottler*, 1977). Később, a NÉKOSZ reneszánsz éveiben a hetvenes évek vezető politikusa ironikusan „prófétatudatról” „avantgarde küldetéstudatról” beszélt, egy olyan szervezetről mely izolációba fordult, belső szervezeti rendje túlzottan kemény volt, a „bírálat-önbírálat” gyakorlata sokszor kegyetlen (*Aczél*, 1977). Annyi bizonyos, hogy ugyanekkor az úttörőmozgalom keretei között szervezett közösségi kísérleteket folytató pedagógusok jelentős része népi kollégista volt (*Hunyady Györgyné*, 1970).

Reformpedagógiai iskolák

Kevés forrás utal arra, hogy 1945 után milyen új reformpedagógiai kezdeményezések kaptak teret. A háború előtt alakult és a középosztályi klientúrára építő két, tudatosan anti-herbartianus iskola növekvő politika befolyást élvezett. Az egyik a *Nagy László-*

⁹ *Mérei* szerint az osztály társas szerkezetének fejlettségi fokát a sűrűségi kapcsolódás, társas index fejezi ki. A legfejlettebb a kooperáló közösség, a skála másik oldalán pedig az osztály az egyének laza halmaza. A sűrűségi index a bejelölt kapcsolatok és a tanuló számának hányadosa. Ennek megfelelően a típusok: (1) Halmaz szerkezet. A sűrűségi index alacsony, kölcsönös kapcsolat alig van a gyermekek magányosak. (2) Laza szerkezet, a kapcsolatok párosak, vagy láncszerűek, a sűrűségi és kapcsolódási index alacsony. (3) Egyközpontú, széles peremű szerkezet. A közösségi és sűrűségi index alacsony. (4) Többközpontú szerkezet. A kölcsönösségi és sűrűségi index magas. (5) Tömbszerkezet. Az egész osztály egyetlen, meglehetősen sűrű tömbbe tömörült, kevés gyermek marad a peremen. (*Mérei*, 1948. 120–122. o.)

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

tanítvány *Domokos Lászlóné (Löllbach Emma)* „Új Iskola”-ja. Növendéke volt például a parasztpárti gondolkodó *Bibó István*, aki államtitkári működése idején az „Új Iskola” Egyesület titkára is volt (*Áment*, 2005b).

A Londonban élő *Nemesné Müller Mártát* is – aki 1915–1943 között vezette a reformpedagógiai alapú „Családi Iskoláját” – bevonták az új korszak vezető pedagógus-politikusai az új korszak oktatási kultúrájának kiépítésébe. Reprezentatív minisztériumi kiadványaikban szerepeltették *Nemesné Müller Mártát* és *Domokos Lászlónét*, mindkettőjüket egy-egy az alsó tagozatot érintő oktatás *technikai-tehológiát* ismertető munkáival (*Domokos Lászlóné*, 1947, 1948; *Nemesné*, 1948). Ugyanakkor magániskolák lévén a reformpedagógia iskolák állami anyagi támogatást nem kaptak. A háború utáni erősödő állami-világnézeti kontroll és az egységes általános iskola koncepciója miatt a régi, lélek-tani alapú tanterveket újra kellett szerkeszteni. *Domokosné* iskolája Budapest egyik legelőkelőbb részén, a (felső) középosztály lakta budai XII. kerületben volt. A diákok is ebből a környezetből jöttek: a szülők szinte kizárólag nem-fizikai foglalkozásúak. Az 1935–36-os tanév évkönyve szerint az I–VII. évfolyamon 66-an tanultak. A legnagyobb számban (25) és arányban (37,9%) aktív és nyugdíjas köztisztviselők gyermekei látogatták az iskolát, 6 tanuló (9%) papnak, tanárnak, tanítónak gyermeke volt. Egyéb értelmiségi (orvos, ügyvéd, nyugdíjas katonatiszt stb.) foglalkozású szülő 21 (31,8%) gyermeke járt ide. 12 tanuló (18,2%) tőkés, járadékos, háztulajdonos gyermeke volt. 2 gyermek (3%) szüleinek ismeretlen volt a foglalkozása, valószínűleg ők a közeli árvaházból, szerezetvázból érkeztek (*Buzás*, 1969).

A tudatos beiskolázási politikával nagy nehézségek árán alakították ki az elvárt szociális arányt a háború után (*Áment*, 2005b). Annak ellenére, hogy a közeli Álma utcai árvaházból 1939 óta nagyobb számban jöttek Emmi néni iskolájába, az árvák szociális összetétele vagy számosságuk nem érte el az elvárt mértéket. A reformpedagógia elveit követő állami politika ütközött a reformpedagógia magániskolai gyakorlatával.

A „nagy” rendszerváltás: 1948–1950

Az 1947-es kommunista hatalomátvétel átrendezte a magyar belpolitikai életet. Megkezdődött a totalitáriánus államhatalom kiépítése, melynek csak egyetlen eleme az oktatás területe. A gyárak és üzemek államosítását, vagy ahogy akkor mondták: népi birtokbavételét, követte az iskolák államosítása is. Ennek elsődleges célpontjai az egyházak mint a legnagyobb iskolafenntartók voltak. A politikai motívum jól látható: a személyiséget kibontakoztató és a társadalmi egyenlőséget szolgáló szocialista nevelés céljai megvalósításának, a totális állami kontroll hatalmi feltételeinek a megteremtése a cél. A felnövekvő generációk hordozzák a jövő ígéretét, ezért az új módszerek és tartalmak szerinti együttes nevelésük feltétele az állami szakszerűség és hatalom megléte. A közoktatás államosításának ez volt a legutolsó eleme. Már 1945-ben állami monopóliummá vált a tankönyvkiadás, ezáltal a vezető pedagógusok és szövetséges pedagógusok az általuk legjobbnak tartott tankönyvek kiadását engedélyezték. Azaz szakmai cenzúrát alkalmaztak, amely kiterjedt többek között a reformpedagógiai eszmék teljesülésének vizsgálatára is.

Az államosítás nemcsak az egyházi oktatási intézményeket érintette, hanem az összes magán-, alapítványi, egyesületi iskolát is. *Domokos Lászlóné* „Nagy László”-ról elnevezett iskolája társadalmi tulajdonba került, 1949-ben meg is szüntetik. A három évtizeden keresztül tekintélyes igazgatónőnek, *Domokos Lászlónénak* még egy évet beosztott tanárnaként kell dolgoznia, míg eléri a 65 éves nyugdíjkorhatárt. A hajdan népszerű és izgalmas nagyasszony megalázva, elszegényedve hiába kért kiemelt nyugdíjat (*Áment*, 2005b). 1914 és 1949 között működött reformiskolája és elmagányosodott személye azóta is a magyar alternatív pedagógiai mozgalmak egyik megbecsült referenciapontja.

Balratolódás

A kommunista hatalomátvétel kulcsa a jobboldalinak minősülő politikai és társadalmi csoportok kiszorítása a hatalomból és az országból. A reformpedagógiai eszmék politikai üzenetét értő értelmiségek jelentős része, mint *Bibó István* vagy a Nobel-díjas biokémikus, az Országos Köznevelési Tanács elnöke, *Szent-Györgyi Albert* befolyásukat veszítették, *Szent-Györgyi* egyéb okokból emigrált is.

A pedagógiai elit államigazgatási szervezetét, az Országos Köznevelési Tanácsot is megszüntetik. Helyét és szerepét részben a *Mérei Ferenc* vezette Országos Neveléstudományi Intézet vette át, néhány, az 1945-ös átalakulásban érdemeket szerzett és megbízhatónak ítélt pedagógus szakemberrel együtt. Ekkor alakul ki a szocialista oktatásirányítási képlet: az értékválasztás, a fejlesztés irányának meghatározása egyedül a kommunista párt hatáskörébe tartozik, az intézet ezt követi, szakmásítja.

A (pedagógus) egyesületek teljes és a (pedagógus) szaklapok szelektív betiltásával elérték, hogy megszűnt az oktatás területén is a kormányzati szakmaisággal ellentétes szakmai közélet és befolyás. A korábbi mérsékelt konzervatív pedagógiai irányzatok tömörítőjét, a Magyar Pedagógiai Társaságot és lapját, a Magyar Paedagógiát éppúgy felszámolta a hatalom, mint az ekkor már polgárinak minősített, a pedagógus szakszervezetek által támogatott, reformpedagógiai eszméket hirdető, a meggyőződéses kommunista pedagógus által szervezett, beszélő című „Embernevelés” lapot is 1949-ben. Kegyesített lett a kommunista párt vezetőinek egykori támogatását élvező, a népi életreform irányzatot képviselő *Karácsony Sándor* is. Nyugdíjba kényszerítették, sőt *Darvas József* minisztersége¹⁰ alatt a nyugdíját is megvonták (*Golnhoffer*, 2004).

E tudatos politika forrása ismert. *Mérei Ferenc* vezette intézet 1949-es *Értesítője* közli, hogy a Magyar Dolgozók Pártja Kulturpolitikai Akadémiájának köznevelési előadássorozata három területen „leplezte le” ellenséges tevékenységet és jelölte ki a támadás célpontját. Az egyik ideológiai politikai ellenség az államosítással befolyását és egzisztenciáját vesztő „a klerikális-konzervatív reakció” volt, amely az egyházi és magániskolák körét érintette. A másik „a népies romantika”, a korábbi parasztpárti, népies pedagógusok ellen vágott, mely a *Karácsony Sándorhoz* hasonló, népies pedagógusokat, mint például az internált *Kiss Árpádot* érintette, a harmadik pedig az „avantgardizmus” maradványaiban látta meg az ellenséget (*ONI*, 1949).

¹⁰ A Dobi-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere: 1950 február 25–1951. május 19.; közoktatásügyi minisztere: 1951. május 19–1952. augusztus 14.

A hatalomkoncentrációt végző fegyelmezett kommunista elit számára veszélyeket hordoz a felsőoktatásban tanulókat tömörítő NÉKOSZ, kiszámíthatatlansága, anarchikus működése miatt. Felszámolják ezt az irányíthatatlan, életreform jellegű diákintézmény-hálózatot, tagjait az új ifjúsági szervezetekbe integrálják, vezetőjét később letartóztatják, és többéves börtönbüntetésre ítélik. Az állami-belbiztonsági intézményrendszer fölötti teljes pártellenőrzés megszerzésével tervszerűen megkezdődik az osztályharc – területünköt illetően – a szocialista egyenlőségelvű társadalom felépítése. Létrejönnek az állami-politikai felügyelet alatt álló, szovjet mintát követő kisdobos-, úttörő- és Demokratikus Ifjúsági Szövetség szervezetek.

A folyamatok a korszak vezető kommunista kultúrpolitikusának, *Révai Józsefnek* 1947. decemberi programját követik. „A demokratikus nevelés szellemében”, illetve később „Az élni tudunk a szabadsággal” című programbeszédekben (*Révai, 1949*) a pártvezetés által elfogadottak szerint vázolta a következő időszak oktatáspolitikáját, a kommunista nevelés megteremtését és a társadalmi egyenlőség megteremtésének tervét. A társadalmi egyenlőség nagy ívű politikai célja az új, munkás-paraszt származású, az új rendszer iránt elkötelezett értelmiség kinevelésének tudatos politikáját jelentette. Az elit-cserét egyaránt szolgálta a szakérettségi rendszerének kiépítése (*Szabó, 1988; Kovács és Örkény, 1991; Sáska, 2006*), valamint a tanítók szakosító tanfolyama, amelynek elvégzése után az iskolarendszer magasabb szintjein, már magasabb presztízst jelentő tanárként szaktantárgyakat oktathattak a korábbi tanítók elsősorban a felső tagozaton. A tanítók rendies sérelmeinek orvoslása az általános iskola expanziójával együtt történt meg. Alsó becslés szerint az általános iskolai tanárság ötöde (20,9%-a) a levelező formájú szakosító tanfolyamon végezve taníthatott az ötvenes évek első felében. Az 1953/56-es tanévben 7357 hallgató vett részt a szakosító tanfolyamon (*Statisztikai Tájékoztató, 1954/55*), és az 1955/56-os tanévben pedig 35248 pedagógus dolgozott az általános iskolában (*OM, 2001*). Ez az arány nagyobb, ha a felső tagozaton tanító nappali tagozaton végzett volt polgári iskolai és gimnáziumi tanárság létszámával vetnénk össze. Az általános iskola felső tagozatát magában foglaló tantestületekbe legalább minden negyedik-ötödik pedagógus tanítóként került be. Rájuk is támaszkodva stabilizálta a szocialista pedagóguspolitika a tantestületek magatartását az általános iskolában.

A meghirdetett cél elleni aknamunka következményének tekintették például a munkás és paraszt származású diákok gyenge tanulmányi előmenetelét, a pedagógusokat okolták azért, hogy történetesen a rendszerváltás kedvezményezettjei nagyobb arányban buktak meg és maradtak ki általános iskolából, mint a polgári származású osztálytársaik, továbbá a tanulmányi eredményeik is rendre elmaradt iskolázottabb családi közegből jövőkhöz képest (*Kardos, 2003*). Az iskolákban láthatóan nem tudtak élni a szabadsággal.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkára *Szávai Nándor* a „Rend és szabadság az iskolában” címmel tart előadást. *Szarka József* az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója a felszabadulás 20. évfordulója tiszteletére írott munkájában megtalálta a probléma gyökerét: ekkor „felüti fejét az avantgardizmus is. Ez veszélyes volt, mert a szocialista nevelési törekvések álsruhájában jelentkezett” (*Szarka, 1965. 67. o.*). Ha a szocialista nevelést azonosnak tekintjük az orosz iskolák mindennapi gyakorlatával, a vezető pedagógus helyzetértékelése meg is állja a helyét: az orosz iskolához képest a magyar iskolák kifejezetten megengedőnek tűntek. A Szovjetunióból szüleikkel visszatér-

ró gyerekek számára még felnőtt korukban is emlékezetes maradt e szembeszökő kulturális különbség.¹¹

A tudományos monopóliumot élvező Országos Neveléstudományi Intézetet ezekben az években a kettősség jellemezte. Reálpolitikai szempontokból, mint a szocialista országok mindegyikében, egyre gyorsuló ütemben adaptálták és ismertették a sztálinista pedagógiákat és a pedológia bírálatát. Ápolták és művelték a gyermektanulmányozást, a gyermeki csoportok szerveződésének törvényszerűségeit, azt a területet, amelyet a Szovjetunióban a harmincas években megbélyegeztek. Ez ismert volt, hiszen tájékoztatójukban, az ONI Értesítőben rendszeresen ismertették ezeket a korábbi párthatározatokat, s olykor maguk is élen jártak a pedológia szidalmazásában.¹²

A meggyőződéses szocialista-kommunista pedagógusoknak, pszichológusoknak két referenciapont közül kellett választaniuk: a nyugat-európai lélektani, reformpedagógiai eszmerendszer és a napi politikai szempontoktól átitatott és csodált sztálini-szovjet felfogás között. Az utóbbi inkább célkitűzéseiben volt vonzó, ám rémisztő gyakorlata fölött egyre nehezebb volt elsiklani. Az egymást kizáró szempontok között lázasan keresték a kompromisszumokat, míg nem az utak végleg elváltak. Az események a Szovjetunió általános politikájával magyarázhatók. Nem szakmai küzdelmek, hanem nagypolitikai események játékszere lesz a pedológia és a lélektan. A magyar pártvezetés híven követte és közvetítette Moszkva elvárásait ezen a számukra – a harmadik világháború kirobbanásának reális esélyeihez mérve – csekély jelentőségű területen.

A szovjet minta

Az 1917-es forradalom után az orosz társadalom megújítói számára nem volt kétséges, hogy a kommunista társadalom „új” emberét csakis új pedagógiai módszerekkel lehet nevelni. Ez eredetileg amerikai radikális reformerek elképzelése volt, nem autentikus szovjet gondolat. A *Stanley Hall*-féle pedológia, az ún. projekt módszer *Dewey* személyes közvetítésével jutott el a szovjet pedagógiai elithez és az ellenőrzésük alatt álló tanügyigazgatáson keresztül az iskolákba. Az állami védelmet élvező, kötelezővé tett megközelítési mód magas politikai támogatói között ott találjuk *Lenin* feleségét, *Krupszkaját*, *Lunacsarszkijt* és *Bucharint*, *Sztálin* későbbi áldozatát. Miként *Trockij* bukásával együtt az általa támogatott pszichoanalízis tiltott tudományterületté vált, a harmincas években ez történt a *Bucharin* kedvencével, a pedológiával is (*Etkind*, 1999). A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1931-ben a „szabad iskola” felszámolásáról és 1936-ban hozott „Pedagógiai eltévelyedések Közoktatásügyi Népbiztosság Rendszerében” hozott határozatai (*Medinszkij*, 1951) vetett véget a reformidőszaknak (*ONI*, 1949).

¹¹ *Szamuely László és Lányi Kamilla visszaemlékezései. Laki Mihály interjúja*, lásd az Oral History dokumentációját.

¹² Az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1949. 1. száma közölte a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozatát a pedológiai eltévelyedésekről, a 2. pedig a „szabad iskola” felszámolásáról szóló 1931. szeptember 5-i határozatát. E két dokumentumok különnyomatban is sokszorosították (*ONI*, 1949).

Ebben sztálini pedagógiai-oktatáspolitikai váltásban nőtt új nemzeti- pedagógiai mintaképpé *Makarenko*, aki a kor szavára hallgatva szidalmazta a pedológiát és annak tanügyigazgatásban lévő képviselőit. A nevével fémjelzett szocialista munkaiskola modellje nem általában a szellemi és fizikai munka közötti hierarchikus különbséget, nem a marxi személyiség mindenoldalú fejlesztését célozta meg, hanem közvetlen gazdasági-ideológiai szükségleteket elégített ki, talán azt sem tudva, hogy mire használják fel kedvesnek tűnő személyét.

A második világháborút követően hasonló forgatókönyv szerint szerveződött a politika, csak hogy most már nem egy országon belül húzódott a frontvonal, hanem kelet és nyugat között. A szovjet befolyás alatt álló országok kommunista pártjai tevékenységének az összehangolása, a Kominform megteremtése a kultúrpolitikus *Zsdanov* feladata lett. Az egységes ideológia részeként a támogatott és a tiltott kultúra közötti különbség meghatározása, a szocialista realizmus megteremtésére tett kísérlet az építészetben, a zenében, a képző- és filmművészetben és az avantgárd elleni bíráló is az ő nevéhez fűződik. Ő jelölte ki a pedagógia számára követendő irányvonalat is (*Kairov*, 1952). A reformpedagógiát, a gyermektanulmányozást ért csapás a nagyobb, a művészetet létrehozó és fogyasztó értelmiséget csak mérsékelten érintette. Igazi erős hatást egy szűk réteg, az új ágazati, hatalom közeli pedagógiai elit szenvedett el, amelynek tagjai nem értelmiségi családból jöttek.

A sztálini politika szerint a nyugati kapcsolatok veszélyt jelentenek, így nemcsak a nyugat-európai (azaz nem Moszkvából jött) kommunisták, hanem a nyugati eredetű kulturális területek is tilalmi listára kerültek a zenében, táncban, irodalomban. Ugyanebből a megfontolásból jutott a genetika, a lélektan is erre a sorsra. A pedológia esetében csupán annyit kellett tenni, hogy érvényt kellett szerezni a 10-12 évvel korábbi határozatnak és rásütni az ekkor végzetes „polgári” jelzőt. Helyébe 1946-ban *Jesipov–Goncsarov* pedagógiai munkája került, az új kötelező pedagógiai felfogásként. E munkából „Olyan akarok lenni, mint Sztálin” címmel közöltek válogatást New Yorkban (*Yesipov és Goncharov*, 1947). A könyv címe kétséget sem hagy az értékek, a politikai irányok felől, amelynek megvalósítása komoly szakmai feladat. Ebben a tanító feladata az új társadalom felépítése és az új ember nevelése. *Sztálin* szerint „a néptanítóság hadoszlopa [...] új életet épít a szocializmus alapján” (idézi *Kairov*, 1952. 490. o.).

A két tábor, a két kultúra politikáját *Révai József*, ki egykor tagja volt a Galilei-körnek és részvevője a Tanácsköztársaságnak, hozta Magyarországra, és továbbította feladatul a vallás- és közoktatásügyi miniszter számára. *Makarenko* kultuszát tudatosan innen indítják. Ekkor adják ki a már idézett, iránymutatónak szánt egyetlen szovjet pedagógia tankönyvet, melynek szerkezete a hetvenes évekig megőrződik Magyarországon. *Révai* e kötelező erővel emeli be az új mintaadót, *Makarenkót* a kiépülő magyar kommunista pedagógiai, lélektani felfogásba. Az „Új ember kovácsa” propagandisztikus címmel fordított pedagógiai mű olvasási kötelezettsége a szovjet hatás drámai erősségét mutatja (*Gécsi*, 2005).

A pedológia diszkreditálása miatt tabusodik a reformpedológus *Nagy László* neve és vele együtt a Tanácsköztársaság is, hisz annak vezetője, *Kun Béla* is *Sztálin* politikájának áldozatává vált. Tiltó listára került az első világháborút követő valamennyi proletárdiktá-

túra is. E logikus és brutális politika egyik eleme a hazai kommunisták koncepciós pere (*Rajk, Slansky*), ahogy akkor mondták: a béketáborban.

A vég az oktatási ágazatban

Számos szakirodalom foglalkozik az ötvenes évek diktatúrájával, a koncepciós perekkel és áldozataikkal. A módszer most, a hidegháború mélypontján a harmincas évekbeli Szovjetuniót idézte. Ebbe illeszkedik az oktatási ágazat erőszakos átalakítása is. Politikai okokból a legsúlyosabb ítéletet az egyházi iskolák államosítása kapcsán hozták: 1948-ban Pócspetri jegyzőjét és plébánosát mint a „klerikális reakció” képviselőit elrettentésül koholt vádak alapján halálra ítélték, a jegyzőt ki is végezték.

1948-tól megkezdődik a magyar pedológia pere (*Knausz, 1986; Kardos, 2003*), mely a Magyar Dolgozók Pártjának 1950-ben hozott határozatával zárul. A dokumentumban, melynek már a címe is emlékeztet az 1936-os szovjet mintára, elrendelik, hogy „elengedhetetlenül szükséges [...] az ellenség leleplezése és ártalmatlanná tétele a köznevelés területén, különösen a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban és az Országos Neveléstudományi Intézetben” (*Simon, 1955. 36. o.*). A Rákosi-korban – a miheztartás végett – a párthatározatokat egy-egy cikkben szakmailag „értelmezték”. „A magyar pedológia visszavonulási taktikája” című *Lázár György*¹³ tanulmány 1950-ben jelent meg. A tanulmány célja *Mérei* és az általa képviselt gondolkodási-szakmai irány politikai megsemmisítése.

Az Országos Neveléstudományi Intézetet megszüntették, munkatársait elbocsátották, egyeseket internáltak, meghurcoltak, önkritikára kényszerítették, a kommunistákat kizárták a pártból. Az oktatásról alkotott felfogás, a tanügyigazgatás logikája voltaképpen visszatért a háború előttihez. A pedagógiai elit körében ekkor kapcsolódott össze a háború előtti és a sztálinista tanügyszervezési, didaktikai rend elutasítása, a társadalmi egyenlőség, a szocializmus, vagyis az egyén elidegenedés alóli felszabadításának ígérete és a gyermekközpontúság, amelyben tabuvá válik a jobb- és baloldalon egyaránt kimutatott antiszemita, fajji elem.

¹³ *Lázár György, Lám Leó (Nikolsz – Usszurijszk, 1924. január 13– Budapest, 1978. augusztus 28.): szerkesztő, tanár, műfordító, Lám Béla fia. 1940-ig Kolozsvárott élt. Egyetemi tanulmányait a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen az Eötvös Kollégium tagjaként végezte, 1945-ben görög-latin szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1945-től rövid ideig a Fővárosi Könyvtár egyik fiókkönyvtárában tiszteletdíjas, majd 1948-ig Rákosi Máttyás miniszterelnök-helyettesi titkárságának vezetője. 1948-ban kezdeményezte a budapesti Apáczai Csere János Kísérleti Gimnázium létrehozását a NÉKOSZ keretén belül, melynek megszervezője és 1950-ig ig.-ja volt. 1950-ig az MDP Központi Vezetősége Szabadművelődési Bizottságának titkára. 1950-52-ben az ELTE Bölcsészettudományi Kara pedagógiai tanszékének tanszékvezető docense. 1952–58-ban a budapesti Egyetemi Könyvtár munkatársa. 1958-60-ban – állás nélkül – műfordításokból élt. 1960-64-ben Budapesten benzinkútkezelő. 1964-től haláláig az Akadémiai Kiadó Lexikonszerkesztőségében felelős szerkesztő volt. Cikkei társadalmi és pedagógiai folyóiratokban jelentek meg. – F. m. Új magyar pedagógiai intézmény (Bp., 1947); A magyar pedagógia visszavonulási taktikája (Bp., 1950); A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben (Bp., 1950); Apáczai Csere János: Magyar Enciklopédia (kritikai kiad., szerk., Bp., 1959).– Fontosabb műfordításai: Cao Hszüe-csin: A vörös szoba álma (Bp., 1959); Heinrich Heine prózai műveiből (Versek és Prózai művek, I-II, Bp., 1960); Alexandru Kiritescu: A diktátor (Modern román drámák, Bp., 1967). <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC09006/09281.htm>.*

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

Az iskolákban éppúgy félelem uralkodott, mint mindenütt az országban. A reformpedagógia iránti hajlam a pedagógusok többségének körében halvány volt, a gyermekközpontúság pedig kötelező állami nevelési feladatként jelent meg: milyenné kell formálni az új generációk tagjait az új szakmai felismerések és politikai elvárások szerint. Az oktatási kormányzat szomorúan és agresszíven konstataálta a jobbító szándékaikkal szembeni ellenállást, csekély hatékonyságukat. A mi és az ők közötti értékkülönbséget szakmai nyelven fejezték ki, a „kettős nevelés” tényének megállapításával és elítélésével (Donáth, 2000).

Ez tekinthető a pedagógia elitcsere következő nagyobb időszakának. Megrostálód-
nak, de be is emelkedik a politikai tekintetben megbízható, a szovjet pedagógia útmutatá-
sát elfogadó, de a népiskolai, polgári iskolai értékrendet követő, naiv, gyermekismeretre
építkező néptanítói csoport. Tagjai időközben egyetemi végzettséget és tudományos fo-
kozatot szerezhettek, és az intézményi hierarchiában egyre magasabb szinten művelték a
neveléstudományt. Az új elit tagjai voltak a NÉKOSZ-ban, a Szovjetunióban pedagógiát,
pszichológiát tanult elsőgenerációs fiatal értelmiség kisszámú képviselője is. A Szovjet-
unióban tanult ösztöndíjasokról részletesen lásd *Földvári, Kemény és Szesztay* (1970) be-
számolóját.

1956 őszének forradalmi hangulatában a magyar pedagógia elit Balatonfüreden gyűlt
össze (Bajomi, 2006; Géczy, 2006). A jelenlévők névsorából kiolvasható, hogy a részve-
vők többsége nem egyetemi, hanem középiskolai végzettséggel indult összetett: pedagó-
giai, tudományos, oktatásirányítói, oktatáspolitikusi karrierjének. A tanító-, polgári kép-
ző végzettséggel pályát kezdő vagy óvodában szakképzésben első munkahelyét megtalá-
ló pedagógusok majd kétharmada, 65%-a tette ki a konferencia ismert résztvevőinek
arányát¹⁴. A füredi konferencia résztvevői hitet tettek a szocializmus eszméje és a
szocialista társadalmi berendezkedés mellett. Az e keretek között megfogalmazott
bírálatot tekintette az utókor 2007-ben „Egy forradalom pedagógiája”-nak.

A hozzászólások alapján a résztvevők szerint a pedagógia dolga a nemzeti érdekek
figyelembevételével a „gyermek” körüli teendőket szakszerű ellátásának kutatása. Mikép-
pen a konferencia jegyzőkönyvében és később a Köznevelésben nyilvánosságra hozott

¹⁴ A balatonfüredi konferencia jegyzőkönyve tartalmazza a 62 résztvevő nevét. A Pedagógiai lexikonok szerint a résztvevők közül 43 főnek azonosítható az első munkahelye, iskolai végzettsége. A 19, ezzel a módszerrel nem azonosított résztvevő közül négyen a minisztérium vagy a párt munkatársai voltak. Hárman iskolában igazgatóként, pedagógusként dolgoztak. Öten különféle pedagógiai intézetek (Munkaerő Tartalékok Hivatala Módszertani Intézete, Budapesti Pedagógus Továbbképző Intézet) munkatársai voltak, négyen pedig pályakezdőként, ketten NÉKOSZ-os múlttal voltak jelent a konferencián. Ha a nem-egyetemi mobilitás mértékét kívánjuk érzékeltetni, az életkoruk miatt ki kell hagynunk a négy pályakezdőt, hiszen ők már az új egyetemi berendezkedés és új oktatók neveltjei. A résztvevők 65%-ának első végzettsége, munkahelye tanítóképző, polgári iskolai tanárképző, szakképző iskolához kötődik, illetve a NÉKOSZ múltja emelte a pedagógiai elitbe. Az ismeretlenek csoportjába tartozók körében (nem számítva a négy pályakezdőt) nagy valószínűséggel vannak tanítóképzői, polgári-tanárképzői végzettségűek. Ismerve a kor szelekciós mechanizmusait: a Magyar Dolgozók Pártja és a minisztertanács munkatársa is alacsony tekintélyű képzési formát végzett a háború előtt. Feltételezhetjük – a 4 aspiránst és tanársegédet nem számítva –, hogy a nem ismert első iskolai végzettségű 13 fő megoszlása olyan volna, mint az ismerteké, de ez alsó becslés: a fontos szakmapolitikai pozícióban lévők közül – a kor káderpolitikáját ismerve – nagyobb arányban reprezentálódnak a legfeljebb középfokú végzettségűek. Alsó becsléssel élve a balatonfüredi konferencián az azonosított iskolai végzett-
ségű résztvevők 65%-a nem a hagyományos értelmiségi pályán indult el.

„Füredi platform”-ban megfogalmazták: „Soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek bátor szolgálatától” (*Balatonfüredi Pedagógus Konferencia*, 1956. 332. o.).

A forradalom utáni konszolidáció éveiben e mondat szellemiségét követte a pedagógiai élet. A „gyermek bátor szolgálata” kifejezés azonos lehet a megváltó gyermek körüli szakrális teendők ellátásával. Annak a gyermeknek a szolgálatával, amelyet *Ellen Key* „A gyermek évszázada” című munkájában laicizált kis *Jézusként* ír le: „Mindaddig, amíg a szülők le nem borulnak a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak a fenség fogalmának más kifejezése, amíg nem érzik, hogy a jövő az, amely a lábuknál játszadozik” (*Key*, 1976. 104. o.). A „magyar nép” jelzős szerkezet jelentéstartalma kettős. Érthető úgy, ahogy a háború előtt *Kiss Árpád* és *Karácsony Sándor* használta, de olvasható a nem szovjet típusú szocializmus híveként is. A Szovjetunióban aspiránsként megtapasztalt tanult elmélet és a szovjet valóság közötti távolság, a sztálini és a Sztálin előtti korszak különbözősége, a szovjet modell magyarországi szoros követése ellen vágott a „magyar” jelző, ahogy ezt az 1956 utáni – a nacionalizmus és a sztálinizmus elleni kétfrontos harc jegyében megfogalmazott – bírálatokból rekonstruálhatjuk. [Lásd a Pedagógiai Szemlében és a Köznevelésben lefolytatott vitát, különösen a vitát lezáró tanulmányt (*Nagy*, 1958).]

A füredi pedagógusok a gyermeket és a népet nem közszolgálatot végezve, nem célokat követve, hanem a hatalmi-jogi és pénzviszonyoktól függetlenül, autonóm és önálló, szaktudással-hivatással rendelkező csoportként akarták egyfajta szakrális-szakmai feladatként szolgálni. A Balatonfüreden megtalált elvi gyermek így lesz az elnyomott pedagógusok megváltója, a majdani kommunista társadalmat építő nevelőinek tevékenységének alanya a következő évtizedekre. Ebben egyetértettek a későbbi áldozatok és a nagy szakmai karrier előtt állók is.

Mérei Ferencet, aki a balatonfüredi konferencián is kifejezte a szocializmus és a lélektani iránti mély elkötelezettségét, 1958-ban államellenes összeesküvés vádjával letartóztatták és elítélték. Mások a szocialista didaktika, a nevelésemélet, a pedagógiai pszichológia, a nevelőiskola, a közösségi nevelés kidolgozói lettek, melynek eszmei háttérében kimutathatóan jelen van a fiatal *Marx* szép víziója az egyenlők társadalmáról, a személyiség teljes kibontakoztatásáról, valamint az elkötelezetten antikapitalista reformpedagógia iránti mély vonzalom.

Megbékélés a pedológiával

A forradalom után a magyar pedagógiai elit – meggyőződésből vagy reálpolitikai megfontolásból – magatartását a bel- és külpolitikai eseményekhez igazította. Helyesen, hiszen a reformpedagógia a nagypolitika szintjére került. Ahogy a Szovjetunióban változott a pedológia megítélése, úgy módosult a hivatalos magyar szakmai álláspont.

A marxista pedagógia igen, a marxista pedológia azonban nem engedélyezett – jelentették ki 1954-ben már az enyhülés jegyében Moszkvában. *N. K. Goncsarov*, a szovjet Neveléstudományi Akadémia végrehajtó hatalommal is felruházott szervezetének elnö-

kének álláspontja szerint nincs szükség a gyerekekről szóló marxista szintetikus tudomány létrehozására. Helyette „igazi, új marxista pedagógiát kell teremteni” (*Goncsarov*, 1955. 85. o.), mert előtte eltorzították. Erről a zsinórmértékről hivatalosan is értesültek a vezető magyar pedagógusok, hiszen a Pedagógiai Tudományos Intézet jelentette meg a beszédet, amelyik intézet még 1961-ben is közös kiadványokat jelentetett meg a Szovjet–Magyar Baráti Társasággal (lásd *Faragó*, 1961). Ezen a goncsarovi értelmezésen mentek túl Füreden, majd a későbbi vezetők a megtorlás és a konszolidáció éveiben szelíden visszatértek a marxista pedagógia építéséhez.

A XX. kongresszus után a pszichológia, a genetika kapott amnesztiát, a pedológia nem. A marxista filozófiai lélektan alakja, *Rubinstein* sorsa példamutató. A szovjet pszichológia filozófus, aki a zsdanovi kultúrpolitika és a feléledő politikai antiszemitizmus miatt az egyik napról a másikra elvesztette állását 1948-ban, a XX. kongresszus után az újrakezdés és a rehabilitált pszichológia emblemikus figurája lesz. Ő fordította a kommunizmus – immár helyesen értelmezett – marxi üzenetét a pszichológia nyelvére (*Pléh*, 2000). Ide illik néhai *Szebenyi Péter* szóbeli közlése is. Szerinte a szintén rehabilitált orosz pszichológus, *Vigotszkij*, ki magát egy időben pedológusnak is tartotta, munkáinak magyar fordításában a „pedológia” kifejezést rendszeresen „pedagógia”-ként adták meg a hatvanas években. *Nagy László* a Tanácsköztársasággal együtt rehabilitálódik szakmailag (*Illés*, 1985), ami annyit jelent, hogy a politikai jobboldallal való tevékeny szakmai-politikai kapcsolatának dokumentumai kimaradnak pedagógiai műveinek válogatásából (*Nagy*, 1972). A könyv a magyar belpolitika piacellenes, egyenlőségpárti, ideológiai tekintetben offenzív időszakában jelent meg, melynek jellegzetes dokumentuma a kétéves előkészítő munkálatokat lezáró oktatásról szóló párthatározat (*Kálmán*, 1973).

A rehabilitáció azonban, jellemzően a Kádár-rendszerre, felemás. A pedológia szovjet bírálata és a pedológiát övező politikai gyanakvás évtizedekig eltart. *Nagy Lászlót* a hatalmat gyakorló szakma képviselői nagyra tartják (KÖTE), válogatott munkái csak a hetvenes években jelennek meg, egy bő másfél évtizeddel a konszolidáció éveit után. *Bollókné Panyik Ilona* „Nagy László és kora” 2007. június 22-én tartott konferenciái előadása szerint még a nyolcvanas évek elején az oktatásért felelős minisztériumban nem hagyták jóvá, hogy a *Kis János* altábornagy utcai képző felvegye *Nagy László* nevét.¹⁵

Szarka József a kor mérvadó neveléstudósának és az oktatáspolitikai egyik vezetőjének iránymutató szavai jellegzetes kádári „egyfelől-másfelől” megbékélést célzó közép-utasságot tükröznek: „Ma már úgy is látjuk, hogy a marxista értékelésben ez a nagyon rossz csengésű fogalom [a pedológia] *önmagában* nem indokolja az elmarasztalást, legalábbis nem abban a kiélezett formában, ahogy ez a dogmatikus időszakban jelentkezett” (*Szarka*, 1973. 106. o., kiemelés az eredetiben). Megjelennek e tárgyban az első könyvek, amely nem foglalkoznak a „dogmatikus időszak” kérdésével. Az ideológiai bírálat továbbra is fennmarad. A hatvanas évek politikai korrekt modellje szerint az új iskola alapvetően jó, de „e célkitűzéseket sokszor (!) áthatja: a szélsőséges liberalizmus; a gyermekek pszichikai fejlődésében a természeti összetevők különös (!) hangsúlya [...] a

¹⁵ Az is valószínűsíthető, hogy a nyolcvanas években rendkívül erős akadémiai tudományalapú felfogást követő pedagógiai filozófiát követők ellenállásáról van szó.

polgári társadalom nagyhatású életfilozófiáiban... kifejezésre jutó relativizmus és szubjektívizmus” (Buzás, 1969. 24. o.).

Nagy László válogatott munkáinak megjelentetése is e korszakban történik. Az ELTE professzorának előszava szakmai méltatás, egy példaképnek állított szakember portréja. A mintának választott személy művei – tértől és időtől függetlenül, szakmailag időtállóként jelennek meg, de teljes mértékben homályban marad a sztálini korszak, a reformpedagógiai útjainak kacskaringós természete. Úttörő, szakmai-pedagógiai technikusként áll előttünk az a Nagy László (Nagy S., 1972), akinek „Didaktika gyermekfejlődés-tani alapon” című munkája szakmai tekintetben üdvözlendő: „a változékony művelődési anyag helyett a személyiségfejlesztő hatásra helyezi a hangsúlyt” (Nagy, 1972. 40. o.). A tanítás anyagát ne a társadalom- vagy gazdaságpolitika szereplői, ne a tanügy-igazgatás, ne a tudományos diszciplínákat követő tantárgyaknak dolgozó akadémiai-gimnáziumi elit, hanem gyermek természetes, bizonyítottan vélt szükségleteit ismerő szakma határozza meg. Ezzel együtt a kor jellegzetes óvatos közéletességgel egyaránt helyteleníti a „tananyag-centrikus szemléletet” és a Nagy László-i „gyermekcentrikus nézőpont abszolutizálását” (Nagy, 1972. 40. o.). E két, egymást kizáró szempont összebékítési kísérlete nem tárgyi-szakmai, hanem politikai dimenzióban értelmezhető: éljen egymás mellett mind a két szemlélet, ami 1972-ben történetesen a reformpedagógiai híveinek kedvezett.

A lassan megtört reformpedagógia, gyermektanulmányozás türelmetlenebb hívei és a marxista pedagógiai mélyen elkötelezett képviselői közül néhányat nem elégített ki sem a taktikai kompromisszum, sem a jövő bizonytalan ígérete. Sokukban élt a szocialista, kizsákmányolás nélküli, a személyiség teljességét kibontakoztatni segítő iskola megvalósításának az illúziója. Jeles képviselői úgy látták, hogy a reformpedagógiai elképzelés a szocialista „társadalom valóságos tendenciáira támaszkodhat, tehát általánosabb politikai-társadalmi értelemben sem jelent ab ovo és szükségszerűen utópiába torkolló felfogást” (Mihály, 1980. 52. o.). Csakis a polgári társadalmakban utópikus álom mindez, a létező szocializmusban azonban megragadható lehetőség.

Az elvi és az empirikus szocializmus közötti különbség az idők multával nem csökkent, sőt még növekedett is, miképpen az elvi gyermek érdeke és az empirikus gyermek hétköznapi élete közötti különbség is. A kéz műveltségét a szellem műveltségével emancipálni szándékozott marxi gondolatból, a kerschensteineri munkaiskolából furcsa dolog képződött a kötelező politechnikai oktatás formájában. Egy-egy mélyen elkötelezett, elvhű marxista pedagógus kérte folyamatosan számon a szocialista és reformpedagógia eszméinek valóra váltását a nép államában (pl. Gáspár, 1977, 1978), nem várt segítséget kapva az 1968-as diákzavargások ideológusaitól (Mihály, 1980).

Az újabb rendszerváltáskor, az 1989–90-es években jelenik meg az oktatáspolitikai központjában újra a reformpedagógia filozófiáját, értékrendjét követő pedagógusok köre, akik már nem érték be a korábbi kompromisszumokkal. A történelem iróniája, hogy éppen akkor alakultak a reformpedagógia logika szerint szerveződő iskolák, akkor lesznek – a pénzügyektől eltekintve – teljes mértékben függetlenek a tantestületek, akkor vezetik be kétszáz éves fejlődést elsöprő, a tudománytagadó logikájú, a népiskolai-reformpedagógiai értékeket hordozó nemzeti alaptantervet és a hasonló logikájú, népiskolai-reformpedagógiai értékrenden alapuló pedagógusképzést, amikor ismét beköszöntött a versenyelvű kapitalizmus, újból megjelent a társadalmi különbségeket magától értetődően teremtő magántu-

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

lajdon és piacgazdaság, vele együtt a verseny, a kizsákmányolás, a piac és a pénz korszaka. Éppen az a fajta világ, amellyel szemben a XIX. század végén, XX. század elején megfogalmazódtak az antikapitalista mozgalmak pedagógiai értelmezései, amelyek terméke Magyarországon a nyolcosztályos kötelező és egységes általános iskola volt.

Irodalom

- Aczél György (1977): Előszó. In: Rottler Ferenc (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjják... Népi Kollégiumok 1939–1949*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–11.
- Ágoston György (1966): Előszó. A Lagenvin–Wallon tervezet. In: Illés Lajosné (szerk.): *A pedagógia időszerű kérdései külföldön*. Fordította. Ágoston György, a fordítást átnézte Kiss Árpád. Tankönyvkiadó, Budapest. 5–13.
- Áment Erzsébet (2005a, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Áment Erzsébet (2005b): *Emmi néni iskolája*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Bajomi Iván (2006): Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó '56-os javaslat. *Educatio*, 3. sz. 492–510.
- Balatonfüredi pedagógus konferencia*, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet, Kézirat sokszorosítás. Reprint: Aula Kiadó, Budapest. 2006.
- Bánfai József (2007): *„A tehetség-probléma hazai történetének irodalma a kezdetektől 1950-ig”*. Bibliográfia. PTE Központi Könyvtár, Pécs. 2007. június 22. <http://www.lib.pte.hu>.
- Bernáth József (1970): *Fényes szellők. (A népi kollégiumokról) A pedagógia időszerű kérdései hazánkban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bojtár Endre (1993): Milyen a zsarnok, milyen az áldozat. In: Bojtár Endre: *Kelet-Európa vagy Közép-Európa? Századvég*, Budapest. 93–112.
- Burchardt Erzsébet (1987): Visszaemlékezéseim Montessori módszerű magánóvodámra és magán „népiskolámra”. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1187–1207.
- Buzás László, dr. (1969): *Az „Új iskola” pedagógiája. Pedagógiai Közlemények*. Az Eötvös Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Budapest. 2. kiadás.
- Domokos Lászlóné (1947): Szabad beszélgetés. In: Kiss Árpád előszavával. *Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 170–182.
- Domokos Lászlóné (1948): *Munkacsoportok az osztálytanításban*. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 135–149.
- Donáth Péter (2000): A „kettős nevelés”-ről az ötvenes években. *Valóság*, 7. sz. 64–79.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához, 1918–1922*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Erős Ferenc (1989): *Mérei Ferenc fényében és árnyékában*. Kiadó, Budapest.
- Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa, Budapest.
- Faragó László (1961, szerk.): *Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái*. Magyar–Szovjet Baráti Társaság – Pedagógiai Tudományos Intézet, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest.
- Földes Ferencné (1967, szerk.): *Földes Ferenc Válogatott írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Földvári Tamás, Kemény István és Szesztay András (1970): *A Szovjetunióban végeztek...A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Csoportjának kutatási beszámolója*. MTA, KESZ sokszorosító, Budapest.

- Furet, F. (2000): *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartama. Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. 9. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világnézet, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 241–262.
- Géczi János (2006): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, 9. sz. 24–38.
- Golnhöfer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949. In: Géczi János (sorozatszerkesztő): *Iskolakultúra-könyvek 23*. Iskolakultúra kiadó, Pécs.
- Goncsarov, N. K. (1955): *A neveléstudomány elmaradásának néhány oka*. In: Simon Gyula (szerk.): *A pedagógiai tudományos munka tervezése. (Anyagok a Szovjetunió és népi demokratikus országok sajtójából. Pedagógiai Tudományos Intézet, Nevelélméleti és Neveléstörténeti Osztály iratai. Kézirat, belső tájékoztatásra, Az Oktatási Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentációs Osztályának anyagaiból)* Stencilezve 1955. augusztus.
- Gratiot-Alphandéry, H. (1994): Henri Wallon, (1879–1962). Prospects: the quarterly review of comparative education. *International Bureau of Education*, 24. 3–4. sz. 787–800.
- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illés Lajosné (1985): Az európai szocialista országok közoktatásügye a második világháború után. In: Orosz Lajos (szerk.): *Egyetemes neveléstörténet. 66–68. füzet*. A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Budapest.
- Kairov, I. A. (1952, szerk.): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Gyula (1973, szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karácsony Sándor (1942): *Ocsudó magyarság (szokásrendszer és pedagógiai)*. Harmadik kötet. Exodus, Budapest.
- Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi – időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 73–80.
- Kemény Gábor (1948): Nagy László és az új magyar pedagógia. In: Kiss Árpád (szerk.): *A köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek Kiadása, Debrecen.
- Kiss Árpád (1948): A magyar köznevelési reform. In: Kiss Árpád (szerk.): *A köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 23–48.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola és középiskola. In: Horváth Márton és Simon Gyula (szerk.): *Közoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest. 56–70.
- Kiss Árpád és Kovács Máté (1944, szerk.): *A magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.
- Klebensberg Kunó (1926): *A magyar gyermekvédelem*.
<http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyermekevedelem.htm>.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1087–1102.

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

- Koszterszitz József (1941, szerk.): Hogyan töltsük ki a személyi lapot. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1941. december 12-14-ei ankéntján elhangzott előadások. *Gyermek és ifjúság*, 1. sz.
- Kovács M. Mária és Örkény Antal (1991): *Káderek. Szociológiai füzetek 52. sz.* ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ, Budapest.
- Lázár György (1950): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 3–4. sz. 250–276.
- Medinszki, J. N. (1951): *A nevelés története.* Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.
- Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermek-lélektani tanulmány.* Anonymus, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és a tanulás szervezete az általános iskolában. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 114–135.
- Mérei Ferenc (1971): *A közösségek rejtett hálózata.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1980): Válság és radikális kiútkeresés. In: Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (szerk.): *A polgári nevelés radikális alternatívái.* Tankönyvkiadó, Budapest. 9–73.
- Nagy László (1915): *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötet.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Eggenberger, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* Educatio, Budapest.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 407–415.
- Nagy Sándor (1972): Bevezetés. Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In: Nagy Sándor (szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei.* Tankönyvkiadó, Budapest. 5–50.
- Nagy Sándor (1976, főszerk.): *Pedagógiai lexikon I. köt.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nánay Béla (1945): A gyermektanulmány és a középiskola kapcsolata. *Embernevelés*, 1–2. sz. 27–32.
- Nánay Béla (1998): A kisebbségi magyar lélek. *Láthatár*, 1937. 1. sz. 3–14.
- Nemesné Müller Márta (1948): Az olvasási készség elsajátítása. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Budapest, Osiris.
- Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (2001): *Statistikai tájékoztató. Alapfokú oktatás.* Oktatási Minisztérium, Budapest.
- ONI (1949): A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Párja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről, A „szabad iskola” felszámolása. Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Párja Központi Bizottsága 1931. szeptember 5-i határozata. Különlenyomat az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1. (1949. május, 24. o.) (1949. június 2-19 lapok számából). Sokszorosítás.
- Orbán dr. Szegő Ágnes (2004): *To the memory of the Jews of Tiszafüred and surrounding district.* BlonDekor Printery, Tiszafüred.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda.* Osiris Könyvtár, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Révai József (1949): A demokratikus nevelés szelleme. (1947. december) In: Révai József: *Élni tudunk a szabadsággal.* Szikra kiadás, Budapest. 614–615.
- Rottler Ferenc (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják... Népi Kollégiumok 1939–1949.* Akadémia Kiadó, Budapest.

- Sárvári Gáborné (2007): *Mérei Ferenc élete és munkássága (1909–1986)*.
<http://www.fovpi.hu/szakterulet/biologia/merei.html>.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I. rész. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 471–499.
- Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban II. rész. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 83–99.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. sz. 593–609.
- Simon Gyula (1955, szerk.): *A Magyar Népköztársaság közoktatásról szóló fontosabb Párt-, DISZ-határozatok és jogszabályok gyűjteménye. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a vallás- és közoktatásiügyi minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről*. Kézirat. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. sokszorosítás.
- Somogyi József (1929): Túlerhelés és tehetségvédelem. *Magyar Középiskola*, 1–2. sz. 11–14.
- Somogyi József (1931): A kultúrfőlény problémája. (A kívánatos kultúra.) *Magyar Paedagogia*, 9–10. sz. 203–215.
- Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Somogyi József (1934–35): Nevelés és átöröklés. *Cselekvés Iskolája*, 5–6. sz. 335–341.
- Somogyi József (1937): A munkaiskola és a régi iskola. *Nevelésügyi Szemle*, 1. sz.
- Somogyi József (1941) *Fajtság és magyar nemzet*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Somogyi József (1942): Magyarország tehetségterképe. *Társadalomtudomány*, 1. sz. 56–75.
- Somogyi József (é.n.): *A faj*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.
- Statistikai tájékoztató (1954/55): *A felsőfokú intézmények hallgatóinak 1954. október 15-i létszámáról*. Sokszorosítva 40 példányban.
- Szabó Miklós (1988): *Korszakok–váltások*. Előadás az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Konferenciáján. 1988. június 16. Kézirat. OSI.
- Szarka József (1965): A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődése. In: Simon Gyula és Szarka József (1965): *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Egyetemes neveléstörténet. 69–70. füzet*. A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Tankönyvkiadó, Budapest. (Szerkeszti Jausz Béla, Földes Éva, Simon Gyula közreműködésével Zibolen Endre.)
- Szarka József (1973): *A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században. Egyetemes neveléstörténet. 49–50. füzet*. A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Tankönyvkiadó, Budapest. (Szerkeszti Mészáros István)
- Szombatfalvy György (1941): A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány*, 3. sz. 321–334.
- Ungváry Krisztián: *Értelmiség és antiszemita közbeszéd*.
<http://www.rev.hu/html/hu/tanulmanyok/1945elott/ertelmiseg.htm>.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1942): *A gyermek testi és lelki fejlődése*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1943): *A lelki élet zavarai*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1944): *A gyermek és környezete*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1944–46): Lélektani antropológia és paedagógia. *Magyar Paedagogia*, 11–12. sz. 11–21.
- Yesipov, B. P. és Goncharov, N. K. (1947): *I want to be like Stalin. From the russian text on pedagogy*. The John Day Company, New York.
- Zazzo, R. (1971): Egy marxista pszichológus: Henri Wallon. Előszó. In: Mérei Ferenc (szerk.): *Henri Wallon, Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 5–12.

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

Zibolen Endre (1956): *Hozzászólás*. Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet, Kézirat sokszorosítás. Reprint: Aula Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

GÉZA SÁSKA: THE CHANGING POSITION OF PAEDODOLOGY IN THE POLITICAL TRANSFORMATIONS IN HUNGARY IN THE LATE 1940S: AN INTERPRETATION

This paper presents the rise and fall of paedology, i.e. applied psychology, in Hungary following World War II. It is a story of a fragile coalition between two groups; on the one hand, the 'soft' national-socialist educators, who were concerned with liberating the Hungarian peasant from German and Jewish control, and, on the other, the communists, mostly psychologists, influenced by Western thinking, who expected that equality would follow from the expert development of children's abilities. The two groups agreed that the new society requires the creation of new schools, a new system of child welfare and protection, as well as an ability-based career guidance system. Because in effect it was these two professional groups that defined educational policy in 1945–1948, they managed, to a great extent, to overcome their obvious ideological differences. After the Communist takeover organized by Moscow in 1947, however, both groups went through a process of elimination that was complete by 1950, both institutionally and in terms of their human resources. In the strongly-centralized, one-party system, their ideas survived in opposition, as an anti-Stalinist, anti-capitalist, child-centred paradigm, the representatives of which relied on advances in psychology (itself a discipline formerly prosecuted) to realise the promises of child development and social equality.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 263–285. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, ELTE Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központja, H–1126 Budapest, Sólyom u. 19/a

ÚJ MÓDSZER A KREATIVITÁS MEGÁLLAPÍTÁSÁRA: A TÓTH-FÉLE KREATIVITÁS BECSLŐ SKÁLA (TKBS)

Tóth László és Király Zoltán

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Fél évszázada annak, hogy a kreativitás a kutatók érdeklődésének homlokterébe került, és azóta mit sem vesztett népszerűségéből. A kreativitás természetét máig nem sikerült minden részletében feltárni. Abban sincs konszenzus a kutatók között, hogy voltaképpen mit is értünk kreativitáson, ugyanakkor mindenki egyetért azzal, hogy a kreativitás értékes emberi potenciál, az új megteremtésének záloga.

Jóllehet a kreativitás kutatói elsősorban pszichológusok, ha végigtekintjük a kreativitáskutatás és -fejlesztés történetét (Tóth, 2003), azt látjuk, hogy e kutatók döntő többsége mindig is fontosnak tartotta az eredmények gyakorlatban való alkalmazását, főként a nevelőmunkába történő átültetését. Munkásságuknak köszönhetően a kreativitás bevonult a pedagógia fogalomtárába, s ma már a fejlesztési célok egyikeként emlegetjük.

Jelen munkánk ehhez kíván segítséget nyújtani egy csoportosan is alkalmazható eszköz közreadásával, aminek segítségével viszonylag gyorsan és egyszerűen megállapítható a diákok kreativitása. A tanulmány első felében röviden áttekintjük, ma milyen módszerek használatosak a kreativitás mérésére.

A kreativitás mérésének módszerei

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket öt csoportra lehet osztani (Davis, 1997; Wolfe, 1997). Ezek a következők: (1) önjellemzés, (2) mások által történő jellemzés, (3) a divergens gondolkodás mérése, (4) életút-elemzés, (5) személyiség-korrelátumok megállapítása.

Önjellemzés

Ebbe a csoportba tartozó módszerek az egyénnek a kreativitással kapcsolatos önmagára vonatkozó vélekedését tárják fel. Az egyén véleményét nyilvánít arról, hogy mennyire tartja magát kreatívnak. Ezen módszerek egyik fő problémája a kíváncsisági hatás. Az emberek hajlamosak magukról úgy vélekedni, mint akik pozitív tulajdonságok letéteményesei, s mivel a kreativitás is egy ilyen pozitív jellemző, olyan mértékű kreativitást tulajdonítanak maguknak, amellyel valójában nem rendelkeznek. A másik fő probléma

annak a mércének a felállítása, aminek alapján az egyén meg tudja ítélni, hogy mi számít kreatívnek. Mércé híján pedig az egyén a köztudatban elterjedt sztereotípiákra támaszkodik, tévútra vezetve magát.

Mások által történő jellemzés

Ezen módszerek mások jellemzését kérik az egyéntől. Az elgondolás azon alapul, hogy bár a kreativitás nehezen operacionizálható, az emberek felismerik, ha ilyet tapasztalnak. Az önjellemzéshez hasonlóan ezek a módszerek sem megbízható külső viszonyítási alappal dolgoznak. Az önjellemzéssel ellentétben azonban, amikor valaki más értékeli az egyént, a kívánatosági hatás kevésbé jelentkezik. Többek között *Amabile* (1983) és *Csikszentmihályi* (1996) élt ezzel az eljárással, amikor egy-egy adott szakterület jeles képviselőivel egymást jellemeztették. Ez a megközelítés kimondottan a szociális értéklésre helyezi a hangsúlyt.

A divergens gondolkodás mérése

A harmadik csoportba tartozó eszközök a divergens gondolkodást mérik. A kreatív képesség egy sor hipotetikus problémára történő reagálás mennyiségi és minőségi mutatói alapján kerül megállapításra. Közülük legismertebb a Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) (*Torrance*, 1966; *Davis*, 1983, 1997). Ez a papír/ceruza teszt elfogadható validitással és reliabilitással rendelkezik, emiatt a legszélesebb körben alkalmazott kreativitásteszt. Kérdés azonban, hogy egyrészt a divergens gondolkodást vizsgáló tesztekben felvonultatott hipotetikus problémák megoldásának színvonala ugyanúgy jelentkezik-e a valóságos élethelyzetekben. Mindmáig nincs hitelt érdemlő bizonyíték arra, hogy e tesztekben nyújtott magas színvonalú teljesítmény megbízható előrejelzője lenne az életben nyújtott kreatív teljesítménynek (*Csikszentmihályi* és *Wolfe*, 2000). Másrészt a divergens gondolkodás, mint általános képesség nem feltétlenül jelentkezik egy adott szakterület valóságos világában. *Torrance* (1988) vizsgálatai szerint e tesztekkel mért képesség bizonyos mértékig előrejelzi a kreativitást a későbbi életben. E tesztek előnye leginkább abban áll, hogy segítségükkel megragadható az addig észre nem vett potenciál.

Életút-elemzés

Ez a megközelítés életrajzi adatokra támaszkodik: a korábbi kreatív teljesítményekkel összefüggő életrajzi adatokból próbálja megjósolni a jövőbeli kreatív teljesítményt. „A [kreatív] géniuszt egyedül az a kognitív és motivációs jellemzője különbözteti meg, hogy képes a véletlenszerű változások bőségének ellenállni, és csak az adott problémára koncentrálni” (*Simonton*, 1988. 422. o.). Egy adott területen való ténykedés és e ténykedés nyilvános elismerése mérhető és prediktív eszközként használható. E megközelítés hívei nem fogadják el a divergens gondolkodást, mint előrejelző mutatót, azzal érvelve, hogy ha valaki divergens módon gondolkodik, még nem biztos, hogy ez később kreatív teljesítményben nyilvánul meg.

Személyiség-korrelátumok

A személyiség-korrelátumok felől történő megközelítés a személyiségjellemzők vizsgálata alapján próbálja megjósolni a kreativitást. Képviselői úgy vélik, hogy a kreatív egyének sajátos személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, s ezeken keresztül megállapítható a kreativitás. Ugyanakkor e megközelítéssel szemben felvethető, hogy a valóságos életben a személyiségjellemzők kontextustól függőek, azaz adott területen, adott szituációban különbözőképpen jelentkeznek. A kreatív személyt éppen az különbözteti meg a kevésbé kreatívtól, hogy képes váltani a rögzült személyiségjellemzői között. Például, ahhoz, hogy egy adott terület ismeretanyagát elsajátítsa, konformistának kell lennie, de ha valami újat akar, akkor nonkonformistának kell lennie. Az általunk kidolgozott kreativitás fokának becslésére alkalmas módszer ehhez a megközelítési irányhoz sorolható.

Kreativitás és személyiség

Számos kutató az elismerten kreatív személyek vizsgálata során azt tapasztalta, hogy ezek az egyének bizonyos személyiségjellemzők tekintetében eltérnek a többi embertől. *Sternberg* (1985) egyik összegző munkájában az újdonságokkal szembeni nyitottságot, a komplexitás iránti preferenciát és a magas fokú feladat iránti elkötelezettséget emeli ki. *Eysenck* (1997) az önállóságra, a nonkonformitásra, az új dolgok iránti nyitottságra, a rugalmasságra, a kétértelműséggel szembeni toleranciára, a belső kontrollra és az énerőre helyezi a hangsúlyt. *Williams* (1976) és *Montamedi* (1982) például a kockázatvállalási hajlandóságot tartják fontosnak. *Necka* (1986) többek között a játékoságot és a humor kedvelését hangsúlyozza. Több kutató lényegesnek tartja a kíváncsiságot, a függetlenséget, az önbizalmat, a kitartást.

Egy korábbi munkánkban (*Tóth*, 2000) magunk is megkíséreltük áttekinteni a kreatív személyiségre jellemző sajátosságokat. A szakirodalom az átlagon felüli kreativitást mutató felnőttek közös jellemzőjeként a környezet ingereire való szokatlan érzékenységet, az önálló gondolkodást, a nonkonform viselkedést és a feladatokban való kitartást nevezi meg leggyakrabban, mint lényeges tényezőket. A kimagaslóan kreatív egyének további közös vonása, hogy kedvüket lelik az ötletek gyártásában, kifejezetten humorkedvelők, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben, mikrokörnyezetükben dominanciára törekednek, nem kedvelik a kötöttségeket, védekeznek a korlátozás ellen, és a munkájuk során erősen önérvényesítők. A gyermekeket vizsgáló kutatások a következő kreatív jellemzőket hangsúlyozzák: kíváncsiság, függetlenség, kitartás, flexibilitás, széles érdeklődési kör, eredetiség, humorérzék, kérdezősködés, magas energiaszint, érzékenység, türelmetlenség és élénk fantázia.

Helson (1996) összegző áttekintésében a fentiekkel ellentétben arra a következtetésre jutott, hogy a kreatív egyénekre jellemző egységes személyiségprofil nem rajzolható meg. Annak ellenére, hogy a kutatások által feltárt jellemzők részben egybeesnek, még egybeesés esetén is az egyes kutatók más-más jellemzőnek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, ennél fogva nem lehet a jellemzőkből összeállítani egy olyan listát, amely a

kimagaslóan kreatív embereket, mint különálló csoportot írná le, megkülönböztetve őket a kevésbé kreatív emberek csoportjától.

A fenti gondolat nem új keletű, korábban is felvetődött, hogy a kimagaslóan kreatív egyének jellemzői ellentmondásosak. *McMullan* (1978) szerint a kreativitás paradox személyiséget igényel, például azt, hogy az egyénben a szárnyaló fantázia valóságérzékkel párosuljon. Hasonlóképpen vélekedik *Williams* (1982) is, aki szerint a kimagaslóan kreatív gyermek és felnőtt csupa paradoxonokból áll. *Williams* számos ilyen paradoxont sorol fel, például: nyitott és mégis zárkózott; bolondos, de komoly; alkalmazkodó és mégsem alkalmazkodó; olykor kínosan pedáns, máskor végtelenül hanyag. (A kimagaslóan kreatívak részletes bemutatását lásd *Tóth*, 2003.)

Helson-hoz hasonló állásponton van *Csikszentmihályi* (1996) is a „komplex” személyiség fontosságának hangsúlyozásával, amiben – többek között – az érzékenység me-revséggel, a magas intelligencia naivitással párosul. Szerinte egy kiegyensúlyozott, harmonikusan működő személyiség inkább gátolja, semmint elősegíti a kreativitást. Ugyan-így vélekedik *Urban* (1997), aki a személyiségjellemzők leírásában az „ellentétek integ-rálását” szorgalmazza.

Összességében megállapítható, hogy a kreativitás nem feltétlen jár együtt bizonyos személyiségjellemzőkkel, de bizonyos jellemzők megléte, illetve átlagosnál magasabb szintje kedvező feltételeket teremthet a kreativitás kibontakozásához. Ennek ellenére a kreativitásteszték döntő többsége nem a személyiségjellemzőket, hanem a viselkedéses jellemzőket veszi célba. A leggyakoribb megoldás a kreatív tevékenységekben való részvétel megállapítása, ami történhet önjellemzéssel, mások által történő jellemzéssel vagy életút-elemzésen keresztül. *Dávid* (2002) számos ilyen eszközt felsorol tanulmányában, melyek mindegyike a kreatív tevékenységekbe való bevonódás vizsgálatán alapul.

A kreativitás és a személyiség kapcsolatát taglaló szakirodalom inkább e jellemzők feltárására, kimutatására és a jelentkező problémák elméleti megoldására fókuszál, és kevésbé fordít figyelmet arra, hogyan lehetne a vonatkozó kutatási eredményeket a kreativitás megállapításának szolgálatába állítani. Az általunk kidolgozott s a következőkben bemutatandó eszköz egyfajta kísérletnek tekinthető e jellemzőknek a kreativitás mérő-eszközöként való felhasználására.

A módszer kidolgozásának előzményei

Skálánk kidolgozásához az egyik kiinduló pontot *Holmes* (1976) kérdőíves vizsgálatának előkészületei adták, amely vizsgálat a kreatív személyiség azonosítását tűzte ki célul. A szerző azonban csak a kérdőív itemeinek megfogalmazásáig jutott el, az itemeket nem vonta össze dimenziókba, és vizsgálatokat sem végzett a kérdőívvel. A tanulmányhoz írt szerkesztőségi megjegyzésből kiderül, az olvasó ne is várja a folytatást, mert idő-közben a szerző érdeklődése más irányba fordult, és a továbbiakban a témával nem kíván foglalkozni. Jóllehet ez a munka már kezdeti stádiumában abbamaradt, mégis ötletet jelentett számunkra arra nézve, milyen irányban induljunk el.

A másik referenciapontot *Davis és Rimm* (1976) mérőeszköze, a GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent) jelentette, ami három változatban készült el: 1-2., 3-4., illetve 5-6. osztályosok számára. Mindhárom teszt 36 itemből áll, ebből 25 közös. A tanulóknak az IGEN-t kell bekarikázni, ha az adott meghatározást elfogadják, és a NEM-et, ha elutasítják. Az első osztályosoknak fel kell olvasni a meghatározásokat, de a karikázást önállóan végzik.

A GIFT kidolgozásához az egy évvel korábban készült Davis-féle HDYT (How Do You Think Inventory - magyarul: Hogyan gondolod?) elnevezésű, 102 itemből álló kérdőív (*Davis, 1975*) szolgált mintául, mely az egyetemisták művészeti, írásos jellegű kreativitását és találékonyságát vizsgálja. A GIFT által vizsgált jellemzők: önállóság, kíváncsiság, kitarás, flexibilitás és széles érdeklődési kör. Ezen kívül bizonyos – a kreatív gondolkodásra és viselkedésre utaló – életrajzi elemekre is rákérdez.

A GIFT alkotói a módszert 175 fős mintán próbálták ki, és ugyanabból az általános iskolából való 365 diák mintáján véglegesítették. A vizsgálatot bemutató tanulmány csak reliabilitás-értékeket közöl, nem végez alapstatisztikai számolásokat (átlag, szórás) és faktoranalízist sem. Ez az egyetlen tanulmány (*Davis és Rimm, 1976*) azonban, amelyben a GIFT-kérdőívet (pontosabban annak 25 itemes, tehát a közös itemeket tartalmazó változatát) teljes terjedelemben közreadták a szerzők. Az 1. táblázat az egyes dimenziók függvényében mutatja az itemeket.

A szerzők az itemeket az interkorrelációk alapján csoportosították. Az I. csoport főként a változatos érdeklődést megállapítani hivatott itemeket foglalja magába, a II. csoport az életrajzi elemeket, a III. csoport az önállóságot és a kíváncsiságot, végül a IV. csoportba kerültek azok, amelyek az előzőek egyikébe sem tartoztak.

A GIFT kidolgozása óta nem született olyan eszköz, amely a kreatív jellemzők megállapítását ennél differenciáltabban oldotta volna meg. Jóllehet hasonló jellegű eszközökből több tucat létezik, ezek a GIFT-nél kevesebb dimenziót tartalmaznak, és a ki-munkáltságuk is alacsonyabb szintű. A GIFT népszerűségének valószínűleg az az oka, hogy a szerzők és munkatársaik az eszközzel számos vizsgálatot végeztek, s a kialakított standardok 8000 fős mintán alapulnak. (Megjegyezzük, hogy a standardokhoz és a kérdőív három változatához kizárólag az férhet hozzá, aki a tesztet megvásárolja. A vonatkozó írásközpontok szinte mindegyike *Sylvia Rimm* címének megadásával zárul, akin keresztül a teszt megrendelhető.)

A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

A TKBS konstrukciójában hasonlít a GIFT-hez, számos dologban azonban eltér tőle. A TKBS idősebb diákok számára készült; figyelembe veszi az újabb kutatások során felde-rített jellemzőket is, lényegesen kibővítve a dimenziókat; eltekint a fentebb részletezett (vitatható) csoportosítástól; az egyes itemek megítélését az egyszerű IGEN-NEM helyett árnyaltabban teszi lehetővé; a válaszadási beállítódások létrejöttének megakadályozására nagyobb gondot fordít.

1. táblázat. Az eredeti GIFT itemei és dimenziói

<i>Itemszám</i>	<i>I. csoport</i>	<i>Dimenzió</i>
1.	Szeretek dalokat írni.	Változatos érdeklődés
2.	Szeretek egyedül sétálni.	Önállóság
10.	Szeretek festeni.	Változatos érdeklődés
17.	Szeretek állatokról tanulni.	Változatos érdeklődés
22.	Szeretek régmúltról szóló történeteket olvasni.	Változatos érdeklődés
23.	Szívesebben játszok régi játékokat, mint újakat.	Flexibilitás
<i>II. csoport</i>		
3.	Anya vagy apa szeret játszani velem.	Életrajzi
9.	Van néhány igazán jó ötletem.	Önállóság
13.	Szeretem szétszedni a dolgokat, hogy megnézzem, hogyan működnek.	Kíváncsiság
16.	Anya vagy apa és én időnként együtt teszünk-veszünk.	Életrajzi
18.	Apa szeret a ház körül tenni-venni.	Életrajzi
21.	Apa szerint általában jól csinálom a dolgokat.	Életrajzi
<i>Itemszám</i>	<i>III. csoport</i>	<i>Dimenzió</i>
5.	Történeteket kitalálni csak időpocsékolás.	Változatos érdeklődés
12.	A Napot mindig sárgára kell színeznem, amikor rajzolunk.	Önállóság
14.	Szívesebben dolgozok kifestőkönyvben, mint hogy magamtól fessek képeket.	Önállóság
15.	A könnyű kirakós játékok a legmulatságosabbak.	
20.	Nem tudok mihez kezdeni, ha egyedül vagyok	Önállóság
24.	Ha nehéznek bizonyul, amit csinálni akarok, inkább feladom, és mást csinállok.	Kitartás
25.	Nem szeretek egyedül játszani, csak barátokkal.	Önállóság
<i>IV. csoport</i>		
4.	Sokat kérdezősködöm.	Kíváncsiság
6.	Nekem elég, ha csak egy vagy két barátom van.	Flexibilitás
8.	Néha nem árt változtatni a játékszabályokon.	Flexibilitás
11.	Azokat a dolgokat szeretem, amelyeket nehéz elvégezni.	Kitartás
19.	Szeretném, ha a többi gyerek kevesebbet kérdezne.	Kíváncsiság

A TKBS lényegét tekintve egy csoportosan is kitölthető kérdőív: 72 állítás megítélését kéri a diákoktól, a válaszadási beállítódás alacsony szinten tartása végett a tételek egy részét inverz (fordított) módon fogalmazták meg. Az állítások tizenkét dimenzióba so-

rolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. E dimenziók a következők: komplexitás preferencia (KOM), játékoság (JÁT), kíváncsiság (KIV), türelmetlenség (TÜR), gondolkodásbeli önállóság (GON), önérvényesítés (ÖNE), eredetiség (ERE), nonkonformitás (NON), energikusság (ENE), dominancia (DOM), kitartás (KIT), kockázatvállalás (KOC).

A tesztkonstrukció elméleti háttere

A kreativitást, mint alkotói folyamatot *Graham Wallas* (1926) négy szakaszra bontotta: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolás. Az alkotói folyamat különböző állomásain a személyiség egymástól igen eltérő és sokszor egymásnak is ellentmondó jellemzői és működésmódjai vesznek részt. E személyiségjegyek feltárása számos kutató hosszadalmas munkájának eredménye. Szintézisként azokat a személyiségjegyeket tartalmazza a TKBS, melyek a *Wallas* által leírt folyamatmodellel is összhangban vannak. A kreativitás jelenségkörét a kérdőív 12 olyan személyiségjellemzővel ragadja meg, melyek az egyén hétköznapi viselkedése mentén közelítik meg a kreatív alkotói folyamat-hoz szükséges komponenseket.

A kreatív alkotói folyamat során fontos szerepet játszó személyiségjegyek

Komplexitás preferencia (KOM)

A kreatív személyek törekszenek az újszerű, megszokottól eltérő ingerek befogadására. Általában nem elégszenek meg az egyszerű játékokkal, problémákkal. Legtöbbször bonyolult problémák iránt érdeklődnek, amit általában megoldandó feladatként, kihívásként is értelmeznek.

Kíváncsiság (KIV)

A kíváncsiság, az új információk iránti éhség a kreativitás egyik legrégebbi, és meghatározó ismérve, az emberre alapvetően jellemző explorációs motívum megnyilvánulása, a kreatív ötletek egyik lényeges kiindulópontja.

Gondolkodásbeli önállóság (GON)

Ha az ember új utakat jár, sokszor le kell mondania a külső támpontok által nyújtott segítségről, ráadásul a külső támpontok követése hátráltató tényező is lehet, mivel gátolhatja a kreatív gondolatok, újszerű megoldások létrejöttét.

Eredetiség (ERE)

Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított, és leginkább felismerhető ismérve, a konvencióktól való elrugaszkodás képessége. Lényege, hogy egy adott kontextusban, problémahelyzetben olyan új megoldást talál a személy, mely a helyzetet adekvát

módon, relatíve hatékonyabban oldja meg, és amelyre a többiek nem is gondoltak. Az eredetiségnek mindig van egy szociális beágyazottsága, amihez képest értelmezhető kiindulópontja is.

Energikusság (ENE)

Egy újszerű megoldás előkészítése és kitalálása nehézségekkel jár, szükség van hozzá egyfajta plusz motivációra is, így könnyebben lehet megbirkózni a közben felmerülő kognitív (és szociális) akadályokkal. Az energikusság feltűnő, és pozitív viselkedésmintha, ezért inspirálhatja a többiekben a mintakövető viselkedést.

Kitartás (KIT)

A kreatív problémamegoldó, adott kontextustól történő elrugaszkodási epizódok általában a személyben csak időnként bukkannak fel. A kitartás az a képesség, mellyel a problémamegoldó személy a valóság talaján, de mégis a probléma közelében tud maradni.

Játékosság (JÁT)

A problémától való részleges távolítást, a helyzetek új szempontból történő újrakonstruálását a játékos hozzáállás, és viselkedés teszi lehetővé. A kitartás a játékossággal együtt a kreatív probléma-megoldási folyamat folytonosságát biztosítja, amely majd segít átvezetni a személyt a kidolgozási szakaszba.

Türelmetlenség (TÜR)

A kreatív emberekre jellemző a türelmetlenség is, mely a belsőleg vezérelt (intrinsic) motiváció egyik megnyilvánulási formája. Ez főképp az ötlet megjelenése után, a kidolgozási szakaszra jellemző személyiség-sajátosság.

Önérvényesítés (asszertivitás) (ÖNE)

A kreatív gondolatok megszületése nem feltétlenül vezet kreatív teljesítményhez, mivel a személynek át is kell törnie azt a társadalmi gátat, amely körülveszi (lásd konformitás). Ennek érdekében a személynek fel is kell vállalnia, és (társadalmi elvárásokkal összeegyeztethető módon) képviselnie kell a saját, de a megszokottól eltérő ötletét, álláspontját.

Nonkonformitás (NON)

A társadalmi normákhoz igazodó (konform) viselkedés lehetővé teszi az egyén számára, hogy szociális környezetének elismert tagja lehessen. Ezért a normakövetést a társadalom általában jutalmazza, ezzel párhuzamosan a megszokottól eltérő, új dolgok (gondolatok, viselkedés stb.) felbukkanását gátolja.

Dominancia (DOM)

A környezet konform nyomásától függően, általában plusz erőfeszítést igényel az újszerű ötlet többiekkel történő elfogadtatása. A kreativitásnak nem lényegi része a mások fölötti dominanciára törekvés, hanem csupán a kreatív produktum szociális hitelesítését szolgálja.

Kockázatvállalás (KOC)

Minden újdonság, újszerű ötlet felvállalása magában hordozza a kudarc lehetőségét is. A személy szemszögéből ez a két egymásnak feszülő (önmegvalósítás és a társadalmi normáknak való megfelelés) motívum közötti egyensúlyozást jelent. Vagyis a kreatív probléma-megoldási folyamatban a személynek mindig fel kell vállalnia a meghiúsulás kockázatának egy ésszerű (és személyenként is eltérő) szintjét.

A kreatív problémamegoldás Wallas-féle koncepciója (Wallas, 1926) a folyamatot négy fázisra bontja, ennek ellenére csak három mozzanat (előkészítés, lappangás, kidolgozás) kötődhet olyan permanens személyiségjegyekhez, amelyek mérhetőek. A megvilágosodás ugyan fontos része a kreatív tevékenységnek, de megjelenése epizodikus, legtöbbször véletlen események és előre ki nem számítható kulcsingerek is szabályozzák.

A TKBS-sel végzett vizsgálatok eredményei

A vizsgálati minta

A vizsgálat 1732 fővel történt, akiknek zöme, 1463 fő a középiskolás korosztályból került ki. Náluk vizyáztunk arra, hogy lehetőleg a teljes középiskolás korosztályt reprezentálják. Így voltak közöttük fővárosi, nagyvárosi és kisvárosi gimnáziumi tanulók, szakközépiskolások, egyházi (református és katolikus) iskolába járók, továbbá szakiskolában, kétnyelvű és nemzetiségi gimnáziumban tanulók. Egy kisebb számú (120 fős) csoport a Debreceni Egyetem alsóbb évfolyamos hallgatóiból került ki. A kérdőívet kitöltő legfiatalabb személy 12 éves, a legidősebb 63 éves volt.

Az igazsághoz tartozik, hogy a TKBS itt bemutatott (negyedik) változata öt év fejlesztő munkájának eredménye. A korábbi változatok mindegyike is több mint ezer diákkal került kipróbálásra, ám a matematikai elemzésük nem adott kielégítő eredményt, ezért az ítemek megfogalmazásán javítani kellett, amit természetesen újbóli kipróbálás követett.

A TKBS kérdőív faktorszerkezete és skáláinak megbízhatósági mutatói

A feltáró faktorelemzést az R-szoftver segítségével végeztük el, ugyanazon az 1732-fős mintán, melyre a többi vizsgálatunk is vonatkozik. A faktorelemzés eredménye, a

Promax rotáció után azt mutatja, hogy a 72 itemből létrejön a feltételezett 12 alskála, az itemek egymással nem keverednek, és az elméleti feltevással teljesen összhangban, különálló faktorokba szerveződnek. Az illeszkedés jóságára vonatkozó Chi-négyzet statisztika ($\chi^2=4601,7$; $df=1758$; $p<0,001$) és az Akaike-féle információs kritérium ($AIC=1085,7$) azt jelzi, hogy nem tökéletes az illeszkedés. A kifejtés utáni maradék hiba ($RMSEA=0,031$), viszont biztatóan kicsi értékű. Mindent összevetve, az illeszkedés jónak mondható. A tapasztalt pontatlanságot az okozhatja, hogy a vizsgált személyiségjegyek nem teljesen függetlenek egymástól, mivel javarészt együtt járnak, részben pedig kizárhatják egymást.

A skálák reliabilitását, konzisztenciáját (egyöntetűségét) mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. A TKBS teszt 12 alskálájának reliabilitásmutatói (Cronbach- α)

Skála	α	Skála	α
Nonkonformitás (NON)	0,79	Dominancia (DOM)	0,84
Komplexitás preferencia (KOM)	0,85	Kíváncsiság (KIV)	0,82
Kockázatvállalás (KOC)	0,73	Energikusság (ENE)	0,83
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	0,80	Eredetiség, ötletesség (ERE)	0,78
Türelmetlenség (TÜR)	0,81	Kitartás (KIT)	0,84
Önérvényesítés (ÖNÉ)	0,79	Játékosság (JÁT)	0,87

A skálánkénti elemzés során minden egyes alskálára kiszámítottuk a Cronbach-alpha mutatókat. A skálák megbízhatósága megfelelő. Egy item (15. item: „– Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindennemel el is veszíthetem.”, kockázatvállalás-skála) diszkriminációs indexe bizonyult alacsonyabbnak ($r=0,28$). Ebben az esetben a „minden” elvesztése alapvetően megosztja az emberek véleményét, általában nem tennék fel a pénzüket olyan szerencsejátékra, amely nagy kockázattal jár.

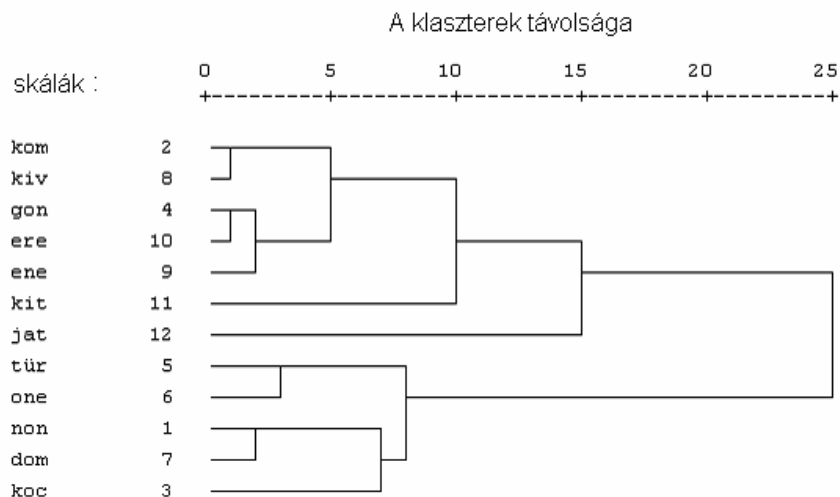
A skálák közötti kapcsolat vizsgálata

A klaszterelemzés a mért pszichológiai változók (a TKBS teszt 12 skálája) egymáshoz viszonyított távolságából (Ward-féle módszer) indul ki (1. ábra).

A skálák két nagy halmazt alkotnak (1. és 3. folyamat), valamint két viszonylag önálló, a többihez lazán kapcsolódó egységet (2. folyamat). Ezek alapján a következő tulajdonság-egységek azonosíthatók:

1. Előkészítő folyamatot támogató vonások:
 - Komplexitás-preferencia,
 - Kíváncsiság,
 - Gondolkodásbeli önállóság,
 - Eredetiség,
 - Energikusság.

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)



1. ábra
A klaszter-elemzés eredménye

2. Inkubációs (lappangás-megvilágosodás) folyamatot támogató vonások:

- Kitartás,
- Játékosság.

3. Kidolgozási (igazolás) folyamatot támogató vonások:

- Türelmetlenség,
- Önérvényesítés,
- Nonkonformitás,
- Dominancia,
- Kockázatvállalás.

A klaszter-elemzés eredménye alátámasztja a Wallas-féle koncepciót, bár a *Wallas* által feltételezett négy szakaszból (előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolás) csak három jelenik meg a TKBS kreatív személyiségjegyei között, kimarad a megvilágosodás. Ez utóbbi mérése egyébként módszertani akadályokba is ütközik, mert egy esetleges, előre nem jelezhető, epizodikus jelenséget takar, nem pedig egy, a személyiségben mélyebben gyökerező, permanens személyiség-sajátosságot.

A TKBS validitás-vizsgálata

A teszt konkurens validitásának vizsgálatát a Torrance-féle kreativitástesztekkel, *Gulyás* (2007) vizsgálati eredményeinek meta-elemzése révén végeztük el (3. táblázat). A diákok egy kisebb mintája (73 fő) egyetlen tesztfelvételi alkalommal töltötte ki a TKBS-t és a Torrance-féle kreativitásteszteket is. A kiinduló hipotézis szerint a Torrance tesztek a divergens gondolkodás szintjét mérik, nem alkalmasak a kreatív problémamegoldási

folyamat későbbi fázisaiban fontos személyiségváltozók becslésére. Következésképp a Torrance tesztekben magas teljesítményt elérő személy, ha nem rendelkezik az inkubációs és kidolgozási folyamatot is pozitív módon támogató személyiségjegyekkel, valószínűleg nem alkot újat, hiszen az új alkotás nem valósul meg.

Az előkészítő folyamattal összhangban levő személyiségvonások pozitívan korrelálnak a divergens teljesítménnyel (Torrance tesztek), míg a kidolgozási folyamatért felelős személyiségjegyek korrelációi nem szignifikánsak (3. táblázat). Az inkubációs folyamaton belül a divergens teljesítménnyel való kapcsolata alapján a *játékosság* az előkészítő folyamathoz, a *kitartás* pedig a kidolgozási folyamathoz áll közelebb.

3. táblázat. A TKBS teszt faktorainak korrelációi a Torrance-féle kreativitási mutatókkal (N=73)

Wallas-féle funkció	TKBSskála	Torrance-Fluencia	Torrance-Flexibilitás	Torrance-Originalitás
Előkészítés	KOM	0,26*	n.s.	0,28*
	KIV	0,32**	0,28*	0,32**
	GON	0,28*	0,27*	0,31**
	ERE	0,27*	0,26*	0,31**
	ENE	n.s.	n.s.	0,25*
Inkubáció	JAT	0,27*	n.s.	0,28*
	KIT	n.s.	n.s.	n.s.
Kidolgozás	TÜR	n.s.	n.s.	n.s.
	ÖNE	n.s.	n.s.	n.s.
	NON	n.s.	n.s.	n.s.
	DOM	n.s.	n.s.	n.s.
	KOC	n.s.	n.s.	n.s.
TKBS-összpont		0,31**	0,31**	0,38**

Megj.: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

Megkértük a pedagógusokat, hogy ítélik meg a diákokat különböző tulajdonságok mentén (mennyire kreatív, tehetséges a művészetekben, sportban stb.). Hét skálán kellett osztályozniuk a diákokat. A kreativitás-becslésre vonatkozó eredményeket a 4. táblázat mutatja.

A korrelációs értékek alapján megállapítható, hogy a divergens folyamatokkal és az inkubációval kapcsolatos tulajdonságok pozitív, míg a kidolgozási folyamattal összefüggésbe hozható tulajdonságok negatív hatásúak a tanulók kreativitására vonatkozó tanári becslésre. A nyitott, érdeklődő gyerekek viselkedését a pedagógusok jutalomként élik meg az oktatás közben, így ezek a gyerekek felértékelődnek a tanár szemében. Ezzel ellentétben, a kidolgozási szakaszhoz kapcsolódó markánsabb, asszertív személyiségjegyekkel rendelkező diákok akadályozhatják a tanórát, ezért e tulajdonságok leértékelődnek.

4. táblázat. A tanuló kreativitására vonatkozó tanári becslés és a TKBS faktorok korrelációi

	<i>Előkészítés</i>	<i>Inkubáció</i>	<i>Kidolgozás</i>	<i>TKBS-összpont</i>
Tanári becslés	0,19**	0,33**	-0,13*	0,14**

Megj.: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A tesztpontszámok alakulása különböző részmintákon

A vizsgálatban összesen 1732 fő (857 férfi és 875 nő) vett részt. Egyes elemzési szempontok érvényesítéséhez a teljes mintát a serdülőkorúakra kellett szűkíteni. Ez a szűkített (13–20 éves életkorú) „serdülőkorú” minta 1632 főből (799 férfi, 833 nő) állt.

A 72 ítemes teszt ítemeinek fele fordított megfogalmazású. Ennek célja elsősorban a válaszbeállítódás elkerülése, másrészt a skálák alacsony vagy magas pontszám felé történő telítődésének mérséklése volt. Ebből adódóan az elméleti terjedelem egy-egy skálán 0–24 pont, a TKBS összpontszámára vetítve 0–288 pont. Az elméleti skálaközép egy-egy skálán 12 pont, a teljes tesztben 144 pont (5. táblázat). Részletesebb bontást lásd a 6., 7. és 8. táblázatban.

5. táblázat. A TKBS teszt skáláinak leíró statisztikái ($N=1732$)

<i>Skála</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
NON	8,60	4,72
KOM	13,08	5,42
KOC	11,42	5,87
GON	12,44	4,84
TÜR	11,71	5,54
ONE	13,20	5,09
DOM	10,82	5,14
KIV	14,36	5,50
ENE	12,82	5,41
ERE	12,31	4,98
KIT	10,22	5,56
JAT	15,34	6,09
<i>TKBS összpont.</i>	<i>146,38</i>	<i>29,05</i>

6. táblázat. Nemenkénti életkori standardok a TKBS teszt skáláira (fiúk)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	22		83		174		126		145		172		51		26	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	9,2	5,3	8,3	4,7	8,0	4,5	9,0	4,9	9,8	5,5	9,7	5,2	9,2	4,8	9,1	4,1
KOM	12,8	5,6	11,9	5,1	11,5	5,3	12,5	5,4	12,4	5,8	13,0	5,5	13,0	5,3	12,0	5,1
KOC	10,2	7,1	11,3	6,4	11,5	5,9	13,4	5,7	12,4	5,9	12,5	5,7	12,5	5,2	9,2	6,0
GON	13,2	5,3	13,1	4,6	11,9	4,7	13,0	4,7	13,2	4,9	13,4	5,2	11,6	4,6	12,6	4,4
TÜR	11,0	5,2	12,5	5,2	10,4	5,6	11,2	5,8	12,2	5,7	11,0	5,5	11,2	5,0	12,0	4,1
ONE	12,7	5,2	13,3	4,8	11,7	5,2	13,5	5,4	13,5	5,3	13,4	5,2	14,2	5,7	11,7	4,5
DOM	10,2	4,5	9,3	4,5	9,8	4,9	10,7	5,2	11,7	5,3	10,4	5,1	11,5	5,1	11,5	4,6
KIV	15,7	4,8	12,5	5,5	13,2	5,5	13,5	5,7	13,9	5,7	14,4	5,8	14,1	5,3	14,5	5,5
ENE	14,3	5,5	14,3	4,8	13,5	5,5	12,7	5,8	13,0	5,7	13,0	5,8	13,5	5,1	11,9	5,6
ERE	13,3	5,3	12,5	4,5	12,1	5,0	12,2	5,5	13,1	5,0	13,9	5,0	13,1	5,0	10,9	4,0
KIT	12,7	6,6	10,5	5,6	9,9	5,2	9,2	5,7	8,9	5,3	8,5	5,3	7,7	4,3	8,9	3,5
JAT	15,4	5,2	14,3	5,9	14,4	6,1	14,3	6,6	14,5	6,2	14,6	6,0	14,3	6,4	13,3	6,2
<i>TKBS Összpont.</i>	<i>151,1</i>	<i>24,1</i>	<i>144,1</i>	<i>23,9</i>	<i>138,4</i>	<i>28,1</i>	<i>145,7</i>	<i>27,9</i>	<i>149,0</i>	<i>29,8</i>	<i>148,2</i>	<i>29,4</i>	<i>146,3</i>	<i>28,1</i>	<i>137,9</i>	<i>23,5</i>

7. táblázat. Nemenkénti életkori standardok a TKBS teszt skáláira (lányok)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	27		78		120		161		211		193		26		17	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	7,5	3,6	7,4	4,1	8,0	4,4	7,8	3,9	8,2	4,2	8,3	4,8	9,0	4,4	7,4	4,8
KOM	14,7	4,2	13,6	4,8	12,3	5,1	13,5	5,1	13,7	5,4	13,9	5,7	11,7	5,1	12,7	5,1
KOC	10,4	5,3	10,4	6,2	10,8	5,8	11,2	5,4	11,4	5,9	10,7	5,5	10,8	6,3	9,7	4,9
GON	12,1	4,4	12,1	4,4	10,9	4,3	12,1	4,3	11,9	4,9	12,3	5,4	11,8	4,6	10,2	4,3
TÜR	10,3	5,6	12,2	5,5	10,7	5,4	12,2	5,1	12,4	5,8	12,7	5,5	12,4	5,3	13,1	5,9
ONE	12,2	5,3	13,2	4,9	12,6	4,7	12,8	4,7	13,7	4,9	13,8	5,3	13,3	4,5	11,4	5,4
DOM	8,6	5,6	11,4	5,2	9,4	4,6	11,7	4,9	11,2	5,3	11,1	5,4	10,6	4,9	10,8	5,8
KIV	15,6	4,2	13,4	5,1	13,8	5,4	14,6	5,4	14,8	5,2	15,7	5,6	12,7	5,5	13,6	4,8
ENE	15,8	4,1	12,7	4,8	12,1	4,9	11,9	5,0	11,9	5,7	12,0	5,4	11,1	5,0	11,1	5,2
ERE	10,2	4,2	11,9	4,9	10,8	4,5	11,7	4,7	11,7	4,9	11,9	5,1	11,4	4,7	11,0	4,6
KIT	14,0	5,7	11,6	5,6	10,7	5,5	10,8	5,3	10,7	5,7	10,5	5,6	9,5	4,7	9,2	5,7
JAT	13,5	5,4	15,6	5,5	14,6	6,0	16,0	5,7	16,2	6,2	16,3	6,0	16,2	6,2	15,4	7,0
<i>TKBS Összpont.</i>	<i>145,3</i>	<i>19,3</i>	<i>145,7</i>	<i>25,4</i>	<i>137,1</i>	<i>26,0</i>	<i>146,6</i>	<i>29,0</i>	<i>148,2</i>	<i>29,5</i>	<i>149,6</i>	<i>32,1</i>	<i>140,8</i>	<i>31,4</i>	<i>135,8</i>	<i>26,3</i>

8. táblázat. *Életkori standardok a TKBS teszt skáláira 13–20 év (lányok és fiúk, N=1632)*

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	49		161		294		287		356		365		77		43	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	8,3	4,4	7,8	4,4	8,0	4,4	8,3	4,4	8,8	4,9	9,0	5,0	9,2	4,7	8,4	4,4
KOM	13,8	4,9	12,7	5,0	11,8	5,2	13,1	5,2	13,2	5,6	13,5	5,6	12,5	5,2	12,3	5,1
KOC	10,3	6,1	10,9	6,3	11,2	5,8	12,1	5,6	11,8	5,9	11,5	5,6	11,9	5,6	9,4	5,5
GON	12,5	4,7	12,6	4,5	11,5	4,5	12,5	4,5	12,5	4,9	12,8	5,2	11,6	4,6	11,6	4,5
TÜR	10,6	5,4	12,3	5,3	10,5	5,5	11,7	5,4	12,3	5,8	11,9	5,5	11,6	5,1	12,4	4,8
ONE	12,5	5,1	13,2	4,8	12,0	5,0	13,1	5,0	13,6	5,0	13,6	5,3	13,9	5,3	11,5	4,9
DOM	9,3	5,1	10,3	4,9	9,6	4,7	11,2	5,0	11,4	5,3	10,7	5,2	11,2	5,0	11,2	5,0
KIV	15,6	4,4	12,9	5,3	13,4	5,5	14,1	5,5	14,5	5,4	15,1	5,7	13,6	5,4	14,2	5,2
ENE	15,1	4,8	13,5	4,8	12,9	5,3	12,3	5,3	12,3	5,7	12,5	5,6	12,7	5,2	11,6	5,3
ERE	11,6	4,9	12,2	4,6	11,6	4,8	12,0	5,0	12,3	5,0	12,9	5,2	12,5	5,0	10,9	4,2
KIT	13,5	6,1	11,0	5,6	10,2	5,3	10,1	5,5	10,0	5,6	9,5	5,5	8,4	4,4	9,0	4,4
JAT	14,3	5,3	14,9	5,7	14,5	6,0	15,3	6,1	15,5	6,2	15,5	6,0	14,9	6,3	14,1	6,5
<i>TKBS Összpont.</i>	<i>147,9</i>	<i>21,6</i>	<i>144,9</i>	<i>24,6</i>	<i>137,9</i>	<i>27,3</i>	<i>146,3</i>	<i>28,5</i>	<i>148,5</i>	<i>29,6</i>	<i>149,0</i>	<i>30,8</i>	<i>144,5</i>	<i>29,2</i>	<i>137,0</i>	<i>24,4</i>

A vizsgálat során figyelmünket elsősorban a kreatív személyiségjellemzők nemi és életkori eltéréseire irányítottuk. Az eredmények azt mutatták, hogy a két nem képviselői között jelentős eltérés egyetlen kreatív személyiségjellemzőben sincs, viszont e jellemzők egy része az életkor szerint változik, legalábbis a 13–20 éves életkori tartományban (9. táblázat).

9. táblázat. *A tesztpontszámok átlagainak alakulása életkor szerint (n=1632)*

Skála	Életkori sáv (év)								Lineáris regresszió		
	13	14	15	16	17	18	19	20	B	F	p
NON	8,3	7,8	8,0	8,3	8,8	9,0	9,2	8,4	0,22	9,77	0,00
KOM	13,8	12,7	11,8	13,1	13,2	13,5	12,5	12,3	0,12	2,38	n.s.
KOC	10,3	10,9	11,2	12,1	11,8	11,5	11,9	9,4	0,07	0,78	n.s.
GON	12,5	12,6	11,5	12,5	12,5	12,8	11,6	11,6	0,05	0,52	n.s.
TÜR	10,6	12,3	10,5	11,7	12,3	11,9	11,6	12,4	0,17	4,38	0,03
ONE	12,5	13,2	12,0	13,1	13,6	13,6	13,9	11,5	0,18	5,76	0,01
DOM	9,3	10,3	9,6	11,2	11,4	10,7	11,2	11,2	0,26	11,45	0,00
KIV	15,6	12,9	13,4	14,1	14,5	15,1	13,6	14,2	0,24	8,03	0,00
ENE	15,1	13,5	12,9	12,3	12,3	12,5	12,7	11,6	-0,26	9,89	0,00
ERE	11,6	12,2	11,6	12,0	12,3	12,9	12,5	10,9	0,15	4,17	0,04
KIT	13,5	11,0	10,2	10,1	10,0	9,5	8,4	9,0	-0,43	26,35	0,00
JAT	14,3	14,9	14,5	15,3	15,5	15,5	14,9	14,1	0,13	1,99	n.s.
<i>TKBS Összp.</i>	<i>147</i>	<i>144</i>	<i>137</i>	<i>146</i>	<i>148</i>	<i>149</i>	<i>144</i>	<i>137</i>	<i>0,95</i>	<i>4,71</i>	<i>0,03</i>

A regresszióanalízis eredménye (B meredekség-paraméterei) alapján megállapítható, hogy az életkor függvényében nem változik a komplexitás preferencia, a kockázatvállalás, a gondolkodásbeli önállóság és a játékoság. Az életkorral növekszik a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés, a dominancia, a kíváncsiság és az eredetiség. Életkor szerinti csökkenő értékeket mutat az energikusság és a kitartás.

A vizsgálat további részében különböző iskolatípusokat hasonlítottunk össze, az egyik szempont a képzés foka, a másik pedig, az iskola fenntartója szerinti elrendezés volt (10. táblázat).

A pontszámok iskolatípus szerinti változása nem egyértelmű, és befolyásolja az életkor is. A 10. táblázat eredmények alapján megállapítható, hogy az iskolai képzési foktól független a nonkonformitás, türelmetlenség, önérvényesítés és a dominancia. Az iskolai végzettséggel együtt növekszik a komplexitás-preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, kíváncsiság, eredetiség és a játékoság. Középfokú iskolában a kockázatvállalásnak egy maximuma, az energikusságnak és a kitartásnak, pedig minimuma figyelhető meg.

10. táblázat. A tesztpontszámok átlagainak alakulása az iskola képzési foka szerint ($n=1730$)

Skála	Ált. isk. ($N=142$)	Középfokú ($N=1528$)	Felsőfokú ($N=62$)	F	p
NON	8,05	8,64	8,82	1,08	n.s.
KOM	13,14	12,95	16,35	11,85	0,00
KOC	10,32	11,62	9,12	8,14	0,00
GON	12,30	12,39	13,93	3,07	0,04
TÜR	11,57	11,74	11,37	0,19	n.s.
ONE	13,23	13,18	13,61	0,21	n.s.
DOM	10,51	10,82	11,53	0,85	n.s.
KIV	13,95	14,29	17,19	8,79	0,00
ENE	14,00	12,61	15,20	10,57	0,00
ERE	11,91	12,29	13,82	3,31	0,03
KIT	11,79	9,90	14,41	26,59	0,00
JAT	14,95	15,22	19,01	11,95	0,00
TKBS Összpont.	145,75	145,70	164,3	12,55	0,00

A komplexitás-preferencia, a kíváncsiság, kitartás és játékoság tekintetében az egyházi iskolák tanulói szignifikánsan magasabb pontszámot produkálnak (11. táblázat), és ez a különbség az összpontszám tekintetében is megmutatkozik. Úgy tűnik tehát, hogy az egyházi iskolák tanulói bizonyos értelemben kreatívabbak, ez főként a nyitottsággal és a fegyelmezettséggel összefüggésben nyilvánul meg.

11. táblázat. A tesztpontszámok átlagainak alakulása az iskola finanszírozási módja szerint (n=1631)

Skála	Állami iskola (N=1464)	Egyházi iskola (N=168)	t	p
NON	8,56	8,58	-0,05	n.s.
KOM	12,79	14,21	-3,21	0,00
KOC	11,59	11,03	1,17	n.s.
GON	12,33	12,58	-0,63	n.s.
TÜR	11,83	11,08	1,65	0,09
ONE	13,17	13,01	0,39	n.s.
DOM	10,75	10,85	-0,23	n.s.
KIV	14,11	15,25	-2,52	0,01
ENE	12,66	12,94	-0,62	n.s.
ERE	12,24	11,92	0,78	n.s.
KIT	9,90	11,60	-3,77	0,00
JAT	14,95	16,83	-3,80	0,00
TKBS Összpont.	144,94	149,93	-2,13	0,03

Összegzés

Kutatásunk egy olyan kreativitás-becslő skála kidolgozására irányult, ami könnyen kezelhető, megbízható és a pedagógiai gyakorlatban is jól felhasználható kiindulási alapot nyújt a pedagógusnak a tanulók értékeléséhez és fejlesztéséhez. E kritériumoknak teljes mértékben megfelel a TKBS, amely a kreatív problémamegoldó folyamathoz szükséges, alapvetően fontos személyiség-komponenseket méri.

A vizsgálatok során kiderült, hogy összetett feladat a kreativitást megalapozó személyiségjegyek feltérképezése, mivel a valódi kreatív produktum létrejöttében a személyiség többféle, egymásnak is részben ellentmondó működésmódjai és tulajdonságai vesznek részt. A pedagógiai és a pszichológiai gyakorlatban használt Torrance-tesztek a kreativitásnak, mint jelenségnek csupán egyetlen komponensét, nevezetesen a divergens teljesítményt mérik, ami fontos összetevő és kiindulási alapja a kreatív problémamegoldásnak. A valódi, társadalmilag elismert kreatív produktum létrejöttéhez a továbbiakban olyan személyiség-tulajdonságok is szükségesek, amelyek a felbukkant újszerű, kreatív ötletet eljuttatják a kidolgozásig és megvalósulásig. Ezek a tulajdonságok összhangban vannak a *Graham Wallas* által leírt kreatív problémamegoldási folyamatmodellel. Eszerint az előkészítő, az inkubációs és a kidolgozási folyamat során a személyiség működésének, és erőforrásainak irányultsága merőben eltérő célokat szolgál. Attól függően, hogy a személy hol tart e folyamatban, más-más tulajdonságok válnak kulcsfontosságúvá, például az inkubációs és a kidolgozási folyamat ellentétes személyiségvonásokat

igényel. A három legfontosabb tulajdonságcsoporthoz: (1) *előkészítés* – kíváncsiság, távolodni a konvencióktól, ötletesség, önállóság; (2) *inkubáció* – akaraterő, játékoság, ami átsegít a kiábrándultságon; (3) *kidolgozás* – képviselni az újat, felvállalni az egyedül a társas ellenállással szemben. E tulajdonságok részben ellentmondanak egymásnak (pl. akaraterő-játékoság), ezért a személyes jellemzők nem alkotnak egy teljesen egységes és független faktorstruktúrát. Ennek ellenére a kialakított skálák igen megbízhatóknak bizonyultak, konzisztenciájuk magas, így pontos mérést tesznek lehetővé. Az eredmények biztatóak mind a teszt reliabilitását, mind pedig az elméleti és konkurens validitást illetően.

Irodalom

- Amabile, T. (1983): *Social psychology of creativity*. Springer, New York.
- Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.
- Csikszentmihályi, M. és Wolfe, R. (2000): New conceptions and research approaches to creativity: Implications on a systems perspective for creativity in education. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. kiadás). Oxford, Pergamon Press. 81–93.
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–108.
- Davis, G. A. (1975): In frumious pursuit of the creative person. *The Journal of Creative Behavior*, **9**, 3. sz. 75–87.
- Davis, G. A. (1983): *Creativity is forever*. Hunt Publishing Company, Kendall.
- Davis, G. A. (1997): Identifying creative students and measuring creativity. In: Colangelo, N. és Davis, G. A. (szerk.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston. 269–281.
- Davis, G. A. és Rimm, S. B. (1976): GIFT: An instrument for the identification of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, **10**, 3. sz. 178–182.
- Eysenck, H. J. (1997): Creativity and personality. In: Runco, M. A. (szerk.): *The creativity research handbook*. Hampton Press, Cresskill, NJ. 41–66.
- Gulyás Kinga (2007): *A kreatív személyiség, kreatív gondolkodás és a képpreferencia összefüggései* (Szakdolgozat). Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. <http://psycho.unideb.hu>.
- Helson, R. (1996): In search of the creative personality. *Creativity Research Journal*, **9**, 295–306.
- Holmes, D. S. (1976): A questionnaire measure of the creative personality. *The Journal of Creative Behavior*, **10**, 3. sz. 183–188.
- McMullan, W. E. (1978): Creative individuals: paradoxical personages. *Journal of Creative Behavior*, **10**, 265–275.
- Montamedi, K. (1982): Extend the concept of creativity. *Journal of Creative Behavior*, **16**, 75–88.
- Necka, E. (1986): On the nature of creative talent. In: Cropley, A. J., Urban, K. K., Wagner, H. és Wiczerkowski, W. H. (szerk.): *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Trillium, New York. 131–140.
- Simonton, D. K. (1988): Creativity, leadership, and chance. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity*. Cambridge University Press, New York. 386–426.

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

- Sternberg, R. J. (1985): Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, **49**. 606–627.
- Torrance, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.
- Torrance, E. P. (1988): The nature of creativity as manifest in its testing. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 43–75.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Urban, K. K. (1997): Modelling creativity: the convergence of divergence or the art of balancing. In: Chan, J., Li, R. és Spinks, J. (szerk.): *Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride*. Social Sciences Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong. 39–50.
- Wallas, G. (1926): *The art of thought*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Williams, F. (1982): Developing children's creativity at home and in school. *GCT*, **24**. 2–6.
- Williams, F. E. (1976): Intellectual creativity and the teacher. In: Lett, W. R. (szerk.): *Creativity and education*. Australian International Press and Publications, Melbourne. 17–31.
- Wolfe, R. N. (1997): *Creative involvement, task motivation, and future orientation in adolescence*. Unpublished masters thesis. The University of Chicago.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH AND ZOLTÁN KIRÁLY: A NEW METHOD FOR CREATIVITY ASSESSMENT: THE TOTH CREATIVITY ASSESSMENT SCALE

The Toth Creativity Assessment Scale (TCAS) is a new instrument to assess creative personality traits. It is developed primarily for use with higher secondary students, but it is also appropriate for younger and older age groups. The TCAS is a self-description inventory that involves twelve dimensions, namely, nonconformity, complexity preference, risk taking, independent thinking, impatience, assertiveness, dominance, curiosity, activity, originality, persistence and playfulness. This article reports the development of the TCAS standards, based on the results obtained from a representative sample (N=1732). The mathematical and statistical analyses show that the dimensions form independent factors and both the validity and the reliability of the TCAS meet the requirements. In comparison with the Torrance TCT test battery, the TCAS seems to provide a more complex and useful instrument which can handle the distinctive aspects of the creative problem solving process. The authors believe that this method can help teachers to identify and develop gifted students.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 287–311. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, Király Zoltán, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Melléklet

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám:

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: fű - lány

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen vagy. Karikázd be az egyes állítások után álló 0-tól 4-ig terjedő számok egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire jellemzőek rád! A számok jelentése a következő:

0 = Egyáltalán nem jellemző rám
1 = Többnyire nem jellemző rám
2 = Félig-meddig jellemző rám
3 = Általában jellemző rám
4 = Teljes mértékben jellemző rám

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindössze azt szeretnénk megtudni, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzőek rád.

Karikázd be a válaszlehetőségek közül azt, amelyik inkább kifejezi véleményed!

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
		0	1	2	3	4
1	Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás.	0	1	2	3	4
2	Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.	0	1	2	3	4
3	Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten.	0	1	2	3	4
4	Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül.	0	1	2	3	4

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
5	Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sűrgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találok.	0	1	2	3	4
6	Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm.	0	1	2	3	4
7	Társaságban általában én vagyok a hangadó.	0	1	2	3	4
8	Szeretek vizsgálódni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak.	0	1	2	3	4
9	Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	0	1	2	3	4
10	Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	0	1	2	3	4
11	Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	0	1	2	3	4
12	Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	0	1	2	3	4
13	Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanárainnal.	0	1	2	3	4
14	Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	0	1	2	3	4
15	Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	0	1	2	3	4
16	Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	0	1	2	3	4
17	Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	0	1	2	3	4
18	Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	0	1	2	3	4
19	Nem vagyok egy parancsolgató típus.	0	1	2	3	4
20	A dolgok okai nemigen érdekelnek.	0	1	2	3	4
21	Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	0	1	2	3	4

		Egáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
22	Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	0	1	2	3	4
23	Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	0	1	2	3	4
24	Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	0	1	2	3	4
25	Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	0	1	2	3	4
26	A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	0	1	2	3	4
27	Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	0	1	2	3	4
28	Gyakran kérek tanácsot másoktól.	0	1	2	3	4
29	Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárthatatva.	0	1	2	3	4
30	Legtöbbször nem szólok, ha elém tolakodik valaki sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	0	1	2	3	4
31	Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.	0	1	2	3	4
32	A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	0	1	2	3	4
33	Kevés pihenéssel is beérem.	0	1	2	3	4
34	Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	0	1	2	3	4
35	Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	0	1	2	3	4
36	Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	0	1	2	3	4
37	Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert más akartam, mint a többiek.	0	1	2	3	4
38	Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	0	1	2	3	4

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
39	Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	0	1	2	3	4
40	Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	0	1	2	3	4
41	Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	0	1	2	3	4
42	Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	0	1	2	3	4
43	Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	0	1	2	3	4
44	Még nem talákoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	0	1	2	3	4
45	Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	0	1	2	3	4
46	Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	0	1	2	3	4
47	Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	0	1	2	3	4
48	Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	0	1	2	3	4
49	Társaságban igazodom a többiekhez.	0	1	2	3	4
50	Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	0	1	2	3	4
51	Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	0	1	2	3	4
52	Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	0	1	2	3	4
53	Akkor is meg tudom őrizni a nyugalmam, ha hosszú sort kell kiállnom.	0	1	2	3	4
54	A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	0	1	2	3	4
55	Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
56	Vonzanak az ismeretlen dolgok.	0	1	2	3	4
57	Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni anélkül, hogy elfáradnék.	0	1	2	3	4
58	Nem vagyok eléggé találekony.	0	1	2	3	4
59	Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig, amíg a leckéimmel el nem készülök.	0	1	2	3	4
60	Kedvelem a társasjátékokat.	0	1	2	3	4
61	Valahogy mindig kilógok a sorból.	0	1	2	3	4
62	A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	0	1	2	3	4
63	Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába abban bízva, hogy hátha nem engem hívnak ki felelni.	0	1	2	3	4
64	A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	0	1	2	3	4
65	Nehezen viselem a várakozást.	0	1	2	3	4
66	Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	0	1	2	3	4
67	Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	0	1	2	3	4
68	Nincs az a dolog, ami annyira érdekelne, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	0	1	2	3	4
69	Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	0	1	2	3	4
70	Alkalmadtán több ötletem van, és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	0	1	2	3	4
71	Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	0	1	2	3	4
72	Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.	0	1	2	3	4

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

Kérjük ellenőrizd, hogy minden esetben válaszoltál-e!

Köszönjük válaszaid!

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám:

Értékelő lap

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: fiú - lány

Skála:							A (poz.)	B (neg.)	Skálapont: (A-B+12)
NON	1. <input type="checkbox"/>	13. <input type="checkbox"/>	25. <input type="checkbox"/>	37. <input type="checkbox"/>	49. <input type="checkbox"/>	61. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
KOM	2. <input type="checkbox"/>	14. <input type="checkbox"/>	26. <input type="checkbox"/>	38. <input type="checkbox"/>	50. <input type="checkbox"/>	62. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
KOC	3. <input type="checkbox"/>	15. <input type="checkbox"/>	27. <input type="checkbox"/>	39. <input type="checkbox"/>	51. <input type="checkbox"/>	63. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
GON	4. <input type="checkbox"/>	16. <input type="checkbox"/>	28. <input type="checkbox"/>	40. <input type="checkbox"/>	52. <input type="checkbox"/>	64. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
TÜR	5. <input type="checkbox"/>	17. <input type="checkbox"/>	29. <input type="checkbox"/>	41. <input type="checkbox"/>	53. <input type="checkbox"/>	65. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
ÖNÉ	6. <input type="checkbox"/>	18. <input type="checkbox"/>	30. <input type="checkbox"/>	42. <input type="checkbox"/>	54. <input type="checkbox"/>	66. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
DOM	7. <input type="checkbox"/>	19. <input type="checkbox"/>	31. <input type="checkbox"/>	43. <input type="checkbox"/>	55. <input type="checkbox"/>	67. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
KÍV	8. <input type="checkbox"/>	20. <input type="checkbox"/>	32. <input type="checkbox"/>	44. <input type="checkbox"/>	56. <input type="checkbox"/>	68. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
ENE	9. <input type="checkbox"/>	21. <input type="checkbox"/>	33. <input type="checkbox"/>	45. <input type="checkbox"/>	57. <input type="checkbox"/>	69. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
ERE	10. <input type="checkbox"/>	22. <input type="checkbox"/>	34. <input type="checkbox"/>	46. <input type="checkbox"/>	58. <input type="checkbox"/>	70. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
KIT	11. <input type="checkbox"/>	23. <input type="checkbox"/>	35. <input type="checkbox"/>	47. <input type="checkbox"/>	59. <input type="checkbox"/>	71. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	
JÁT	12. <input type="checkbox"/>	24. <input type="checkbox"/>	36. <input type="checkbox"/>	48. <input type="checkbox"/>	60. <input type="checkbox"/>	72. <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	Σ <input type="checkbox"/>	

Összpontszám: _____

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ PSZICHOSZOCIÁLIS TÉNYEZŐI

Csibi Monika

M. Viteazul Gimnázium, Marosvásárhely

Kutatásunkat a tanulók motivációs struktúrájának napjainkban tapasztalt változásainak megértése, valamint a tanulás szociális motívumainak azonosítása iránti érdeklődésünk indokolja. Arra a kérdésre próbáltunk választ keresni, hogy mi az, ami egyes gyerekeket tanulásra készítet és elégtételt nyújt számukra, míg másokat megakadályoz bármilyen elégtétel megtalálásában az iskolai tevékenységek kapcsán.

Vizsgálatunk során a tanulási motiváció dimenziói (érzelmi-szociális, kognitív és erkölcsi dimenziók) közötti kapcsolatokat elemezzük azokkal a pszichoszociális tényezőkkel összefüggésben, amelyek meghatározó szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Munkánk elméleti irányvonalát a tanulási motiváció szociális-kognitív megközelítése képezi, amelynek megfelelően a társas tényező a motivációs folyamat meghatározó aspektusaként jelenik meg.

Célunk a tanulási motiváció vizsgálata a tanulók szociális státuszának, valamint interperszonális kapcsolatainak függvényében. Hipotéziseink során a következőket vizsgáltuk: a tanulás affektív-szociális, kognitív és morális motívumainak szerveződési az általunk vizsgált minta esetében; az érzelmi-szociális motiváció dimenziója, valamint ennek befolyása a tanulók szociális státuszára az osztályközösségükben; a családi sajátosságok, mint például a szülők megítélése gyereknevelési hatékonyságukról, céljaikról, és saját iskolai emlékeik befolyása a gyerekeik motivációjára; a szociális motiváció magas illetve alacsony szintjének hatása az iskolai és családi társas problémahelyzetek megoldásában.

Felméréseinkhez a „Az iskolai motiváció vizsgálata” kérdőívet (*Kozéki és Entwistle*, 1983); szociometriai kérdőívet; a szülők gyereknevelési sajátosságait vizsgáló kérdőívet; valamint szociális problémákat tartalmazó munkafüzetet és kiértékelő lapot; iskolai dokumentumokat használtunk. A vizsgálatban ötödik (9–10 éves, N=89), illetve hetedik osztályos (12–13 éves, N=80) általános iskolás tanulók, valamint kilenc és tizedik évfolyamos (15–16 éves, N=88) középiskolás tanulók és szüleik (N=214) vettek részt.

Következtetéseink hozzájárulnak a tanulók iskolai és társas működésének pontosabb megértéséhez. A tanulási folyamat során, a szociális információ kognitív aktivációja tükröződik, az iskolai környezet komplex információ feldolgozási folyamataiba integrálódva. Jövőbeni kutatásaink során célunk a szociális motiváció ideglettani tényezőinek elemzése, valamint a szociális ingerekben gazdag/szegény családi környezet hatásának vizsgálata a szociális motívumok kialakulására és fejlődésére.

A tanulási motiváció érzelmi-szociális dimenziója

A kognitív pszichológia területén megsokszorozódott és elmélyült kutatások szerint a szociális tényező egyre kiemeltebb helyet tölt be a személy kognitív struktúráiban. A szociális tapasztalatok a személy kognitív képességeinek függvényében illeszkednek be az értelmi fejlődés folyamataiba.

Az iskolai tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők, (felnőtt – gyerek, gyerek – gyerek kapcsolatok; hovatartozás, identifikáció és érzelmi melegség szükségletei), amelyek részt vesznek a tanulók szociális tapasztalatainak alakításában és gazdagításában. *Dweck* (1986) és *Ames* (1992) elméleti modelljükben hangsúlyozzák a környezeti tényezők, a személyi sajátosságok (ismeretek, érzelmek) valamint a viselkedés kapcsolatát, egymásra gyakorolt kölcsönhatásukat.

A szakirodalomban számos elméleti megfontolással találkozhatunk a szülők és gyerekek kapcsolatára, valamint ennek tanulási motivációra gyakorolt sajátos befolyására vonatkozóan. Az elméletek egy része a gyerekek saját szociális tapasztalataira helyezi a hangsúlyt (*Scarr*, 1992), míg mások (*Nicholls*, 1984) szerint a szülő és gyerek együttműködése adja a fejlődés sajátosságait.

Az énnel kapcsolatos elméletek egyik legelfogadottabb témája szerint az én rendszere szociális tapasztalatokból épül fel (*Deci és Ryan*, 1987). *Deci és Ryan* szerint a sajátos szülői viselkedésminták befolyásolják a gyerekek énképének és motivációjának fejlődését, alakulását. Az alapvető társas szükségleteikben (önállóság, kompetencia, kötődés) kielégülést találó gyerekek pozitív énképpel és belső motivációval rendelkeznek, míg az említett szükségleteket kevésbé kielégítő környezetben felnövő gyerekek negatív énképpel és többnyire külsőleg, teljesítmény által motiváltak.

Monteil és Huguet (2001) kísérleteikben a múltbeli negatív iskolai tapasztalatokkal rendelkező tanulók figyelmét terelték el a aktuális tevékenység során kapott pozitív visszajelzésekkel, ezáltal az egybevágóság hiánya jellemezte a feladathelyzetet. A szociális helyzet egyezőségének hiánya „kognitív költséggel” jár, aminek következtében a tanulók már nem a másodlagos feladatokra figyelnek (a kísérletvezetők szándékosan nem hívták fel a kísérleti személyek figyelmét erre). A kognitív erőforrások fokozott mozgósítása, a figyelem összpontosítása miatt ezek a tanulók nem figyeltek a másodlagos feladatra (egyszerű mértani ábrák), így gyenge eredményeket értek el a feladat elemeinek felelevenítésében. Felmerül a kérdés, vajon mik a jelen és a múltbeli szociális tapasztalat közötti egybehangzás hiányának velejárói, hogyan lehetne enyhíteni ezek befolyását. *Pintrich* (2004) szerint egy lehetséges válasz a kihívás optimális szintjének megteremtése egy feladat esetében, amely alkalmazható szociális feladatok, problémák esetében is.

Napjainkban a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat során arra törekszünk, hogy teret adjunk a kognitív és szociális tényező összefüggéseinek, a tanulók siker tapasztalatokat szerezzenek. Ennek eredményeként az iskolai feladatok kapcsán növekedik a tanulók szociális motivációja.

Szociális kompetencia az iskolai életben

A szociális kompetencia szociális motívumokból és attitűdökből álló rendszer, ami megszervezi és módosítja a szociális viselkedést, illetve aktiválja a cél eléréséhez szükséges elemeket. A szociális tevékenység pszichés rendszere, amely a szociális attitűdök, az egyszerű és komplex képességek elrendeződéseiből áll (Zsolnai, 1999).

A szociális viselkedés hatékonysága nagyrészt a szociális képességstruktúrák gazdagságától és fejlettségi szintjétől függ. Minél gazdagabb ez a struktúra annál nagyobb az esélye annak, hogy egy képesség, amely hatékonyan támogatja az aktuális helyzet megoldását, aktiválódjon (Józsa, 2002). A témában végzett kutatások eredményei szerint a szociális kompetencia kialakulásának premisszája a pozitív énkép, valamint a környezet iránti pozitív attitűd. Mások pozitív, elfogadó attitűdje, az aktív együttműködés és a hatékony kommunikáció hasonlóan fontos feltételei a szociális kompetenciának. Ezek biztosítják a személy sikeres interakcióit, és mások reakciói alapján a viselkedés módosítását.

A szociális kompetencia fejlődését leginkább gyerekkorban befolyásolhatjuk. A szociális fejlődés kétoldalú folyamat, amelynek során a gyerekek beilleszkednek a közösségbe és megtapasztalják identitásukat. A folyamat egyik része a szocializáció, amely során a gyerekek elsajátítják a társadalom normáit és értékeit. A fejlődés második szakasza a személyiség alakulása, amikor elsajátítják azokat a viselkedésformákat és sajátos érzelmeket, amelyekkel reagálhatnak környezetük változó körülményeire. Józsa (2000) leírásában a szociabilitás tartalmazza az egyén szociális értékeit, szociális kompetenciáit (szociális motívumrendszer, kompetencia, képesség, ismeretek) és szociális megnyilvánulásait (viselkedés, szociális attitűd).

A szociális helyzetekben való boldogulási, megoldási képességet fejlesztő tevékenységek tartalmazhatják a megfogalmazást, azonosítást és megoldáskeresést adott családi és iskolai helyzetekben. Az iskolai problémák tanulók általi megfogalmazása csökkentheti a pszichés feszültséget. A szociális helyzetek egybehangzásának hiánya befolyásolható a képzeletbeli helyzetek valós helyzetekhez történő közelítésével. A kognitív aktiváció biztosítja az attitűd változásának energetikai alapját, az alternatív megoldások keresési folyamatában a kereséshez és kitartáshoz szükséges energiát. Ezáltal létrejön a jelen helyzet szociális kapcsolatokra vonatkozó változása, ami memorizálható, majd bármikor előhívható. Dweck (1986) szerint a probléma-megoldási stílusok különbözőképpen befolyásolják a gyerekek szociális kompetenciáinak alakulását. A motivációs orientációk sajátosságai már 4–5 éves gyerekek esetében is megfigyelhetők.

Családi sajátosságok

A másokkal való szoros érzelmi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége tanult, alapjai az elsődleges szocializációs térben, a családban találhatóak meg (Zsolnai, 2003). Az anya-gyerek kapcsolat, amely folyamatosan alakul és a pszichés fejlődés számos szakaszán halad át, lehetővé teszi a gyerek számára a különböző élethelyzetekben jelenlévő minták, viselkedési modellek elsajátítását, kipróbálását. A konfliktusok és problémák sikeres megoldása, a szociális kompetencia érzését, megtapasztalását

biztosítja a gyerek és szülő számára egyaránt. A gyermek szociális kapcsolatait elkerülhetetlenül befolyásolják azok a kapcsolati modellek, amelyeket elsajátított, a lehetőségtől és határoktól, amelyekben ő maga hisz, alapértékektől, amelyekhez viszonyítja önmagát.

Vásárhelyi (1999) leírásában, a sajátosan emberi motiváció a szociális környezettel való interakció során alakul ki. Az ember társas lény, alapszükségei a másokkal való kapcsolat, a társas ingerek jelenléte, a felfedezés iránti szükséglet, a kíváncsiság, amelyek már az újszülöttnél is megfigyelhetők.

Az anya mosolyára adott reakció a gyerek szociális szükségletének első jele. Míg az elsődleges impulzusok a családi környezetben találhatnak kielégülést, a későbbiekben megtanulják a társas környezetben jelen lévő szokásokat és normákat. A viselkedés társas megnyilvánulásai a nevelési beavatkozások (jutalmazás, büntetés) hatására azon ingerek függvényében módosulnak, amelyekre adott válaszok gazdagítják őket.

Az iskolai életben gyakori az erőltetett módon – a megfelelő életkor elérése előtt – érettségre jutott gyerek. Ők túlterheltek, törekednek megfelelni és alkalmazkodni még a nagyon nehéz helyzetekhez is. Jellemző rájuk a felnőttek részéről tapasztalt megértettség hiányérzése. Ezen tanulónál a pedagógiai gyakorlat során hasznos lehet egy adott iskolai vagy családi probléma feltevése és alternatív megoldások keresése. Ezáltal – biztonságos szociális helyzetek vázolásával és elemzésével – hozzájárulhatunk az önirányítás első lépéseihez.

Az elégtétel, a siker, vagy az öröm szintjét, amit egy gyerek el tud elérni egy kiegyensúlyozott személyközi kapcsolatban, az előzetesen megtapasztalt öröm és elégtétel szintje határozza meg. A szociális kompetencia összetevői, mint a szabályok elfogadása, az érzelmek kifejezése tanultak és iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, programok révén fejleszthetők (*Zsolnai*, 1998). A családon kívüli szocializáció – például a tanulók szociális kompetencia fejlesztő programokon való részvétele – elvezethet a gyermek társas kapcsolatainak javulásához.

Szociális motívumok és iskolai tanulás

A diákok azon szociális ingerek hatására, amelyekkel előzetes tapasztalataik során találkoztak, adott kognitív és affektív erőforrásokat aktiválva megtanulnak bizonyos döntési módozatokat, probléma-megoldási eljárásokat. Ezen aspektusokat megfigyelhetjük kutatásunk során is, elemezve a szociális és affektív motiváció különböző szintjei által jellemzett tanulók iskolai és családi szociális helyzetekben történő problémamegoldását. A szociális motívumok eredete azon ingerekben lelhető fel, amelyekkel a tanulók a számukra fontos szocializációs közegekben találkoztak (*Nagy*, 1997). A hétköznapi gyakorlatban gyakori jelenség a gyenge iskolai teljesítmény és az alacsony szociális státusz együtt járása. A tanulók szociális erőforrásai meghatározzák tanulási motivációjukat és gyakran teljesítményüket is.

Az interiorizációs és szocializációs folyamatok eredményeként a tanulási motívumok a tanulók személyiségének szerves részévé válik. *Kozéki* (1976) szerint egyik legfontosabb nevelési célkitűzés, hogy a tudás, elsajátítás iránti vágy, az önálló keresés, érdeklő-

dés, interiorizálódnak, a tanulók személyiségének sajátosságaivá válnak, így biztosítva időben az állandó tanulás alapjait és a fenntartásához szükséges energiát.

A viselkedés dinamikájának szemszögéből a tevékenység fenntartásának folyamata a magasrendű kognitív struktúrák összehangolt működése révén valósul meg. Ennek következtében a viselkedések célokká, eszköz-cél szerkezetekké alakulnak, és különböző viselkedési tervek, programok kivitelezésében nyilvánulnak meg (Nuttin, 1984).

Pintrich (2004) vizsgálatai alapján, az iskolai teljesítménnyel legszorosabb kapcsolatot mutató motivációs tényezők a tanulók elvárásaira vonatkoztak. Jelentős kapcsolatot talált a tanulás eredményeire vonatkozó elvárások és az alkalmazott tanulási stratégiák között. A magas elvárások feltételezhetően a kognitív struktúrák gyakoribb és intenzívebb alkalmazását hozza magával, amelyek magasabb tanulmányi eredményekhez vezetnek. Ebben a gondolatmenetben az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a környezet megfelelő visszajelzései, megerősítései jelentősen befolyásolják a tanulók saját eredményeikre vonatkozó elvárásait, körülhatároltabbá és gyakorlatilag alkalmazhatóbbá teszik ezeket.

A mélyebb elemzés rámutatott arra (Dweck, 1986), hogy a belső motiváció és az információ feldolgozási stílus, mint a tanulást elősegítő tényezők csak alacsony külső motivációval rendelkező tanulók esetében mutat szoros kapcsolódást. Hasonlóan a külső motiváció csak az alacsony belső motivációjú tanulók esetében mutatott szoros kapcsolatot az információ feldolgozási stílussal. A motiváció személyiség vonásként való nyilvántartása tartós, általános viselkedési struktúrákat ír le, azonban eltekint attól a ténytől, hogy a tanulók – a saját megismerési és énképre vonatkozó elméleteiknek megfelelően – különböző reakciókat mutathatnak a megismerés egyes tartományai, sajátos területei iránt.

A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) különbözőképpen aktiválódnak, amikor a tanulók adott feladatokkal, tanulási helyzetekkel szembesülnek, a valóság konkrét aspektusaival lépnek kapcsolatba (Csapó, 1998). Az elemi osztályos tanulók esetében ezek a reakciók kevésbé körvonalazottak, szakaszosan fejlődnek és gazdagodnak, ahogy a tanulók megértik az egyes tantárgyokhoz kapcsolódó sajátos szerkezeteket, szabályokat és követelményeket. Időben kialakulnak az adott tantárgyokra jellemző sajátos motívumok. Nem biztos azonban, hogy az egyszer kialakult motívumok minden esetben hasonlóan nyilvánulnak majd meg, azaz, hogy egy tanuló mindig ugyanolyan motivált viselkedést tanúsít majd egy adott tantárgygal szemben. Egy adott területre jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével aktiválódik, kölcsönhatásba lép a tanulási lehetőségekkel és így a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák lépnek működésbe.

A szociális motívumok tanulmányozása hosszú ideig csupán véletlenszerű volt. Ezeket nem sorolták a teljesítményt meghatározó tényezők közé, sokkal inkább gátló hatásként írták le (Réthy, 2002). A motiváció kutatásában a szociális-kognitív perspektíva dominanciájának eredményeként az egyes ingerekre adott válaszok esetében nem a külső ingerek, hanem az észlelés, a mentális sémák, a hiedelemrendszerek közvetítő funkciójának szerepe jelentős. Wentzel meggyőző érvelése alátámasztja azt, hogy a tanulók társas világa, szociális céljaik igen fontos szerepet töltenek be iskolai életükben. Szociális motivációval kapcsolatos kutatása során bizonyítékokat állít arra vonatkozóan, hogy szo-

ros kapcsolat található a motiváció szociális (mások segítése, információk megosztása, felelősségvállalás) és iskolai komponensei között (*Wigfield és Wentzel, 1998*).

A szociális célok felé való irányultság arra vonatkozik, ahogyan a tanulók szociális viselkedése megnyilvánul az osztályteremben. A tanulók számára fontos az osztálytársak véleménye és összehasonlítása.

A szociális célok területén végzett vizsgálatok két irányt különböztetnek meg: (1) az intimitásra való törekvés, amely szem előtt tartja az általános elfogadottság érzését, valamint a szoros és számos személyközi kapcsolat megteremtésének szükségletét. (2) Az osztálytársak körében a pozitív státusz elérésére való törekvés, a szociális láthatóság vágya, valamint a szociális presztízs vágya. A státusz célja felé való irányultság, hasonlóan a teljesítmény célhoz, a saját magukról alkotott pozitív kép megtartására vonatkozik.

A teljesítményorientált tanuló arra törekszik, hogy megtartsa saját iskolai képességeiről alkotott képét, míg a szociális cél felé irányuló tanuló saját szociális presztízsét akarja fenntartani. Mindkét helyzetben az én-tudatosságának magas szintjével kell számolni, hangsúlyosan van jelen az önértékelés megvédésének szükséglete.

A vizsgálat leírása

Vizsgálatunkban a következő *hipotéziseket* elemeztük:

- 1) A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak dimenziói mentén.
- 2) A szülők saját – gyerekekre vonatkozó – hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a gyerekek tanulási motívumaival.
- 3) A szociális problémák megoldásában különbözőségeket mutatnak a magas és alacsony szociális-affektív motivációjú tanulók.

A minta

A vizsgálatban résztvevő gyerekek városi általános- és középiskolák tanulói ($n=257$). 89 tanuló 11 és 12 év közötti (5. osztályos), 80 tanuló 13 és 14 év közötti (7. osztályos), és 88 tanuló 15 és 16 év közötti középiskolás.

A vizsgálat eszközei, módszerei

A felmérésben felhasználtuk *Kozéki és Entwistle (1983)* által kidolgozott „Az iskolai motiváció vizsgálata” kérdőívet, egy szociometriai kérdőívet, egy szülői kérdőívet, egy iskolai és családi szociális problémákat tartalmazó feladatfüzetet és egy kiértékelő lapot.

Kozéki (1976) a tanulási motiváció elemeit három területen tíz dimenzióba rendezte. Az *affektív terület* a melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az *affiliáció* (odatartozás szükséglete főleg az egykorúakhoz) és az *identifikáció* (elfogadottság szükséglete főleg a nevelők részéről) dimenziókat foglalja magába. A *kognitív terület* a kompetencia (tudásszerzés szükséglete), az *independencia* (a saját út követésének szükséglete)

te) és az érdeklődés (kellemes közös aktivitás szükséglete) szükségleteit tartalmazza. A *morális terület* fő dimenziói a lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete). A tizedik dimenzió, a presszióérzés (annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek) egyik területéhez sem tartozik.

A családi sajátosságok felmérésére állítottuk össze a szülői kérdőívet. A szerkesztés alapját előzetes egyéni interjúk jegyzőkönyvei adták. Megközelítőleg 100 jegyzőkönyvet elemeztünk, majd próbamintán (N=80) alkalmaztuk a kérdőíveket, így útmutatást kaptunk az egyes kérdésekre adott válaszok gyakoriságát és relevanciáját tekintve. A következő sajátosságokra vonatkoztak a kérdéseink:

- 1) a szülő hite saját gyereknevelési tevékenysége hatékonyságában;
- 2) a hatékonyság okai: alkalmazott módszerek, saját személyiségtulajdonságok, a gyerek személyiségvonásai, külső segítség;
- 3) családi szokások jelenléte/hiánya;
- 4) a szülők iskolai végzettsége;
- 5) a szülők iskolai emlékei (pozitív/negatív).

A szülői kérdőív elemzése során a szülők gyereknevelési hatékonyságával kapcsolatos eredményekre összpontosítottunk.

A szociális motívumokra vonatkozó feladatfüzet célja a tanulók különböző társas helyzetekben való jobb eligazodáshoz való hozzásegítése, ugyanakkor fejleszti az osztályközösségben az egymásra figyelmet, meghallgatást, a tanuláshoz való pozitívabb viszonyulást. A feladatokat, problémahelyzeteket a „Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában” című könyvből válogattuk (*Bagdy és Telkes, 1999*).

A feladatok iskolai és családi témaköröket érintettek. A következőkben bemutatunk néhány példát (iskolai problémák azonosítása és megoldások keresése témakörben):

- 1) Egy gyerek egész nap csavargott, nem ment iskolába, ahol dolgozatot írtak. Este édesanyja elé kellett mennie, hogy segítsen a bevásárolt élelmiszer hazacipelésében. Erről is lekésik, mert osztálytársánál hosszán elidőzött, a tanítási nap eseményeiről kérdezte társát. Mit tennél most?
- 2) Hogyan kerülhet be egy gyerek egy környékbeli fiúkból álló, nehezen megközelíthető csoportba?
- 3) Mit teszel, ha írsz egy jó (rossz) dolgozatot és a többiek ugratnak miatta? Szituációs feladatok a családdal kapcsolatos érzelmek, attitűdök azonosítása, megosztása témakörben:
 - 1) „Szüleim mesélték rólam”: A tanulók otthoni feladatként kapják, hogy olyan történeteket gyűjtsenek kora gyermekkorukról, amelyekre ők nem emlékeznek, de szüleik elbeszéléseiből ismernek. Ezekhez a tanulók hozzáfűzhetik véleményeiket, megjegyzéseiket.
 - 2) Családi értékek: a következőkkel (a pénzről, az életről, a munkáról, az emberekről, a szexualitásról, a tanulásról, a barátságról, stb.) kapcsolatban
„Anyu mindig azt mondja, hogy.....”
„Apu mindig azt mondja, hogy.....”

- 3) Szülő és gyermeke. A gyermek félbeszakítja a szülőt telefonálás közben.
A statisztikai feldolgozást az SPSS program 11. verziója segítségével végeztük.

Az eredmények bemutatása és elemzése

Elsősorban a teljes vizsgálati mintára vonatkozó tanulási motívumokkal kapcsolatos eredményeket tekintettük át. A szociális-affektív dimenzióba csoportosuló motívumok, az érzelmi melegség és a hovatartozás (affiliáció) szükségletei mutattak legmagasabb átlagértékeket, ezeket követték a morális motívumok dimenziójába tartozó lelkiismeretesség és felelősségtudat szükségletei. Az 1. táblázat a vizsgálatunkba bevont tanulók motívumainak nyerspont átlagait és standard szórásait mutatja.

1. táblázat. A tanulási motívumok nyerspont átlagai és standard szórásai a teljes vizsgálati mintára vonatkozóan

<i>A tanulás motívumai</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Érzelmi melegség	25,86	3,00
Identifikáció	19,52	5,26
Affiliáció	23,50	2,80
Independencia	21,09	3,40
Kompetencia	21,29	4,45
Érdeklődés	20,40	4,59
Lelkiismeretesség	24,05	3,54
Rendszükséglet	21,32	4,67
Felelősségtudat	23,17	3,32
Presszió	16,36	5,17

Az iskolai motiváció szociális és morális aspektusainak hangsúlyozottsága egybehangzóak a prepubertás időszakának fejlődés-lélektani sajátosságaival. Erre az életkorra jellemző a szabályok interiorizálása, a lelkiismeretesség, a felelősségtudat egyre határozottabb alkalmazása, ugyanakkor előtérbe kerül a szabályok betartása során tapasztalt nehézségekkel való küzdelem is. A moralitás jelentős változásokon halad át, meghatározóak a személyes tapasztalatok, az egyéni emócionális és a növekedett érzékenység (Nagy, 1997).

Az első hipotézis alapján azt állítjuk, hogy a tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulási motívumainak dimenziói mentén. A szociometriai kérdőív az osztályközösségeken belül a padtársi, együtt tanulási, szabadidő eltöltési választásokat és taszításokat tartalmazta. Elemzésünk során (2. táblázat) a kapott választások és taszítások függvényében a tanu-

lőket két csoportra osztottuk. A választások esetében a szociometriai grafikonon az első és második kör a népszerű tanulókat jelöli, míg a taszítások esetén a peremen elhelyezkedőket (azok a tanulók akik sok taszítást kaptak). A harmadik és negyedik kör vonalán az elutasítások esetében népszerű tanulók helyezkednek el, míg a választások esetében a peremre szorult tanulók.

2. táblázat. Az együtt tanulásra választott és elutasított tanulók motivumainak statisztikai mutatói (a *t*-érték a két csoport nyerspont átlagai közötti különbség mutatója)

Motívumok	Együtt tanulás	Átlag	Szórás	<i>t</i>	Szign.	<i>N</i>
Kompetencia	népszerű	21,78	3,96	2,18	0,03	68
	elutasított	19,89	4,66			36
Rendszükséglet	népszerű	21,93	4,36	3,60	0,00	68
	elutasított	18,39	5,47			36
Felelősségtudat	népszerű	23,24	3,24	1,97	0,05	68
	elutasított	21,75	4,35			36

Annak ellenére, hogy az iskolai környezet kognitív elvárásai növekedő tendenciát mutatnak, a tanulókat a szociális-érzelmi tényezők tanulási tevékenységeik során jelentősen befolyásolják, ezért a kognitív motívumok alacsonyabb értékeket mutatnak. A szociális tényezők, mint az érzelmi melegség szükséglete a felnőttek részéről, az egykorúakhoz való odatartozás (affiliáció) szükségletei előnybe kerülnek a tanulók motivációs struktúrájában.

Azoknál a tanulóknál akiket a társaik szívesen választottak arra, hogy együtt tanuljanak velük, magasabb fokon volt jelen a kompetencia (kognitív motívum), rendszükséglet és felelősségtudat (morális motívumok), mint azoknál akiket kevésbé választottak erre a tevékenységre. Az együtt tanulásra választott tanulók kompetensek a tanulási tevékenység során, de ugyanakkor felelősségtudatuk fejlettebb és fontos számukra a rendszükséglet. Szignifikáns különbségeket találtunk a népszerű és peremen elhelyezkedő tanulók között az affiliáció, independencia és felelősségtudat motívumai mentén is. A szabadidő eltöltésére választott tanulókra nagyobb mértékben volt jellemző az affiliáció (egykorúakhoz való odatartozás, szociális affektív motívum), a függetlenség (kognitív motívum) valamint a felelősségtudat (morális motívum) jelenléte mint az elutasítottakra (3. táblázat).

A tanulók értékelik egymás között a felelősségtudatot, kompetenciát (a megértés szükséglete, egy anyag elsajátításának szükséglete), rendszükségletet. Ezek a tulajdonságok érvényesek azokra a diákokra, akiket társaik szívesen választanak egyúttanulásra. A függetlenség az a motívum, amelynek fontossága könnyen magyarázható ebben a korban, hiszen vonzóvá teszi a tanulót társai szemében, ugyanakkor kielégíti a valóság különböző elemeinek, aspektusainak önálló kipróbálása iránti szükségletet.

3. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai, szórásai és *t*-értékei a szabadidő eltöltésére választott, illetve elutasított tanulók csoportjainál

Motívumok	Szabadidő eltöltése	Átlag	Szórás	<i>t</i>	Szign.	<i>N</i>
Affiliáció	népszerű	23,52	2,89	2,49	0,01	79
	elutasított	21,88	3,81			33
Függetlenség	népszerű	21,15	3,49	2,21	0,03	79
	elutasított	19,58	3,34			33
Felelősségtudat	népszerű	22,97	3,38	1,96	0,05	79
	elutasított	21,52	4,09			33

Eredményeink kapcsán pontosabb képet alkothatunk a népszerű, valamint a peremen elhelyezkedő tanulók motivációs sajátosságairól. Az iskolai környezetben megvalósuló szociális kapcsolatokat befolyásolják a tanulási motívumok, amelyek fontos szerepet játszanak a szociometriai státusz szintjében. A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén.

A második hipotézis szerint a szülők saját gyereknevelési hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a tanulók motívumaival. A gyereknevelésben magukat hatékonyak ítélő szülők gyerekeinél magas értékeket találtunk az érzelmi melegség (szociális-affektív dimenzió) motívumánál. A szülők és gyerekek közötti érzelmi melegség által jellemzett kapcsolat hatékony kontextusává válik a generációk közötti interakcióknak. Az ilyen családokban nevelkedő gyerekek számos önhatékonyságra vonatkozó tapasztalatot élnek át. Ilyenformán ők olyan szociális képességeket sajátítanak el, amelyek hatékony interakciókat biztosítanak, akár a segítség igényléséről van szó szükség esetén, akár a siker/kudarckélmények értelmezéséről, vagy pedig a döntések hozataláról, kihívásokkal való megküzdésről különböző iskolai helyzetekben (Zsolnai, 1989).

A szülői hatékonyság – az adott iskolai szakasz valamint a gyerekek életkorának megfelelően – meghatározza a gyerekek tanulási motívumainak jelenlétét és fejlődését, elvezet a szociális, kognitív és morális kompetenciák kialakulásához. Ezek a kompetenciák, számos interiorizált viselkedésformán alapulnak, a környezet reakcióiban találnak támogatásra, és meghatározzák az iskolai siker érdekében történő alkalmazkodást. Ugyanakkor kialakul egy motivációs struktúra, amely biztosítja a tanuló számára a szüleiéhez hasonló célok beteljesülését (például az elégtétel, elismerés, értékelés vagy anyagi eredmények elérése).

A szülők hatékonyságának magas vagy alacsony szintje szignifikánsan befolyásolja a tanulók által alkalmazott szociális-affektív motívumokat, (így az érzelmi melegség, affiliáció, identifikáció szükségletei erőteljesek), a kognitív motívumokat (mint amilyen az independencia) és a morális dimenzióból, a rendszükséglet motívumának magasabb mértékét (4. táblázat).

A tanulók iskolai nehézségei bizonyos reakciókat váltanak ki a szülőkből, amelyek gyakran utánzóttak a gyerekek által interiorizálódnak, vagyis a tanulók szüleitől átörök-

lik hatékonyságukba vetett hitüket. A szülők gyereknevelésbe való hatékony beavatkozása megjelenik a nevelési modellekben, a gyerekek személyiségében, valamint egyéb külső tényezőkben; adott eszközök és módszerek alkalmazásával szerepe van a tanuló szociális környezethez történő alkalmazkodó képességének növelésében. Céljaik elérésében a pszichológia és pedagógia komplex beavatkozásai lehetnek segítségükre (Zsolnai, 1989).

4. táblázat. A szülők hatékonysága és a gyerekeik tanulási motívumai közötti kapcsolat statisztikai mutatói

Tanulási motívumok	Gyereknevelési hatékonyság	Rang átlag értéke	χ^2	Szign.	N
Érzelmi melegség	magas fokon hatékony	123,48	11,76	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,50			118
Identifikáció	magas fokon hatékony	123,30	11,37	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,65			118
Affiliáció	magas fokon hatékony	118,89	5,96	0,01	96
	kevésbé hatékony	98,24			118
Függetlenség	magas fokon hatékony	116,69	3,87	0,05	96
	kevésbé hatékony	100,02			118
Rendszükséglet	magas fokon hatékony	124,70	13,49	0,00	96
	kevésbé hatékony	93,50			118

A szülők túlzott vagy hiányos mértékű szabályozása, a pozitív minták hiánya, amelyek utánzási mintául szolgálnak a tanuló számára, jelentősen befolyásolhatják a szülői hatékonyságot. Amennyiben az iskolai környezet a tanulók számára az önértékelés valamint az odatartozás megtapasztalását biztosítja, teret ad arra, hogy a tanulók a személyes és iskolai siker elérésére összpontosítsák erőforrásaikat.

A tanulók arra törekednek, hogy az iskolai környezetben a vele egykorúak közösségébe beilleszkedjenek. A társadalomban, közösségben való érvényesülés legfontosabb tényezői a családi környezet kognitív és szociális erőforrásai, az a milió, ahol a tanulók nevelési alapot sajátíthatnak el. A család szociális erőforrásait a szülők és gyerekek közötti kapcsolatok erőssége teremti meg. Az interakció gyakorisága és minősége biztosítja a gyerekek számára a szülők emberi tapasztalataihoz való hozzáférést (Ryan és Grolnick, 1989).

Az utolsó hipotézis során azt vizsgáltuk, hogy a szociális-affektív motivációjú tanulók mutatnak-e különbségeket a szociális problémák megoldásában a magas szociális motivációjú társaikhoz viszonyítva. Elemzésünk során sajátosan iskolai és családi jellegű

szociális feladatokat adtunk a tanulóknak. Négy dimenzió mentén (mások bevonása a problémamegoldásba, érzelmi bevonódás, védekező mechanizmusok alkalmazása valamint a cél felé való irányulás jelenléte illetve hiánya) mentén vizsgáltuk, hogy vajon a magas illetve alacsony szociális-affektív motivációjú gyerekek problémamegoldása során találunk-e különbözőségeket.

A négy dimenzió azonosítását számos előzetes tevékenység előzte meg, melyek során a tanulók írásban rögzített megoldásait tartalomelemzéssel vizsgáltuk. Az előzetes analízisek 200 5–9. osztályos tanuló problémamegoldásait tartalmazták. A feladatok megoldására szánt idő 45 perc volt. Ebben a tanulmányban csupán két tényezőre tértünk ki: a feladat megoldás során történő más személyek bevonására valamint a célirányosság jelenlétére.

Eredményeink alátámasztották hipotézisünket. Az érzelmi melegség, identifikáció és az affiliáció motívumai magasabb értékeket mutattak azon tanulók esetében, akik más személyek bevonásával, segítségével oldották meg a szociális feladatokat (5. táblázat). A kognitív motívumok, valamint a morális motívumok magasabbak a célirányultságú tanulók esetében (a feladat megoldása során megfogalmaztak egy adott célt).

5. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldásba bevont személyek alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál

<i>Tanulási motívumok</i>	<i>Más személyek bevonása</i>	<i>Átlag</i>	<i>N</i>
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,94	64
	Hiányzott	25,53	76
Identifikáció	Jelen volt	20,92	64
	Hiányzott	19,09	76
Affiliáció	Jelen volt	23,83	64
	Hiányzott	23,30	76

Azon tanulók, akik nem vontak be más személyeket a feladatmegoldásba, alacsonyabbak a szociális-affektív motívumok értékei, mint azoknál, akik szüleik segítségét kérnék, vagy elmesélnék a gondjukat tanáruknak, esetleg barátaik tanácsát kérték.

A cél megfogalmazása feladat megoldása során, mint például, „összebarátkozom egy gyerekekkel, annak érdekében, hogy ő majd bemutat saját társainak és hozzájuk tartozóvá válok”, vagy a cél hiánya függvényében, jelentős különbségeket találtunk a tanulók motivációját illetően (6. táblázat).

6. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldás célirányossága alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál

Tanulási motívumok	Célirányosság	Átlag	N
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,95	91
	Hiányzott	25,29	49
Identifikáció	Jelen volt	20,96	91
	Hiányzott	18,02	49
Affiliáció	Jelen volt	23,66	91
	Hiányzott	23,33	49

Összegzés

A motivációs struktúra sajátosságai szoros kapcsolatban vannak a tanulók szociális kompetenciájával. Egyik lehetséges magyarázat abban állhat, hogy a motívumok szerveződése a személyközi kapcsolatokon valamint a szociális tapasztalatok interiorizációja, asszimilációja eredményeként alakul ki.

A népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén (6. táblázat). Így a magas szintű affiliáció, rendszükséglet és függetlenség motívumai jellemzőek az együtt tanulásra választott tanulókra, a magas affiliáció, függetlenség, felelősségtudat pedig a szabadidő eltöltésére választott tanulók esetében dominánsak.

A szociálisan motivált tanulók népszerűek az osztályközösségükben, eltérően a kevésbé motivált társaiktól, akik peremre szorultak számos iskolai tevékenység mentén, mint például az együtt való tanulás, vagy közös szabadidős foglalkozások.

A szülői hatékonyság a gyereknevelést illetően jelentős befolyást gyakorol a tanulók motivációs struktúrájának felépülésében. A magukat hatékonyak ítélő szülők gyerekei nagyobb mértékben motiváltak az érzelmi melegség, identifikáció, affiliáció, függetlenség, rendszükséglet által.

A szociális feladatok megoldását illetően eltéréseket tapasztalhattunk a tanulók motivációs struktúrájának függvényében. Így az érzelmi melegség, identifikáció és affiliáció motívumai jelentős mértékben magasabbak voltak azoknál a tanulóknál, akik más személyek bevonásával oldották meg a feladatokat valamint konkrét célt is megfogalmaztak a megoldási folyamat során.

Fontosak a szociális kompetenciát fejlesztő iskolai szintű programok, valamint a család kiemelkedő szerep vállalása a komplex szociális reakciók kialakulásában és elsajátításában a hétköznapi élet során. Kiterjesztve, azt mondhatjuk, hogy azok a helyzetek, amelyek hozzájárulnak valamilyen mértékben ezeknek a szociális –affektív struktúráknak a megerősítéséhez, befolyásolják a jelen és jövő cselekvés motívumainak alakulását.

A pedagógiai gyakorlat szempontjából igen hasznosnak ítéljük a tanulók motivációs struktúrájának feltárt sajátosságait. A szociális kompetencia, valamint a szociális problémák megoldási sajátosságai és a tanulás szociális, kognitív, valamint morális motívumai kölcsönösen befolyásolják egymást. A szociális tanulás hatékonysága azonban nemcsak a szociális-affektív motívumok kialakulását és meggyökerezését teszi lehetővé, hanem hozzájárul majd a tanuló sikerességéhez és sikerélményéhez.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 261–271.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 1024–1037.
- Dweck, D. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 1040–1048.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **5**. 33. sz. 335–345.
- Kozéki Béla és Entwistle, N (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, **31**. 3. sz. 184–196.
- Monteil, J. M. és Huguët, P. (2001): The social regulation of classroom performances: a theoretical outline. *Social Psychology of Education*, **4**. sz. 359–372.
- Nagy József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. *Iskolakultúra*, **5**. sz. 83–93.
- Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, **91**. sz. 328–346.
- Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. University of Louvain Ed. Leuven University Press, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, **4**. 16. sz. 385–407.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, **2**. sz. 1–12.
- Ryan, R. M. és Grolnick, W. S. (1989): Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 2. sz. 143–154.
- Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, **63**. 1–19.
- Vásárhelyi Zsuzsanna (1999): *A pszichológia válogatott fejezetei: Személyiség és motiváció*. SZIF, Jegyzet.
- Wigfield, A., Wentzel, K. R. (1998): Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, **2**. 10. sz. 155–175.

A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői

- Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 430–437.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 339–362.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia-társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

MONIKA CSIBI: PSYCHOSOCIAL FACTORS OF LEARNING MOTIVATION

This paper analyses the relationship between the different structures of learning motivation (affective, cognitive and moral) and psychosocial determinants playing relevant roles in the learning processes. The research presented is informed by the social-cognitive approach of learning motivation, where the social factor is seen as reflecting an important element of the motivational process. The practical objective of this research was to examine the influence of the social status and the interpersonal relations of pupils on their learning motivation. Hypotheses were formulated regarding social-affective motives; cognitive and moral motives influencing learning; the influence of the social status on learning performances; the differences caused by affective familial relationships over performances; low and high level of social motives presenting differences in social problem solving tasks. The instruments included the Kozéki and Entwistle Motivational Style Questionnaire, a sociometric questionnaire, and social problem solving tasks for the subjects; in addition, data were collected from parents and teachers by questionnaires. The subjects were children from the 5th (N=89) and the 7th grade (N=80) of lower secondary, and from the 9th grade (N=88) of higher secondary education. Parents involved in the study (N=214) filled in their questionnaire at home. The findings of the present work contribute to a better understanding of children's functioning and interpersonal dynamics in the school. From our point of view, the learning process became the mirror of the cognitive activation of social information, integrated in the complex processing of information in a school environment.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 313–327. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csibi Monika, 1918. Dec.1 sugárút, 209/6
540530 Marosvásárhely, Románia

AZ ISMERETEK ALKALMAZHATÓSÁGÁNAK KORLÁTAI: KOMPLEX PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLETTSÉGE 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMON

Molnár Gyöngyvér

SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport

Miután a világ vezető politikusai felismerték, hogy a tudás a gazdasági fejlődés motorja, világszerte megerősödtek azok a kutatások, amelyek az iskolában elsajátított tudás minőségét, hasznosíthatóságát, a gondolkodás fejlettségét vizsgálják (lásd pl.: *Frensch és Funke*, 1995; *OECD*, 2004; *Csapó*, 2003, 2006a, b; *Korom*, 2005; *Csapó és Korom*, 1998; *Csapó és B. Németh*, 1995; *Molnár*, 2006a, b; *Somfai*, 2006). Ennek következtében ismét központi fogalommá vált – a kognitív pszichológiai ismereteknek megfelelően új tartalommal megtöltve – a pedagógiai pszichológia két klasszikus fogalma, a tudástranszfer és a problémamegoldás. A transzfer, azaz az ismeretek alkalmazhatóságának korlátaival és problémakörével számos publikáció, kutatási program foglalkozik (pl.: *Csapó*, 2006b; *Molnár*, 2006b; *Sejtes*, 2006; *Haskell*, 2001; *Detterman és Sternberg*, 1996; *Klauer*, 1989; *Marini és Genereux*, 1995). A transzfer képességének mérésére egy lehetséges módszer, ha a diákokat különböző típusú problémahelyzetek elé állítjuk. A probléma megoldásának folyamata során egyrészt alkalmazniuk kell korábbi – iskolában tanult és/vagy iskolán kívül elsajátított – ismereteiket, másrészt fel kell ismerniük és megfelelőképpen kombinálniuk az adott információk közül a probléma megoldása szempontjából releváns adatokat. Miután a problémamegoldás mindennapi életünk szerves részét képezi, helyet kapott az OECD PISA felmérésekben is, sőt a 2003-as OECD PISA-felmérés hatására az iskolarendszerek képességfejlesztő hatását leíró nemzetközi mutatóvá vált (*OECD*, 2004; *Csapó*, 2005; *Molnár*, 2006a). A korábbi komplex problémamegoldó képesség fejlettségét mérő kutatások (lásd *Molnár*, 2006b) folytatásaként tekinthető a jelen tanulmányban bemutatott, az MTA-SZTE Képességkutató Csoport Longitudinális mérések projekt keretében megvalósult vizsgálat.

A vizsgálat módszerei

A felmérés mintája és az adatgyűjtés folyamata

A felmérésben 5827 hetedik és tizenegyedik évfolyamos diák vett részt, 59/41% arányban ($n_{7.évf}=3451$, $n_{11.évf}=2376$). A minta regionális eloszlás, szociokulturális háttér,

valamint iskolatípus szerint reprezentatívnak tekinthető az adott évfolyam vonatkozásában.

A feladatlap megoldására az iskolák által biztosított tanórán került sor: A teszt kitöltésére 45 perc állt a diákok rendelkezésére. A feladatok megoldása során semmilyen segédeszközt sem használhattak.

A komplex problémamegoldás feladatlap

A komplex problémamegoldást vizsgáló feladatlap összes problémája a családban felmerülhető problémákat, kérdéseket (utazás utáni pénzvisszaváltás, betétlekötés, bevásárlás, stb.) járja körül. A problémákat a korábbi mérésekhez hasonlóan beágyaztuk egy olyan történetbe, amit a megfelelő korú testvér mesél el. A tanulóknak a történet olvasása közben felmerülő problémákat kell megoldaniuk vagy az általuk helyesnek tartott alternatíva kiválasztásával, vagy a válasz megalkotásával. A feladatlap összeállítása során nem törekedhettünk a vizsgált ismeretkörök teljes lefedésére. A problémák legnagyobb részében olyan alapvető és kevésbé alapvető ismeretekre helyeztük a hangsúlyt, amelyek megléte minden tanulótól elvárható a több évig tartó matematika tanulmányok után. Előfordulhat, hogy a hetedik osztályába járó tanulók az iskolában nem tanult matematikai elemekkel találkoztak, de tizenegyedik évfolyamra a diákoknak ismerniük kellett a feladatlapon előforduló problémák megoldásához szükséges matematikai háttér-információkat.

A megoldandó problémák alapvetően három csoportba sorolhatóak: (1) problémák, amelyek megoldásához szükséges információt, ha nem is a megszokott iskolás formában, de tartalmazza a feladatlap; (2) problémák, amelyek megoldásához nem minden információt tartalmaz a feladatlap, de a hiányzó információ a tananyag része, illetve (3) problémák, ahol a probléma megoldásához szükséges háttér-információk egy részét sem a feladatlap, sem – valószínűleg – az iskolai tananyag nem tartalmazza. Utóbbiak megoldásához szükséges háttér-információkkal azonban a diákok nap, mint nap találkozhatnak a médiában, a különböző reklámokban (pl.: THM).










A szerkesztés során szempont volt, hogy a feladatlap tartalmazzon korábbi mérésekben használt itemeket. Ezekkel az úgynevezett anchor itemekkel a valószínűségi tesztelmélet segítségével közös képességskálára hozható a korábbi és jelen mérésben részvett diákokat teljesítményük, képességszintjük alapján. Ezeket az elemzéseket egy további tanulmányban publikáljuk.

A feladatlap oldalait a korábbi, hasonló képességet vizsgáló mérésben megismert módon két részre bontottuk. A bal oldali oszlop tartalmazza az információkat realiztikus formában (például: árfolyam, hirdetés, menetrend, kép, rajz), a jobb oldali oszlop pedig a történetet és az utazás után történt eseményeket, a felmerült problémákat. Ezek mindegyike jól azonosítható matematikai műveleteket, illetve esetenként természettudományos ismereteket rejt magában. Az 1. ábra a komplex problémamegoldás feladatlap-sorozat egy részletét szemlélteti.

A problémák azt vizsgálják, hogyan tudják diákjaink az iskolában, főleg a matematika órákon elsajátított tudást gyakorlati helyzetekben, iskolán kívüli kontextusban hasz-

Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon

nálni, valamint mennyire tudják transferálni korábbi és iskolán kívüli tapasztalataikat, ismereteiket életszerű, de tanórai keretek között megoldandó problémák megoldásához.

VALUTAÁRFOLYAM					
Devizanem		Egység	Vétel	Eladás	Közép
	CAD	1.00	179.38	196.28	187.83
	CHF	1.00	160.21	170.81	165.51
	EGP	1.00	36.16	40.30	38.23
	EUR	1.00	251.44	265.92	258.68
	GBP	1.00	364.63	388.73	376.68
	HRK	1.00	31.78	38.85	35.31
	JPY	100.00	175.75	192.31	184.03
	NOK	1.00	30.81	33.71	32.26
	USD	1.00	210.04	223.92	216.98

Az út csodálatos volt, viszont a 9000 egyiptomi fontból nem sok maradt meg. Apával elmentünk, hogy visszaváltsuk a haza-hozott 890 egyiptomi fontot. A fontért a pénz-táros leszámoltforintot.
 Igazságtalanság, ha ugyan-ezt a pénzt ismét meg szeretném venni a pénztárban forintba kerülne. Itt is spórolhattunk volna, ha apa nem váltja át előre az összes pénzt, hanem mindenhol kártyával fizet, mert akkor a bank csak középárfolyamot számol és nincs veszteség a maradék pénz visszaváltásakor sem.

1. ábra
A komplex problémamegoldás feladatlap két problémája

Ha a tanulók iskolai módszerekkel próbálták megoldani a köznapi nyelven megfogalmazott matematikai problémákat, a korábbi mérés matematika-problémáihoz hasonlóan, ebben az esetben is, első lépésként át kellett írniuk azokat a matematika sajátos jelrendszerébe. Értelmezniük kellett a felhasznált szimbólumokat, majd az ismerős szabályok szerint kellett megoldaniuk a feladatokat (Molnár, 2006b).

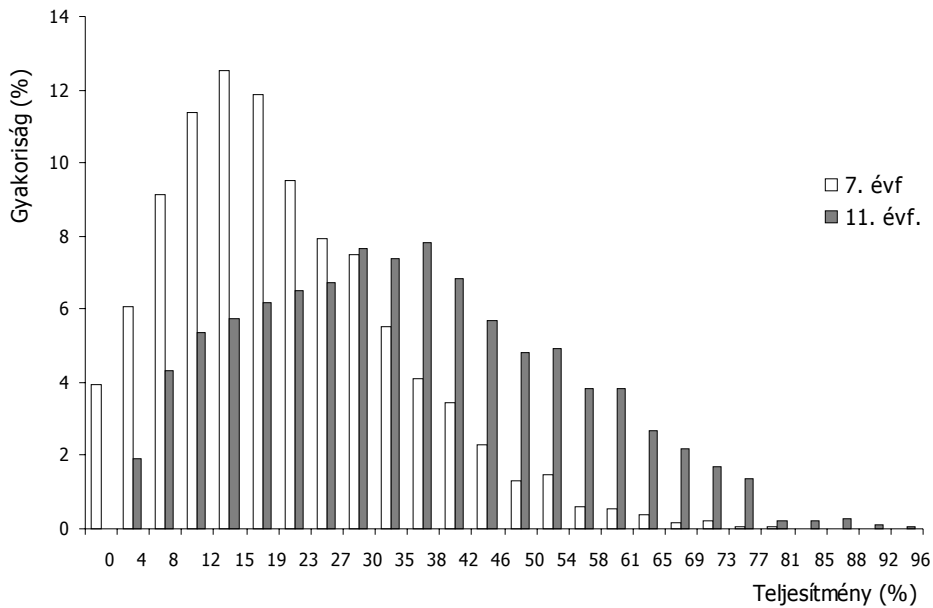
Az értékelés módszerei

A teljesítmények értékelése során mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelméleten nyugvó statisztikai eszközöket használtunk. Utóbbi alkalmazásával választ kaphatunk olyan kérdésekre, amelyek elemzését a klasszikus tesztelmélet nem ad lehetőséget. (A valószínűségi tesztelméletekről és a Rasch modellről részletesebben lásd Horváth, 1997; Molnár, 2005, 2006c, 2007; Molnár és Józsa, 2006.)

Teljesítmények

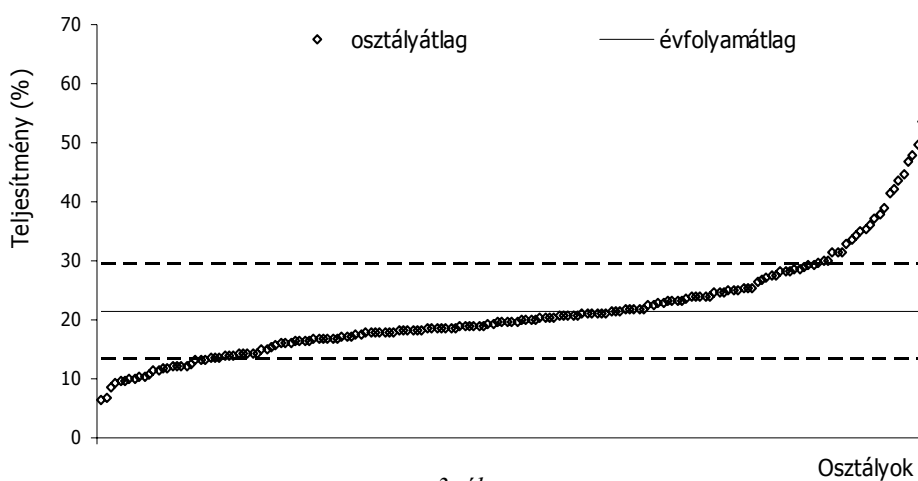
Az eredmények kiterjeszhetőségének, általánosíthatóságának körét első szinten jól jellemzi a teszt reliabilitásmutatójának értéke, amelynek jellemzésére Cronbach- α -t használtunk. A mérés jellegéből adódóan a feladatlap belső konzisztenciája nem olyan mértékű, mint más képességmérő teszt esetében. Ennek ellenére megfelelő a Cronbach- α elfogadható értékű (0,83). A feladatlap második szintű jellemzésére – vajon megfelelő nehézségű-e az adott célpopuláció számára a feladatlap – a 6. ábra személy/item térképével kapcsolatban térünk ki.

A diákok teljesítményének eloszlását évfolyamonkénti bontásban a 2. ábra mutatja. A hetedik évfolyamon tapasztalható átlagos 21%-os (szórás: 14%-pont) teljesítményhez képest jelentős javulás tapasztalható tizenegyedik évfolyamon (35%, sd: 19%-pont), azonban még ott is jelentős azon diákok aránya, akik még a hetedikesek átlagteljesítményét sem érik el. Hetedik évfolyamon balra asszimétrikus a tapasztalati eloszlásgörbe, valamint a teljesítmények szórása kisebb, mint tizenegyedik évfolyamon, ahol egy, a horizontális skálát (%-os teljesítmények) teljes egészében lefedő, ennél fogva nagyobb szórást normál eloszlás görbe rajzolódik ki. Az évfolyamonkénti alacsony teljesítmények egyik oka, hogy a mérésben résztvevő diákoknak átlagosan nehéznek bizonyult a feladatlap (részletesen lásd később a személy/ item térképekkel kapcsolatban).



2. ábra
A két vizsgált korcsoport teljesítményeloszlása

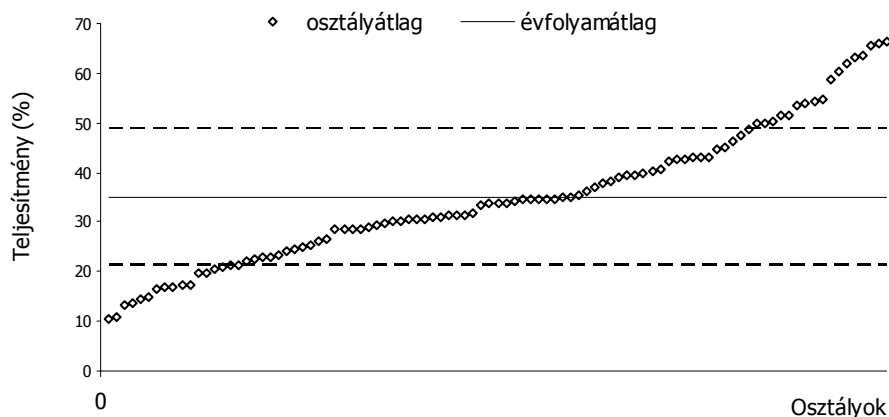
A teljesítmények százalékos elemzésénél maradván a következőkben kitérünk az egyes osztályok átlagos és egymáshoz viszonyított teljesítményére. Az egyes osztályok átlagos teljesítménye között jelentős mértékű eltérés tapasztalható. A mintában van 10% alatti, illetve 70%-os átlagos teljesítményt mutató osztály is. A diákok szintjén még inkább realizálódik a kimagaslóan jól, illetve rosszul teljesítők közötti eltérés nagysága, amire az 5. ábrával kapcsolatban térünk ki. A 3. és 4. ábra mutatja, vajon mennyiben valósul meg a várt tendencia, miszerint az alacsonyabban teljesítő osztályok között inkább hetedik, a magasabban teljesítő osztályok között tizenegyedik évfolyamos osztályok vannak.



3. ábra
A hetedik évfolyamos osztályok átlagos százalékos teljesítménye és szórása

A hetedik évfolyamos osztályok átlagos teljesítménye 6 és 53% között változik, az osztályok átlagának átlagos teljesítménye közel 21,7% (az osztályok átlagának szórása: 7,95%) (lásd 3. ábra). A 175 hetedik évfolyamos osztályból 155 osztály 30% alatti átlagos teljesítményt mutat és csak 19 osztály van a 30–50%-os átlagos teljesítményt mutató osztályok között. Az átlagtól való egy szórásnyi terjedelemben (13–30%) van az osztályok közel 80%-a, a többi osztály közel azonos arányban tér el pozitív, illetve negatív irányban az egy szórásnyi terjedelemtől.

A 4. ábra a tizenegyedik évfolyamos osztályok átlagos teljesítményét mutatja, a teljesítmények növekedő sorrendjébe állítva. Ebben az esetben az osztályok közel 30%-ának átlagos teljesítménye eltér az átlagtól való egy szórásnyi terjedelemtől (21–49%). Vannak olyan osztályok, akik átlagos teljesítménye a leggyengébben teljesítő hetedik évfolyamos osztályok szintjén (10%) van, míg az osztályok egy részének átlagteljesítménye meghaladja a legjobban teljesítő hetedik évfolyamos osztályok átlagteljesítményét. Az osztályok között lévő nagyobb különbségekre utal az F-próba eredménye mellett a görbe meredekségének változása és a szórás növekedése is.



4. ábra

A tizenegyedik évfolyamos osztályok átlagos százalékos teljesítménye és szórása

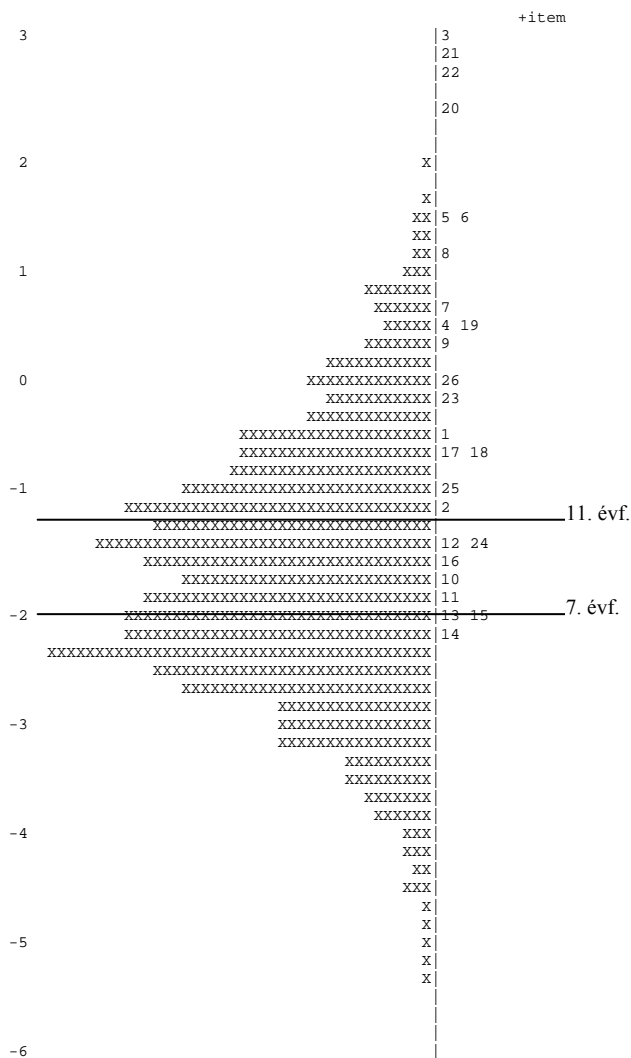
A továbbiakban valószínűségi tesztelméleti eszközökkel elemezzük az eredményeket, közös adatbázisban elemezve az adatokat bemutatjuk az egyes diákok képességszintje közötti különbségek nagyságát a feladatlapon szereplő problémákat egységesen, illetve a problémák kontextusát megkülönböztetve (többdimenziós személy/ item térkép) kezelve.

Az 5. ábra a hetedik és tizenegyedik évfolyamos diákok teljesítményét közös adatbázisban kezelve mutatja a diákok képességszintjének alakulását (minden egyes 'x' 10 diákot reprezentál) a feladatok nehézségi indexének függvényében. Az 5. ábra bal oldalán a 2. ábra eloszlásgörbéi 90 fokos szögben elforgatva láthatók (az 5. ábra személytérkép része).

Az eloszlásgörbe két csúcspontja megfeleltethető a 2. ábrán látható eloszlásgörbék csúcspontjainak (15 és 35%-nál). Az ábrán vízszintes vonallal jelöltük a hetedik és tizenegyedik évfolyamosok átlagos képességszintjét (-2,00 és -1,17 logit). A képességszinteket és az itemek nehézségi index szerinti elhelyezkedését alapul véve megállapítható, hogy a hetedik évfolyamos átlagos, illetve átlag alatti képességű diákok a feladatlapon legkönnyebb itemeit megközelítőleg 50% valószínűséggel oldották meg helyesen, a közepes, illetve nehezebb itemekre ennél alacsonyabb valószínűség mellett adtak jó választ. A legnehezebbnek bizonyult itemeket (20, 21, 22, 3) pedig a legmagasabb képességszintű tizenegyedik évfolyamos diákok is kevesebb, mint 50% valószínűséggel oldották meg helyesen. (Ezen itemek tartalmi elemzését lásd később.)

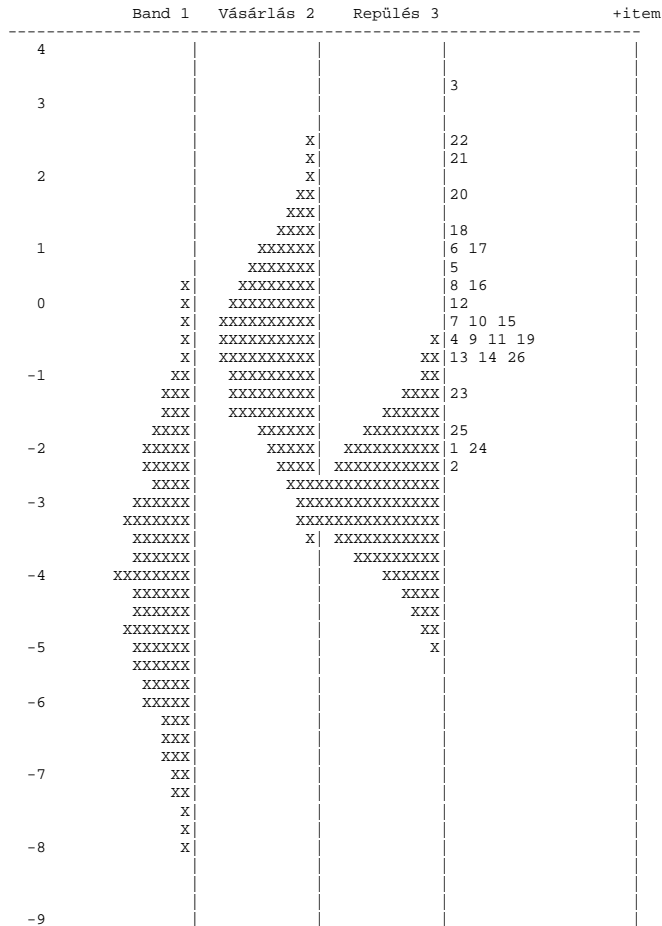
A populációparaméterek átlaga mellett a szórás is változott, ahogy a százalékos teljesítményekkel kapcsolatban utaltunk rá, nőtt. A diákokra kiszámolt képességszintek értékének minimuma (-5,4 logit) azonos mindkét évfolyamon, a maximum értéke azonban 2,1 logit-ról, 4,6 logitra nőtt.

Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon



5. ábra
Az egyesített adatbázis személy/ item térképe

Molnár Gyöngyvér



6. ábra

A hetedik évfolyamos diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége a különböző kontextusok fényében (minden egyes 'x' 28 diákot reprezentál)

A diákok képességszintjének különböző kontextusokban lévő problémátípusok szerinti változását mutatja a 6. és 7. ábra. A többdimenziós személy/ item térkép első oszlopa a diákok banki környezetben felmerülhető problémák megoldási képességét és annak eloszlását mutatja. A második dimenzióban ugyanazon hetedik, illetve tizenegyedik évfolyamos diákok vásárlási szituációban való eligazodási képességét mutatja, míg a harmadik dimenzió repüléssel, repülőgépekkel kapcsolatos kontextusban felmerülő problémák megoldási képességét mutatja.

A legnagyobb különbség (közel 9 logitnyi) hetedik évfolyamon a banki problémák megoldásában mutatkozott. Ezen a téren van olyan diák, aki az e típusú feladatokat ke-

vesebb, mint 1% valószínűséggel oldja meg, míg vannak hetedik évfolyamos diákok, akik közel 85% valószínűséggel jól megoldják ezen típusú problémák egy részét. A 6. ábra jobb oldali oszlopában az 1–9. itemek a banki kontextusú itemek. Az itemek nehézség szerint jól eloszlanak, vannak közöttük könnyű, átlagosan nehéz, illetve nehéz itemek is. Ezek az információ ismertségét tekintve főképp olyan problémák voltak, ahol a probléma megoldásához nem adtuk meg az összes szükséges információt. Például a valutaárfolyam-táblázatban adott adatok közül a diákok előzetes ismeretei alapján kellett kiválasztani az egyiptomi fontot, vagy az sem szerepel a feladatban, hogy a valutaváltás, illetve visszaváltás esetén melyik árfolyamot – vétel, közép, eladás – kell használni. A valutaváltás és visszaváltás, a kézpénzfelvétel különböző módjainak költségei, a kamat és törlesztő részlet, valamint egy több mindent magában foglaló probléma megoldása közül a legkönnyebbnek a pénzváltás egyenes arányosság alkalmazását igénylő feladatok bizonyultak, amit a százalékszámításon nyugvó kamatszámolás követett, majd a kézpénz automatából, illetve kasszából történő felvétel költségeinek kiszámolása. Utóbbi művelet elvégzésekor először a problémát kellett pontosan meghatározni, majd azt kellett azonosítani, hogy melyik mellékelt táblázat, mely sorának adatai szükségesek a probléma megoldásához. A díjtételek kiválasztása után az elvégzendő műveleteket matematikai formalizálása, majd számolás helyes elvégzése következett. Ezt a folyamatot a legjobb képességű hetedik évfolyamos diákok is csak közel 50% eséllyel végezték el jól.

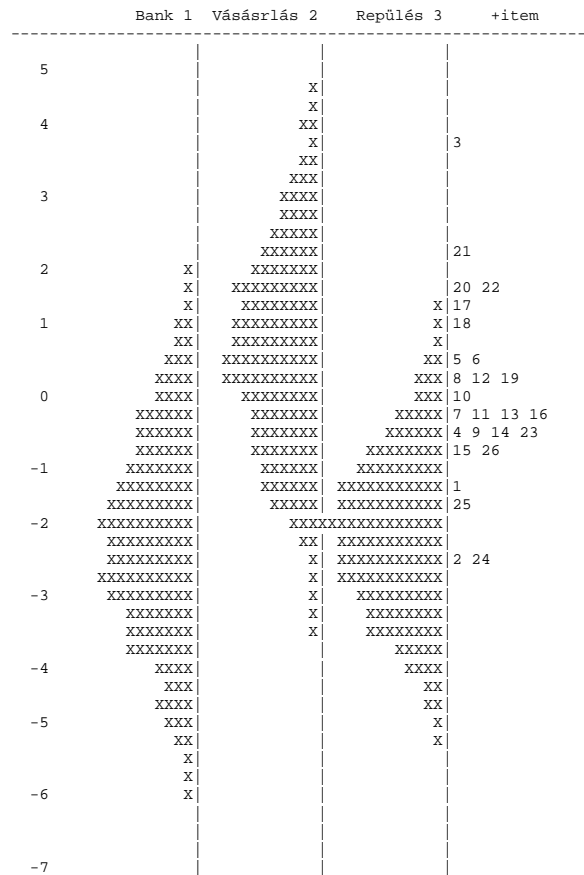
Az életszerű kontextusok közül a vásárlási szituációban adott problémákat tudták legjobban megoldani a diákok. Ezek a problémák (10–18. item) legnagyobb részt egyenes arányosságon és mértékváltáson alapuló problémák voltak, ahol a megoldáshoz szükséges információk – két item kivételével – ismertek, a feladatban adottak voltak. Ennek következtében a problémák nehézségi indexe is közelebb áll egymáshoz. A „melyiket éri meg legjobban megvenni” típusú feladatok közül a legösszetettebb 17. item bizonyult a legnehezebbnek, ahol a helyes döntés meghozatalához – matematikai oldalról megközelítve – a kétféle leértékelt chips új árának kiszámolása után kellett kiválasztani, hogy az adott négy chips közül (egynek eltérő volt a súlya), hogy melyiket melyiket vásárolja meg. Ha valaki ezt a feladatot nem a matematikai formulák oldaláról közelítette meg, hanem előzetes becslést alkalmazott, akkor is sikerrel járt, mivel az árakat úgy alakítottuk ki, hogy körülbelüli becslés segítségével is meghatározható legyen a relatíve legolcsóbb chips. (A feladat nehézségi indexe azonban arra utal, hogy ezt az módszert, a „józan paraszti ész útját” kevesen választották, a többség ragaszkodott a feladat matematizálásához.) Összességében a vásárlási kontextusban adott problémák megoldási képességének fejlettségében kisebb különbség tapasztalható, mint azt a banki kontextusú problémákkal kapcsolatban láttuk.

A feladatlap harmadik egysége (19–26. item) repüléssel összefüggő – időeltérés, repülőgép átlagsebessége, átlagos üzemanyagfogyasztás, a tankolás ideje, a repülőgép méretével kapcsolatos – problémákat tár a diákok elé. A problémák megoldásához bújtatva minden információt megadtunk, csak különböző táblázatokból kellett összegyűjteni azokat. Ezek közül azok bizonyultak a legnehezebbnek, amelyekben a figyelem játszotta a fő szerepet. (Például az időeltéréssel kapcsolatos problémáknál a diákok általában nem vették figyelembe, hogy Magyarország is eltér a GMT-től egy órával, holott a táblázat ezt is tartalmazta.) Összességében azok a problémák bizonyultak könnyebbnek, ahol ke-

vesebb információt kellett begyűjteni és azok egy helyen voltak megtalálhatók. A diákok képességszint szerinti eloszlása ebben az esetben hasonlít a vásárlási szituációval kapcsolatban tapasztaltakhoz, csak két logitegységgel eltolódott negatív irányba.

A három területet együtt kezelve megállapítható, hogy a hetedik évfolyamos diákok a mindennapi életben leggyakrabban előforduló vásárlással kapcsolatos problémák megoldásában bizonyultak legjobbnak, ezt követte a repüléssel, utazással kapcsolatos, majd a banki, pénzváltással, befektetéssel kapcsolatos problémák megoldása.

Ugyanezt az elemzést tizenegyedik évfolyamon elvégezve, kisebb-nagyobb változást tapasztalhatunk. A tizenegyedik évfolyam többdimenziós személy/ item térképét a 7. ábra mutatja. Az ábra értelmezése azonos a 6. ábra értelmezésével.

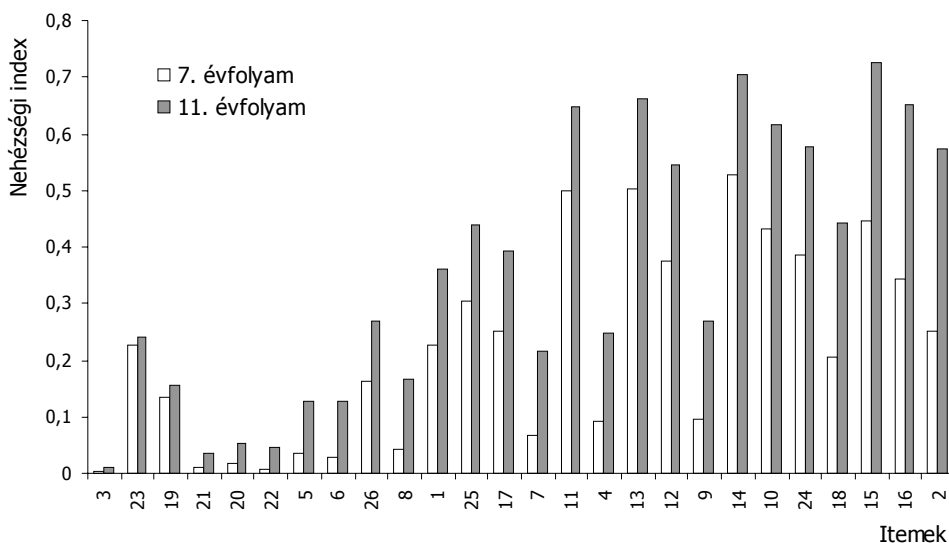


7. ábra

A tizenegyedik évfolyamos diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége a különböző kontextusok fényében (minden egyes 'x' 16 diákot reprezentál)

Az átlagos képességszintek és a szórások a hetedik évfolyamon tapasztaltakhoz képest mindhárom három kontextusban közeledtek. Jelentősen fejlődött a banki környezetben történő problémák megoldási képessége, sőt a diákok közel azonos képességszinten vannak a gazdasági és utazással kapcsolatos problémák megoldásában. Összességében megállapítható, hogy még tizenegyedik évfolyamon is közepesen nehéznek, illetve nehéznek bizonyultak a feladatlap problémái, holott a megoldáshoz szükséges matematikai eszközöket már általános iskolában tanulták. A fő nehézségét valószínűleg az jelentette, hogy nem az iskolában megszokott módon kapták a diákok a megoldandó problémákat, hanem szöveggörnyezetbe ágyazva, ahol több esetben magát a problémát is meg kellett határozni. A problémák megoldásához szükséges információkat nem a megszokott formában ismertette a feladatlap, hanem különböző, mindennapi életből vett, zavaró információval telített környezetekből kellett azokat kiválogatni. A következőkben megnézzük, hogy milyen típusú problémák megoldásában mutatkozott a legnagyobb és legkisebb fejlődés a két évfolyam között.

A 8. ábra az egyes problémák megoldottságának változását mutatja a változás nagysága szerinti növekvő sorrendben. A világos oszlopok a hetedik évfolyam teljesítménye alapján számolt nehézségi indexeket, a sötét oszlop a tizenegyedik évfolyamos diákok teljesítménye alapján számolt nehézségi indexeket mutatja itemenkénti bontásban.



8. ábra

A feladatlap itemei megoldottságának változása hetedik és tizenegyedik évfolyam között, a változás nagysága szerinti növekvő sorrendben

A feladatlap különböző típusú problémáin más-más fejlődés tapasztalható a vizsgált két évfolyam között. Miután minden egyes probléma megoldásához szükséges információkkal már hetedik évfolyamon is rendelkeznie kell a diákoknak, elgondolkodtató, hogy

még tizenegyedik évfolyamon is gondot jelentett hétköznapi problémák egyszerű matematikai eszközökkel történő megoldása. A problémák közül csak egyetlen egy esetben nem figyelhető meg szignifikáns változás a teljesítménykülönbség (23. item esetében – ny23). A probléma keretében – egy autó fogyasztásával analóg módon – egy repülőgép átlagos fogyasztását kellett kiszámolni. A nehézséget az jelentette, hogy a számoláshoz szükséges információkat a diákoknak kellett összegyűjteni a megadott táblázatokból, ábrákból. A feladatlap többi problémájának megoldottságában szignifikáns különbség van a két évfolyam tekintetében. A következőkben megnézzük, hogy milyen típusú problémák esetében figyelhető meg a legnagyobb fejlődés a vizsgált két évfolyam között.

Az előzetes hipotézisnek megfelelően azokon az életszerű problémákon figyelhető meg a legjelentősebb fejlődés, amelyekkel a diákok leggyakrabban találkozhatnak mindennapi életük folyamán. Ezt az is alátámasztja, hogy milyen mértékű különbség van az 1-es és a 2-es item megoldottságában. Az előbbi valuta visszaváltására, az utóbbi valuta váltására vonatkozik, amivel gyakrabban találkozhatnak az utazás során a diákok. Mindkét feladat ugyanazzal a matematikai formulával oldható meg. Szintén jelentős mértékű, közel 30%-os fejlődés figyelhető meg a leértékelt áru új árának kiszámításában. Ezekben a feladatokban a tizenegyedik évfolyamosok nagy hányada, közel 70%-a jól számolt. Elgondolkodtató, hogy a maradék 30%-nyi diák miért nem tudta megoldani ezt, holott mindennapi életünkben talán ezzel a típusú matematikai problémával találkozunk a leggyakrabban, aminek rossz megoldása nehézségeket jelenthet a különböző vásárlások során. A várttal ellentétben nem a legegyszerűbb, már alsó tagozatban is tanult matematikai eszközökkel megoldható, kivétel nélkül egyenes arányosságon és két esetben mértékváltáson is alapuló problémákon mutatkozott a legjelentősebb fejlődés (10–14-ig). Hetedik évfolyamon ezek a problémák bizonyultak legkönnyebbeknek. A hetedik teljesítmény alapján feltételezhetnénk, hogy tizenegyedik évfolyamon plafoneffektus érvényesül, azaz azért nem mérnek jól ezek a feladatok, mert majdnem mindenki megoldja azokat, de nem ez a helyzet. Átlagosan az idősebb diákok 65–70%-a tudott csak helyes választ adni, míg már hetedik évfolyamon is 50% feletti megoldottságot számoltunk.

A problémák egy részének megoldásához olyan információra is szükségük volt a diákoknak, amelyeket nem tartalmazott a feladatlap, illetve nagy valószínűség szerint az iskolai tananyagban sem szerepel. Az ilyen típusú problémákat a tanárok egy része fenntartásokkal kezelte, és azt gondolta, hogy ha az adott ismeretet nem tanították az iskolában, azt a diákok nem is tudhatják. Egy ilyen példa a THM jelentésének ismerete, amivel nap, mint nap találkozhatnak a diákok a médiában anélkül, hogy a reklámok kapcsán elmagyaráznák azt, hogy mit is jelent. Alsóbb évfolyamon a THM-el kapcsolatos probléma megoldottsága 5%-os volt, ami tizenegyedik évfolyamra közel 20%-ra nőtt, azaz átlagos fejlődés figyelhető meg. Ez megcáfolja a tanárok fenntartását, miszerint amit nem tanítottak az iskolában, azt nem is tudhatja a diák.

A feladatlap legnehezebb feladatának a 3-as item bizonyult. A disztraktorelemzés alapján megállapítható, hogy nem azért, mert a diákok nem foglalkoztak a feladattal. Néhány tanuló kivételével mindenki számolt, dolgozott valamit ezen a problémán. Ha bonyolultság és összetettség alapján sorba állítanánk a feladatlap problémáit, nem feltétlen ez lenne az első helyen, viszont a probléma konkrét meghatározása, értelmezése ebben az esetben volt a legnehezebb. Ezt támasztják alá a helytelen válaszok is. A problé-

ma keretében az utazás során összesen megspórolható pénzt kellett kiszámolni, ha valutát nem az elején készpénzben vette volna fel a család, hanem minden vásárlás során középárfolyam mellett a bankkártyájával fizetett volna. Ennek ellenére a diákok jelentős része – a probléma helytelen értelmezéséből fakadóan – csak a visszahozott pénzüsszeggel számolt, igaz helyes matematika formulákat használva. Mindkét évfolyamon a diákok közel 15%-a tette ezt. Elenyésző volt azoknak a helytelen válaszoknak a száma, ahol a hiba a vétel és az eladás árfolyamok (0,1, illetve 0,4%) összekeveréséből adódott. Jelentős volt azon diákok száma (17 és 35%), akik a visszahozott pénz visszaváltásából adódó veszteséget középárfolyammal számolták ki. A probléma értelmezése során a diákok 14, illetve közel 10%-a addig helyesen jutott el, hogy az egész pénzüsszeggel kell számolni, de nem választották ketté az elköltött és hazahozott pénzből adódó veszteséget, hanem az egészet kiszámolták középárfolyamon.

A problémák közül végül kiemelünk egy közepes nehézségű problémát és bemutatjuk a tipikus rossz válaszokat, keresve a helytelen problémamegoldás fő okait. A feladatlap első feladatát (az utazásból visszahozott egyiptomi fontot kellett visszaváltani) hetedikben a diákok közel 30, tizenegyedikben közel 40%-a oldotta meg jól. A két évfolyam között csökkent azon diákok száma, akik matematikailag jól kijelölték, formalizálták a problémát, de rosszul számoltak (7-ről 4,5%-ra). Közel felére csökkent azoknak az aránya is, akik tizedesvesztő hibát követtek el, bár ez a diákok egy csekély részénél 1–2% fordult csak elő. A tizenegyedik évfolyamon 3%-kal (15-ről 12%-ra csökkent) kevesebben keverték össze az eladási és a vételi árfolyamot (holott a hasonló ismeretet igénylő 3-as item esetében elenyésző volt ezen diákok aránya), viszont jelentős mértékben nőtt, csaknem megháromszorozódott közelítő értékkel számológépek aránya (9-ről 26%-ra) és felére csökkent (33-ről 15%-ra) az értelmezhetetlen megoldások száma.

Diszkusszió és további kutatási kérdések

Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a diákok problémamegoldó gondolkodásának, életszerű, komplex problémák megoldási képességének fejlettsége, vagy kevésbé fejlettségének okai között nem csak az szerepel, hogy a diákok kevésbé tudják életszerű környezetben alkalmazni az iskolai környezetben tanultakat (részletesen lásd *Molnár, 2006b*). A kontextus-függőség mellett a fő nehézséget nem tudományos, jelen esetben matematikai formulák, eszközök ismeretének hiánya, hanem a valódi probléma, megoldandó kérdés azonosítása és a szükséges és elégséges információk összegyűjtése jelenti főképpen akkor, ha azok nem egy helyen, hanem különböző, esetleg más típusú forrásban adóttak. Minél több információt kell összegyűjteniük és azok minél több megjelenési formában és helyen találhatóak, annál kisebb a helyes megoldás valószínűsége. Helyenként a figyelem, vagy mivel papír-ceruza feladatlapról van szó az olvasási képesség fejletlensége, az értő olvasás alacsonyabb szintje áll a nem-megoldás háttérében.

Már az osztályszintű elemzések is utaltak arra, hogy a diákok között a jelentős mértékű képességbeli különbség tapasztalható. A problémamegoldó gondolkodás fejlettségének skálázásával, életkorhoz kötött szintjeivel egy későbbi tanulmány keretében foglal-

kozunk, de az előre jelezhető, és korábbi kutatási eredmények is alátámasztják (Molnár, 2006b), hogy több éves fejlettségbeli különbség van az azonos korú diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettségében. A fejleszthetőséget támasztja alá az, hogy más részpopulációban (hátrányos helyzetű diákok körében) végzett felmérés eredményei többé-kevésbé eltérnek a jelen mérés eredményeitől. Azokon a problémákon, amelyek gyakrabban előkerülnek mindennapi életük során, akár a kultúrából, akár az érdeklődési körből fakadóan – pl. egy autó és az azzal analóg módon kiszámolható repülőgép átlagos fogyasztása – jobban teljesítenek a hátrányos helyzetű diákok, mint kortársaik. Ez azért pozitív tapasztalat, mert, mint a THM-el kapcsolatos probléma esetében is tapasztaltuk, a diákok bizonyos mértékben transzferálják az iskolán kívüli ismereteiket is az iskola keretei közé. A transzfer kérdésének másik oldala azonban arra utal, hogy nagyon erős a diákokban a formalizálási „kényszer”. Számos esetben a „józan ésszel”, egy kis gondolkodással, becsléssel is megoldható problémák túlbonyolításával találkozunk. Az iskola kapuin belül a gondolkodás helyett ragaszkodnak a begyakorolt eljárásokhoz, bár a becslés, kerekítés matematikai gondolkodásuk részét képezi. Ezzel együtt mégsem megbecsülték az értékeket, hanem a kerekített számokkal végezték el a formalizálást.

Összességében egy tanórai keretek között is megvalósítható rejtett fejlesztés az eredmények alapján úgy képzelhető el, hogy a diákok nemcsak megszokott iskolai feladatokat kapnak, hanem életszerű környezetben megoldandó helyzetek elé állítjuk őket, ahol nem jól definiált feladatok keretében a probléma pontos meghatározását is nekik kell elvégezni. Egy erre alkalmas és első lépésként egyes órákon bevethető módszer a probléma alapú tanítás módszere, amiről részletesen lásd Molnár (2006b) könyvét.

A kutatások további fázisában, mint korábban is utaltunk rá, az eddigi hasonló témakörben végzett, egymással anchor itemekkel összekapcsolható mérések eredményeit közös képességskálára hozzuk. Kialakítunk egy probléma megoldó skálát úgy, hogy a skála egyes képességszintjeihez hozzá lehessen utalni azt a szintet, ami elvárható a diáktól, ha teljesítménye alapján legalább 50%-os valószínűséggel megoldja az ahhoz a szinthez rendelt problémákat. Az OECD PISA 2003-as mérés kapcsán nemzetközi szinten elindult ez ilyen irányú skálázásra már egy kezdeményezés.

A kutatások másik iránya, hogy a felméréseket ismét kiterjesztjük a fiatalabb diákok körére, amivel újabb problémákat tudunk majd hozzáskálázni a meglévő itemekhez. Kellő számú item mennyiség után a skálázott feladatokból feladatbank is kialakítható.

A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében készült. A tanulmány írása idején a szerző Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 12–27.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 43–52.
- Csapó Benő (2006a): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 31–48.
- Csapó Benő (2006b): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–16.
- Csapó Benő és B. Németh Mária (1995): A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*, 8. sz. 3–11.
- Csapó Benő és Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 295–311.
- Detterman, D. K. és Sternberg, R. J. (1993, szerk.): *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Frensch, P. A. és Funke, J. (1995, szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Haskell, R. E. (2001): *Transfer of Learning. Cognition, Instruction, and Reasoning*. Academic Press, New York.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1989): Teaching for analogical transfer as a means of improving problem-solving, thinking and learning. *Instructional Science*, 18. 179–192.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Marini, A. és Genereux, R. (1995): The challenge of teaching for transfer. In: McKeough, A., Lupart, J. és Marini, A. (szerk.): *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 1–20.
- Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, 3. sz. 71–80.
- Molnár Gyöngyvér (2006a): A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás moduljában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 75–86.
- Molnár Gyöngyvér (2006b): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2006c): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2007): *A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell*. Benyújtás alatt álló kézirat.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- OECD (2004): *Problem Solving for Tomorrow's World*. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. OECD, Paris.
- Sejtes Györgyi (2006): Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 15–26.

Molnár Gyöngyvér

Somfai Zsuzsa (2006): A problémamegoldó kompetencia fejlesztése. In: Kerber Zoltán: A tanulás és tanítás helyzete. Hidak a tantárgyak között. OKI. Web: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Problemamegoldo> <http://www.oki.hu>.

ABSTRACT

GYÖNGYVÉR MOLNÁR: BARRIERS OF KNOWLEDGE APPLICATION – 13 AND 17 YEAR-OLD STUDENTS' COMPLEX PROBLEM SOLVING COMPETENCIES

The changes in the evaluation of knowledge, i.e. the growing appreciation of applicable knowledge (Csapó, 2002; Molnár, 2006) resulted in an increase in the number of researches investigating the quality and applicability of knowledge acquired in school (Frensch and Funke, 1995). Consequently, knowledge transfer and problem-solving have become central issues again (OECD, 2004). The investigation presented here can be viewed as a continuation of previous researches dealing with the application of knowledge. Our main research-question was how the character, complexity, semantic richness, intransparency, knowledge-level and reality of the problem influence the applicability of knowledge in respect of different cohorts of our sample. 5827 pupils participated in our survey from grade 7 (59%) and 11 (41%). The samples were representative of the given grades. There is a significant development in the achievement between grade 7 (M=15%) and grade 11 (M=35%), but there is a notable number of students in the elder group who do not even reach the mean of grade 7. The main difficulty in solving the problems was that they did not get the problems in the way they are used to in their school, rather in context where, in some cases, they even had to define the problems themselves. The more information they were supposed to gather from the more places in the more different forms the lower was the probability of good solutions. Pupils tended to adhere to their routine processes. The most significant development was found in solving those problems which they could most frequently face in their everyday life.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 329–344. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Gyöngyvér, SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Géczi János: A rózsza és jelképei. Az antik mediterráneum
Gondolat, Budapest, 2006. 336 o.

A rózsza története

A mű legcélszerűbb megközelítése talán kimondott és kimondatlan előfeltevései alapján indulhat meg. A könyv fülszövege és az *Előszó* is hangsúlyozza a szöveg kettős – botanikai és szimbólumtörténeti – kötődését. Egy olyan (művelődés)történeti vizsgálatot végez el benne a szerző, amely egy növény előfordulási helyei (locusai) alapján bont ki jelentéseket, emberi tevékenységekben megnyilvánuló funkciókat, s próbál meg felvázolni egy történetet - a rózsza történetét. Komplex célkitűzés, melyhez hasonlóan sokrétű forrásanyag, s metodológia párosul.

Néhány olyan kérdésre szeretnék koncentrálni, melyek egyáltalán nem, vagy csak kevésbé kifejtettek a szövegben, de mindenképpen ott állnak a mű elméleti háttérében. Elsőként a történet, történelem szavak értelmét kell megvizsgálunk, hiszen a vizsgált munka civilizáció / kultúrtörténeti irányultságú – s mint ilyen, kulcsfontosságú benne temporalitás, történetiség, elbeszélés és elbeszélhetőség kapcsolata. Ezt követi (a tárgyválasztásból logikusan következő) tudomány és művészet területeinek elhatároltsága, illetve egymásba csúszása. Végül a módszer kapcsán szeretnék néhány szót ejteni módszer és módszerellenesség kapcsolatáról. Tehát, összességében a mű elméleti előfeltevéseire reflektálnék, s nem foglalkozok a munka tartalmi oldalával.

Történelem és történetek

A megközelítés meghatározza a történet felépítését – *Hayden White*¹ óta közhelynek számít a történeti kutatásokat végzők számára, hogy az általuk feltárt történelem csak egy, a lehetségesek közül. Azt hiszem, a szerző tudatában van annak, hogy az általa felépített történet / narratíva egy keresztmetszetet ad a múlttól, melynek feladata nem a magyarázat, hanem a megértés² – az *Előszó*ban is többször felvetődik az interpretáció nehézsége, erőfeszítést igénylő jellege³.

¹ White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris, Budapest.

² *Burckhardt* volt talán az első olyan történész, aki felvetette annak lehetőségét, hogy a történelemben / a történelemből csak ilyen keresztmetszetek kimetszése lehetséges, melyek közül egyik sem tarthat igényt az igazság kizárólagos birtoklására – s írta ezt 1868-ban! /Burckhardt, J. (2001): *Világtörténelmi elmélkedések*. Atlantisz, Budapest./ Az újfajta kutatói attitűdöt *Gyáni Gábor* (2000) foglalja jól össze, tanulmányában hermeneutikai alapállást felvéve: minden tudományos vizsgálat egy válasz, arra a kérdésre, ami elindította ezt a kutatást. Tehát nem egy tőle független, tényszerű múltbéliséget tár fel a kutató, hanem maga konstituálja meg a történelmet kérdéssel felvetésével. /Gyáni Gábor (2000): *Miről szól a történelem?* Posztmodern kihívás a történetírásban. In: Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. – Napvilág, Budapest, 2000. 11–30./

³ Az időbeliségen átívelő, azt leküzdő értelmező-megértő megismerés kidolgozása is a hermeneutika (elsőként a bibliai hermeneutika) érdeme. Fontos itt hangsúlyozni eme tudásterület kapcsolódásait a szimbólum-kutatással, ikonográfiai-ikonológiai vizsgálatokkal.

A narratívák megsokszorozódásának, egymásba szövődéseinek lehetünk szemtanúi: léteznek szöveg-, képhelyek, melyek „közösségét” az ábrázolt dolog teremti meg – ezek jelentéssel való felruházása és összekapcsolása, fejlődési sorba, meghatározott irányba kapcsolása teremt egyrészt egy történetet. Ezek a *locusok* ugyanúgy különböző narratívumokba vannak ágyazva, s ezek összessége reflektál mintegy az ember történetére, az emberi mivoltára. (Még ha ez utóbbiak emlegetése a posztmodern szemében nem is indokolt.) A rózsza (kultúr)történetének megalkotása, az ehhez vezető módszer magában hordja a mű előnyeit és hátrányait.

Mindenképpen jelentős pozitívum a másként látás lehetősége, új tudásmintázatok szerveződése, hiszen olyan jelenségek nyernek új értelmet, kapnak más megvilágítást, melyeket eddig nem tudtunk kielégítően megmagyarázni. Arról az európai jelentérendszerrel, szemantikáról tudunk meg valami fontosat, amelynek feltérképezését már Warburg is sürgette – ő ezt „történeti - lélektani kifejezéstudomány”⁴-ként határozta meg, egyfajta mentalitástörténetként. Nagyon fontos előfeltevéshez érkezünk itt, mely meghatározó az Európa kultúr-történetéről való gondolkodásban: e szerint Európa, az európai szellemiség (akármit is jelentsen ez) „bölcsoje” a Mediterráneum. Ezzel a gondolati művelettel értéktelivé, kulturális mintává teszünk egy régiót, s kizárunk belőle másokat.⁵ Természetesen nem zárom ki az elgondolás létjogosultságát, csupán jelzem annak általánosán elfogadott érvényességét, mely mintegy evidenciaként nem szorul bizonyításra.

Másrészről a narrativizálás magában rejti az igazolhatatlanság veszélyét. Hiszen ugyanazon *locusokból* (vagy más források bevonásával) megalkothattunk volna más történetet, történeteket is. A szerző is érzékeli a problémát: erről tanúskodik az *Előszó* befejezése, mely különböző diskurzusok egybeolvasását ajánlja a probléma megoldására. Persze az is kérdés, hogy valóban probléma -e ez, vagy csak el kell fogadnunk a gondolati felépítmény megkonstruáltságát – a nézőpont nyújtotta előnyökkel és hátrányokkal szemben.

Tudomány és művészet

A perspektivakettőzés két (illetve több) megismerési módot, tudásterületet kapcsol össze: a botanika bevonásával az egzakt, leíró jellegű tudományosságot, a szimbólumképzés folyamatában pedig a hagyományosan művészettörténeti tevékenységet. A modernségben e két terület általában egymást kizáró ellentétként jelenik meg, de vizsgált korszakunkban (és később a középkoron át végighúzódva, talán a felvilágosodásig és a 19. századi diszciplináris megalapozódásig) még együtt képezték a világról, és a benne lévő emberről szóló tudás alapját. Ez az együtt látás / együtt láttatás szintén nagy előnye a munkának: hétköznapi életgyakorlat és elmélet, vizualitás és verbalizálás, szent és profán egymásba kapcsolódik.

Mindezzel újra megvalósulhat az az egység, amit mesterségesen szakított tudományterületek és művészet oppozíciójára a modernitás – ahogy ezt a már idézett *Hayden White* is sürgeti. (A művészi és tudományos kijelentések között ugyanis távolról sincs akkora távolság, mint gondolnánk.)⁶ Az interdiszciplinaritás másfajta kutatói alapállást tételez fel, a specializálódás és professzionalizálódás korában könnyen maga után vonhatja a tudományos kontárkodás vagy dilettantizmus vádját. Mindezen vádakot a gazdag bizonyító anyag, hivatkozás szertefoszlathatja, de egyben felvet egy újabb problémát is: ez az, amit az értelmezés lezárhatatlanságának

⁴ Warburg, A.: Széphelyi F. György (1995, szerk.): *Mnēmosynē: Aby M. Warburg válogatott tanulmányai*. Balassi Kiadó-Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest. 253.

⁵ Nagy hagyománya van ennek a történetfilozófiában, történészek között – lásd például: *Spengler és Toynbee kultúrkör elméleteit*, vagy *Braudel* nagyhatású művét, mely megteremtette egy új (rész)diszciplína – a tértörténelem – alapjait. /Braudel, F. (1996): *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában. I.–III.* Budapest./ A braudeli geohistória olyan tudományágak eredményeit is hasznosítja, mint a klimatológia, botanika, antropológia, vagy a zoológia.

⁶ Az ikonológiai – ikonográfiai gondolkodás történetét vizsgáló művek is általában a distancia meglétének megállapításával kezdődnek (jelen esetben szó és kép távolságáról van szó), s szembeállítják ezt a 18.–19. századot megelőző gondolkodással – lásd például: Boehm, G. (1998): *A képleírás. A kép és nyelv határaitól*. /In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák I. Képelemzés*. Kijárat, Budapest. 19–36./ A megértés akadályát képezi az idő-, mentalitásbeli hasadás.

szoktak nevezni. A dialógusként felfogott megismerésnek ez a jellege a jelentésképzés kimeríthetetlen forrása, s a kritikák egyik fő támadási felülete is. Mindez lehetséges, hogy csak választás kérdése: vagy elfogadjuk a plurális igazság, a megközelítések sokaságának álláspontját, vagy megmaradunk az egyetlen jelentés, s ennek feltárhatóságának „mitoszában”.

A módszer

„Anything goes.”⁷ – a posztmodern kétely a tudományosság legitimációjának irányában nem biztos, hogy ahhoz az egyszerű olvasathoz kell, hogy vezessen minket, amely mindenfajta módszert elvet, illetve radikálisan felforgatja a bizonyítási eljárásokat, keresve a kimondatlant mögöttük. Józanésszel beláthatjuk ennek tartathatatlanságát, hiszen egymás közötti kommunikációkhoz szükséges a tudásbeli megegyezés bizonyos minimuma, és ugyanez elmondható egy közös emberi tudás alaptermészetéről is.

Egy olyan kutatás végeredményét kapjuk itt kézhez, mely az „anything goes” felfogásból annak szó szerinti értelmét hasznosítja. Meghatározott cél érdekében keresett helyek összeállítása során hasznosít különféle diskurzusokat a szerző: az irodalmi szövegek elemzésétől, a szimbólumok értelmének feltárásán át, művészet-, mentalitástörténeti szövegrészekig. Egységbe foglalja mindezt a rózsza képe, transzformációkon túl is kimutatható funkciói, jellemzőként elfogadott tulajdonságai.

„A művészet nem a való világ másolata. Ilyen kárhoyatos dologból elég egy is.”⁸ El kell fogadnunk, hogy a valóság képét mi konstituáljuk, a nyelvi megelőzöttséget nem tudjuk kikerülni. Egy ilyen konstrukció lehet a világról a rózsának és jelképeinek végigkövetése.

Somogyvári Lajos

⁷ Feyerabend, P. (2002): *A módszer ellen*. Atlantisz, Budapest

⁸ Virginia Woolföt Goodman idézi meg, tanulmányának legelején. /Goodman, N. (2003): Az újraalkotott valóságról és a képek hangjairól. In: Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép*. Typotex, Budapest. 41.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

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

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 5,7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeket 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, kéziratos 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 közöljék.

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 összegzést 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 zárólagos 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

Géza Sáska: The changing position of paedology in the political transformations in Hungary in the late 1940s: An interpretation	263
László Tóth and Zoltán Király: A new method for creativity assessment: The Toth creativity assessment scale	287
Monika Csibi: Psychosocial factors of learning motivation	313
Gyöngyvér Molnár: Barriers of knowledge application – 13 and 17 year-old students' complex problem solving competencies	329

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education