



2015 JAN. 2 1

iskola kultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIV. évfolyam 2014. szeptember

566 53
3F1 i74

Borbás László

- PhD-hallgató
- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanulás-tanítás program
- főiskolai tanársegéd
- Esterházy Károly Főiskola, Médiainformatikai Intézet, Mozgókép-kultúra Tanszék, Eger

Forray R. Katalin

- egyetemi tanár
- Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Gál Zita

- PhD-hallgató
- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája
- tanársegéd
- Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Gulyás Enikő

- PhD-hallgató
- Esterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola

Gyenes Viktor

- PhD-hallgató
- földrajz-környezetvédelem szakos tanár, okleveles földrajz-környezettan tanár
- Egry József Középiskola, Zánka
- óraadó tanár
- Pannon Egyetem, Veszprém

Hegedűs Roland

- PhD-hallgató
- Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program

Kamarás István

- az MTA doktora
- egyetemi oktató
- Pannon Egyetem MFTK Antropológia és Etika Tanszék

Kasik László

- egyetemi adjunktus
- Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Szegedi Tudományegyetem
Szociális Kompetencia
Kutatócsoport

Kárpáti Andrea

- egyetemi tanár
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Tudománykommunikáció Központ

Kis-Tóth Lajos

- főiskolai tanár
- Esterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet, Eger

Molnár Katalin

- PhD-hallgató
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
- szaktanár
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Értelmileg Akadályozottak és Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Tanszék

Rausch Brigitta

- földrajz-matematika szakos tanár, okleveles környezettan tanár
- II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Süttő

Sebestyén Nóra

- tudományos segédmunkatárs
- MTA Természettudományi Kutatóközpont, Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

Szabó Imre Gábor

- informatikus, informatikatanár
- Hámori András Szakközépiskola és Szakiskola, Tiszafüred

Szálas Tímea

- PhD-hallgató
- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Főszerkesztő:

Géczi János

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

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

Fejes József Balázs

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

Kasik László

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

Kojanitz László

e-mail: kohanit@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Gondolat

Grafikai terv: Baráth Ferenc

A folyóirat 2014. évi kiadását a Nemzeti Kulturális Alap támogatja.

nka

Felelős kiadó:

Friedler Ferenc

Kiadja a Pannon Egyetem és a Gondolat Kiadó

tanulmány

Kasik László – Gál Zita

Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok
személyközi problémának? 3

Szálás Tímea

Bloggal segített angolnyelv-oktatás
a középiskolában 25

Gulyás Enikő

A biblioterápia
és a konstruktivizmus kapcsolata 43

**Kis-Tóth Lajos – Borbás László –
Kárpáti Andrea**

Táblagépek alkalmazása
az oktatásban: tanári tapasztalatok 50

Forray R. Katalin

A diploma felé 72

tudós tanár

Szabó Imre Gábor

Értékelési szubjektivitás
a gyakorlatban 86

szemle

Rausch Brigitta – Gyenes Viktor

A környezettan-tanári képzés
diszciplínáinak megjelenése az erdei
iskolák foglalkozás- és tanterveiben 96

kritika

Molnár Katalin

Őrizzük az értékeket! 112

Hegedűs Roland

A „papírgyarak” bezárásának
rögös útja – lehet, hogy még
nincs vége? 115

Kamarás István

Trencsényi László ajánlott
olvasmányai 118

Sebestyén Nóra

A tanulás mint kulturális konstruktum 120

Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának?

A pedagógusok egyik nagyon fontos feladata, hogy közvetlen vagy közvetett módon segítsék diákjaikat társas, személyközi problémáik megértésében, kezelésében; mintát, alternatívákat nyújtsanak számukra; illetve tegyék lehetővé, teremtsenek olyan helyzeteket, hogy egymástól is hatékony segítséget kapjanak problémáik megoldásakor. A szociálisprobléma-megoldás iskolai fejlesztésének alapvető feltétele, hogy jól ismerjék a pedagógusok azokat a problémákat, problémaköröket, amelyek foglalkoztatják a tanulókat. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogyan definiálják a személyközi problémát és milyen – szülőkkal, osztálytársakkal és osztályfőnökkel kapcsolatos – problémákkal állnak szemben 7, 10 és 14 éves diákok. A gyerekek által felsorolt problémák sok esetben aggasztóak, felhívják a figyelmet arra, hogy nagy szükség van e téren is a tudatos, tervszerű segítségre mindegyik életkorban.

A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás ('social problem solving') elemzésével több, mint fél évszázada foglalkoznak pszichológiai és pedagógiai kutatások. A behaviorista irányzat által erőteljesen meghatározott első vizsgálatok (például: Davis, 1966) során leginkább azt elemezték, mit tesznek, milyen stratégiákat alkalmaznak különböző életkorú gyerekek társas problémáik megoldásakor. A kognitív pszichológiai kutatások hatására a problémamegoldás mint információ-feldolgozó folyamat vált a felmérések tárgyává (például: D'Zurilla és Goldfried, 1971), és már az 1980-as években számos kutatócsoport a problémamegoldásban és annak az életkor előrehaladtával történő változásában szerepet játszó személyiségbeli, valamint közvetlen és közvetett környezeti tényezők azonosítását tűzte ki célul (például: D'Zurilla és Nezu, 1982). Az eredmények az 1990-es évek végére igen sok iskolai segítő-fejlesztő program alapját képezték, jelentős hányadukat viselkedésbeli problémákkal küzdő, agresszív, bántalmazó és bántalmazott fiatakorúak segítésére dolgozták ki (lásd: Biggam és Power, 2005; Lösel és Beelmann, 2005).

A kutatók a gyors és intenzív társadalmi, gazdasági változások társas interakciókra gyakorolt hatásainak mikro- és makroszinten való megjelenésével magyarázzák azt, hogy az elmúlt évtizedben egyre gyakrabban vizsgálják, miként definiálják gyerekek és felnőttek a személyközi probléma ('social problem') fogalmát, az életkorral hogyan és minek a hatására változnak az egyéni meghatározások, valamint milyen helyzeteket, viszonyokat tekintenek társas problémának (például: McMurrán és McGuire, 2005). A kutatások eredményeit napjainkban igen gyakran veszik figyelembe szociáliskompetencia-fejlesztő programok, iskolai és óvodai kísérletek kidolgozásakor (például: Landy, 2009), hiszen több vizsgálat bizonyította, a társas viselkedés eredményessége nagy-

mértékben függ attól, mit tekintünk személyközi problémának. McMurrán és McGuire (2005) szerint a korai fejlesztés számos későbbi társas probléma megelőzését segíti és a problémák hatékony kezelését eredményezi, melyek hosszú távon – az egyén és a csoport szintjén egyaránt – pozitív hatással bírnak.

Magyarországon csak néhány éve folynak a szociálisprobléma-megoldó gondolkodással kapcsolatos vizsgálatok, így kevés adat áll rendelkezésünkre életkori, nem szerinti sajátosságáról, és tudásunk szerint sem kísérlet, sem program nem született még e gondolkodás fejlődésének intézményes keretek között történő segítésére. A Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportján belül 2009 óta végzünk felméréseket különböző életkorú gyerekek körében egy kísérlet és egy fejlesztő program kidolgozása érdekében. A tanulmányban bemutatott vizsgálatokat 2012-ben és 2013-ban végeztük, 2012 januárjában 10 és 14 évesek ($N=520$), 2013 novemberében 7 és 10 évesek ($N=300$) körében. Célunk annak feltárása volt, miként definiálják a szociális probléma fogalmát, illetve milyen példát adnak szülővel, kortárral (osztálytárral) és pedagógussal (osztályfőnökkel) kapcsolatos problémára. A tanulmány első részében a szociális probléma kutatásának főbb elméleti megközelítéseit foglaljuk össze. Ezt követően ismertetjük a vizsgálat módszerét, végül az eredményeket és az azokból levont következtetéseket.

Személyközi problémák és kategorizálásuk

A szociális vagy személyközi probléma definiálását és a problémák kategorizálását évtizedekig meghatározta az a behaviorista elképzelés, miszerint egy társas probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg: az a probléma, amit látunk, tapasztalunk. Ez a felfogás a kognitív pszichológiai kutatások hatására változott meg jelentősen (*Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004*). Az első felméréseket leginkább viselkedésbeli problémákkal küzdő, agresszív, bántalmazó és bántalmazott fiatalok körében végezték, a körükben azonosított problémák alapján határoztak meg problémacsoportokat, vagyis a személyközi problémák tipizálása főként egy szűkebb kör válaszai alapján történt. Külön problémátípusnak tekintették például a mások általi elnyomást, a személyek (például családtag, barát, munkatárs) időszakos vagy végleges elvesztését, a kiszámíthatatlan és többnyire negatív, valamint a kétértelmű élethelyzeteket, a különböző betegségek megélését, mások agresszív viselkedését, illetve a nem várt és pozitív hatással bíró újdonságokat is (például *Hamberger és Lohr, 1984; Mowrer, 1960; Wrubel, Benner és Lazarus, 1981*).

Jacobson és Margolin (1979) az elsők között hangsúlyozta egyrészt azt, hogy a társas probléma viselkedésben való megnyilvánulása a probléma kifejezése, a problémamegoldó folyamat részének tekinthető, másrészt sokkal tágabban kell értelmezni a személyközi probléma fogalmát. Szerintük egy probléma bármilyen élethelyzet vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik. Az akadály eredhet az egyéntől (például gondolata, cselekedete, helyzete) vagy a környezetéből (például mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátosságai).

D'Zurilla és Nezu (1990) szerint az, hogy valaki például valamilyen helyzetet, társas feladatot, mások vagy önmaga viselkedését, gondolatait problémának tekint, egy tudatos, racionális gondolkodás eredménye (döntést hoz arról, hogy valamit problémának tekint), ami az életkor előrehaladtával folyamatosan változik, vagyis életkori különbségek azonosíthatók e folyamatban. Heppner, Witty és Dixon (2004) kutatásai alapján a problémameghatározást több személyes (például érzelmi kontroll, intelligencia) és környezeti tényező (például családi és munkahelyi körülmények, interperszonális tapasztalatok) együttesen befolyásolja, a különböző életkori szakaszokban más-más intenzitással.

D’Zurilla és Goldfried (1971) szintén a probléma forrásából kiindulva csoportosította a különböző életkorú – nem valamilyen markáns, a hatékony életvezetést nehezítő problémával küzdő – személyek által adott problémákat. A probléma forrása lehet az egyén szükséglete, célja, érdeke, egy-egy általa kitűzött feladat vagy más személy céljai, érdekei, szükségletei, általa kitűzött feladat. Forrásnak tekintették a pontos személyhez nem köthető, az egyén számára problémát jelentő társas helyzetet is. Ezek egy-egy társas aktivitás során szűrő-irányító funkciót látnak el, meghatározzák a tervezést, a probléma-megoldó viselkedést, valamint annak értékelését.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) a korábbi elméleti modellek és kutatási eredmények szintetizálásával általános definíciót alkotott. Szociális (társas, személyközi) probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat vagy helyzet, amit az egyénnek meg kell oldania, érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása érdekében. A probléma azt jelenti, hogy a személy akadályba ütközik: vagy nem áll rendelkezésére megfelelő mennyiségű és/vagy minőségű (jól szervezett) információ, vagy azt az adott társas helyzet sajátosságai jelentik. A problémák osztályozásához két dimenziót javasoltak: a korábbi elméleti modellekben is szereplő problémaforrást (kitől származik a probléma: egyén vagy más, környezet) és az időbeliséget (mennyi ideig tekint valaki valamit problémának).

D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares (2002) szerint a Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) által leírt definíció alapján a társas problémák négy átfogó típusba sorolhatók: (1) személyen kívüli; (2) személyen belüli, (3) személyközi; (4) közösségi, társadalmi. A típusokat egy folyamat részeinek tekintik, egyikből következhet a másik, meghatározói egymásnak. A személyen kívüli problémák forrása egy másik személy gondolkodása, viselkedése, az általa teremtett társas helyzet, viszony. Ennek észlelése eredményezheti azt, hogy a személyen kívüli problémával kapcsolatban az egyén személyes vonatkozásokat azonosít és részévé válik a problémának. A személyen belüli probléma forrása az egyén: ő maga, helyzete, feladata, társas kapcsolata. Amennyiben ez rövid vagy hosszú időn belül megjelenik két- vagy többszemélyes interakcióban, a személyen belüli probléma személyközi problémává válik, s ugyancsak személyközivé válhat az eredetileg személyen kívüli probléma is, ennek feltétele szintén a probléma társas viselkedésben való megnyilvánulása (minimális követelmény a probléma közlése). A közösségi, társadalmi probléma több személyt, csoportot, esetleg az egész társadalmat érinti, melynek forrása bármelyik (1, 2, 3) probléma lehet külön-külön és összekapcsolva is.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) szerint e négy problémátípust, átfogó kategóriát az életkor előrehaladtával egyre eltérőbb tartalmak fejezik ki, és a fejlesztések szempontjából ezek sajátosságainak feltárása, életkorral történő változásuk és a változás okainak azonosítása a legszükségesebb feladat. Javasolták, az elemzési szempontok között szerepeljen az is, hogy egy-egy személy esetében az adott probléma egyszeri (egyszer vagy nagyon ritkán fordul elő) vagy általános, közel állandónak tekinthető (hosszú ideig tartóan fennáll), és ezek között milyen kapcsolat azonosítható (például láncot alkotnak, hierarchiába szerveződnek, melyik milyen következménnyel bír).

Számos vizsgálat (például Rich és Bonner, 2004; Landy, 2009) szerint már 3–4 éves korú gyerekek is képesek társas problémáikat megfogalmazni, tartalmukat tekintve leginkább egy-egy konkrét helyzetet (például tulajdonelvétele, piszkálás) írják le. Az óvodai és az iskolai évek alatt a családtagokkal kapcsolatos problémák körét főként a közösen átélt események, tapasztalatok, a családszerkezet, a testvérek száma, valamint a szülők iskolai végzettsége határozza meg. A családi problémák alapvető szerepet játszanak más, óvodai, iskolai vagy később munkahelyi problémák azonosításában és kezelésében, ami pozitív és negatív következménnyel egyaránt járhat. Amennyiben hasonló problémával szembesülnek a diákok például az iskolában, mint otthon, és megoldási módjuk is hason-

lő, újabb probléma bontakozhat ki. Ezt is alapul véve hangsúlyozza Landy és Thompson (2006) a probléma személy- és helyzetspecifikus feltárásának szükségességét.

Chang, D'Zurilla és Sanna (2004) kutatásai alapján az életkorral egyre szorosabb az összefüggés a gyermek által megfogalmazott (a gyermeket foglalkoztató) társas probléma, illetve megoldása és a tanulmányi teljesítmény, az egyes tantárgyakon mutatott eredményesség között, ami a szociális és a kognitív területek összefonódására, valamint a tanulás környezeti tényezőinek markáns szerepére hívja fel a figyelmet. Az iskola mint szociális-kommunikációs színtér (kortársak és pedagógusok) az életkor előrehaladtával egyre erőteljesebb hatást gyakorol a problémák kifejezésére és kezelésük módjára. Közvetetten hat a szülők iskolai végzettsége, a szülők nevelési stílusának egyik fontos meghatározója.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok és hipotézisek

A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk, 7, 10 és 14 éves diákok (1) miként definiálják a szociális probléma fogalmát, van-e életkori és nem szerinti különbség a definiálásban; (2) milyen példát adnak szülővel, kortársakkal (osztálytársakkal) és pedagógussal (osztályfőnökkel) kapcsolatos problémára, ezek között van-e életkori és nem szerinti eltérés; illetve (3) a meghatározások és a példák milyen kapcsolatban állnak néhány háttérváltozóval (például szülők iskolai végzettsége, családszerkezet). Külföldi kutatások alapján azt feltételeztük, hogy (1) mind a problémadefiniálás, mind a problémapéldák esetében a 7 és a 10 évesek jellemzői hasonlóak, ettől eltérnek a 14 évesek sajátosságai; (2) a fiúk és a lányok között a 14 évesek körében jelentős az eltérés, a fiatalabbaknál nem; illetve (3) a háttérváltozók a 7 és a 10 éveseknél jelentősebb kapcsolatban állnak a definícióval és a példákkal, mint a 14 éveseknél.

Minta és adatfelvétel

A vizsgálatokat 2012-ben és 2013-ban végeztük. A 2012-es mérésben 520 10 és 14 éves (4. és 8. osztályos), a 2013-as vizsgálatban 300 7 és 10 éves (1. és 4. osztályos) tanuló vett részt Békés, Csongrád és Pest megyéből. A teljes minta összesen 820 főből áll (7: 210; 10: 330; 14: 280). Mindegyik almintában néhány százalékkal nagyobb a lányok aránya (7: 52 százalék; 10: 56 százalék; 14: 58 százalék). Az életkori minták kiválasztását korábbi külföldi kutatási tapasztalatok indokolták (például D'Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002): a serdülőkor előtti egy-két évnyi időszak és a serdülőkor elején megfogalmazott problémátípusok között a legtöbb vizsgálat szerint jelentős az eltérés, illetve még inkább eltérőek ezektől az első iskolai évben felsorolt problémák.

A vizsgálatokat Békés és Csongrád megye 14 iskolájában végeztük, az adatfelvételre mindegyik intézmény vezetőjétől engedélyt kértünk, illetve tájékoztattuk az érintett osztályok pedagógusait a felmérés céljáról és tartalmáról. Az adatok felvételére a 4. és a 8. osztályosok esetében egy tanítási óra állt rendelkezésre. A diákok önálló munkáját a pedagógusok felügyelték, akiket arra kértünk, biztosítsák a nyugodt légkört a kitöltéshez. Az 1. osztályosok esetében egyéni adatfelvétel történt kérdezőbiztosok segítségével.

A mérőeszközök jellemzői és az alkalmazott kategóriarendszer

A felmérés során két mérőeszközt (*Mi a probléma?* és *Háttérkérdőív*) alkalmaztunk. A *Mi a probléma?* (Kasik, 2010b) négy részből áll. Az (1) részben definiálni kell egy mondatban a *társas probléma* kifejezést. Ezt követően először (2) szülőkkal (anyával és apával vagy akivel/akikkel él), majd (3) kortárssal (egy osztálytárssal), végül (4) pedagógussal (az osztályfőnökkel) kapcsolatos 5–5 problémát kell leírni. Az általunk összeállított *Háttérkérdőív*vel több területről gyűjtöttünk információkat: (1) életkor; (2) nem; (3) családszerkezet (kivel él a gyermek); (4) apa legmagasabb iskolai végzettsége; (5) anya legmagasabb iskolai végzettsége; (6) leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. Mindegyik terület kiválasztását korábbi nemzetközi vizsgálatok eredményei indokolták.

A *Mi a probléma?* mérőeszköz első részére adott válaszokat – az ismertetett elméleti munkák és vizsgálatok szempontrendszerait alapul véve – egy általunk kidolgozott kategóriarendszer alapján csoportosítottuk, ezekkel a kategóriákkal végeztük az elemzéseket. A kategóriarendszert az 1. táblázat tartalmazza.

A társas probléma meghatározásainak kategorizálásakor elsőként kiszűrtük azokat, amelyek olvashatatlanok vagy nyelvtani szerkezetükből adódóan értelmezhetetlenek, értelmetlenek. A megmaradt meghatározásokat a kidolgozott kategóriarendszer alapján csoportosítottuk. Ez a rendszer kapcsolódik a Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) által leírt, a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás orientációra (pozitív és negatív) és megoldásra vonatkozó (racionalitás, impulzivitás, elkerülés) egységeihez, amit egy későbbi kutatás célja, a problémadefinálás és a problémamegoldásról való gondolkodás összefüggésének minél pontosabb megállapítása érdekében tartottunk fontosnak.

A kategorizálásnál a definíció definíciójából (Frege, 2000) indultunk ki: egy fogalom jelentésének meghatározása olyan szavakkal, amelyek között nincs a definiálandó szó, vagyis nem áll fenn a körbenforgás ($A = \text{def } B$). E mellett a rendszert kiegészítettük azokkal a kategóriákkal, amelyekben ez valamilyen formában nem teljesül.

1. táblázat. A társas probléma definiálásának kategóriarendszere

Nem definíció			Kevert	Definíció ($A = \text{def } B$) az alapja			
(1) Ismétlés	(2) Negatív példa	Negatív példa + megoldásra utalás	(8) Definíció + példa	(9) Nem negatív	(10) Negatív	Nem negatív + megoldásra utalás	Negatív + megoldásra utalás
		(3) kell				(11) kell	(16) kell
		(4) lehet, tudom				(12) lehet, tudom	(17) lehet, tudom
		(5) nem lehet, nem tudom				(13) nem lehet, nem tudom	(18) nem lehet, nem tudom
		(6) elkerülendő				(14) elkerülendő	(19) elkerülendő
		(7) vegyes (3–6 keveredik)				(15) vegyes (11–14 keveredik)	(20) vegyes (16– 20 keveredik)

Az 1. táblázatban feltüntetett 20 elméleti kategória közül az (1) kategóriába azok tartoznak, amelyek a probléma szó ismétlését tartalmazzák, fennáll a körbenforgás, tehát ezek nem definíciók. A (2) kategóriába azokat a meghatározásokat soroltuk, amelyek szintén nem definíciók, nem tartalmaznak általánosítást, hanem példák: konkrét társas helyzetet, eseményt írnak le. A (3)–(6) kategóriák azokat a meghatározásokat foglalják magukban, amelyek példát és megoldásra utalást – (3) meg kell oldani, (4) meg lehet oldani, meg tudom oldani, (5) nem lehet, nem tudom megoldani, (6) elkerülendő, nem kell megoldani

– is tartalmaznak. A (7) kategóriába a példát és kettő vagy több, azonos vagy különböző megoldásra utalást is adó kijelentések tartoznak. A (8) kategóriát a definícióból (általános meghatározásból) és a példából álló kijelentések alkotják. A (9) kategóriába azok a kijelentések tartoznak, amelyek a problémát általános meghatározással és nem negatívként írják le. A (10) kategóriába azok, amelyek általánosan és negatívként. Ez a negatív és nem negatív felosztás az alapja a (11)–(14) és a (15), valamint a (16)–(19) és a (20) kategóriák elkülönítésének. Akárcsak a nem definíció esetében a példa és megoldásra utalásnál, ezeknél is elkülönítettük az általános meghatározásban szereplő megoldásra való utalásokat.

A meghatározások mindegyikét be tudtuk sorolni ebbe a rendszerbe, új kategóriát nem kellett kialakítanunk. Voltak olyan kategóriák, amelyekhez csak néhány vagy egy sem került, ezért ezeket kizártuk a rendszerből, ami jelentős mennyiségi csökkenést nem okozott (5 százaléknyi). A nem definíciókat tartalmazó kategóriák jól tükrözik az életkori jellemzőket, ezért a rendszerben maradásuk mellett döntöttünk. Mindezek alapján a 767 meghatározást 10 kategóriába soroltuk (2, 4, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20), az elemzéseket ezen kategóriákkal végeztük el.

A mérőeszköz 2–4. részében írt példákat – az elméleti munkákat figyelembe véve – szintén egy általunk kidolgozott rendszer alapján kategorizáltuk. Az anyával, apával, osztálytársakkal és osztályfőnökkel kapcsolatos problémák mindegyikét négy szempont együttes figyelembe vételével soroltuk csoportokba (forrás, helyzethez való kötöttség, szerkezet és megjelenés), azonban ez a rendszer is módosult a példák besorolása során. Az eredeti kategóriarendszert a 2. táblázatban tüntettük fel.

2. táblázat. A problémák kategorizálásának eredeti rendszere

Forrás	Helyzethez való kötöttség	Szerkezet	Megjelenés	Kategória
Én	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	1.
			tulajdonság	2.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	3.
			tulajdonság	4.
			vegyes	5.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	6.
			tulajdonság	7.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	8.
			tulajdonság	9.
			vegyes	10.
Másik	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	11.
			tulajdonság	12.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	13.
			tulajdonság	14.
			vegyes	15.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	16.
			tulajdonság	17.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	18.
			tulajdonság	19.
			vegyes	20.

<i>Forrás</i>	<i>Helyzethez való kötöttség</i>	<i>Szerkezet</i>	<i>Megjelenés</i>	<i>Kategória</i>
Mi	helyzethez kötött (konkrét)	önálló (egy)	viselkedés	21.
			tulajdonság	22.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	23.
			tulajdonság	24.
			vegyes	25.
	helyzethez nem kötött (általánosító)	önálló (egy)	viselkedés	26.
			tulajdonság	27.
		kapcsolt (kettő vagy több)	viselkedés	28.
			tulajdonság	29.
			vegyes	30.

A probléma forrása lehet az egyén (én) vagy a másik vagy mi (én és a másik együtt). A további szempontok azonosak mindegyik forrásnál. A helyzethez való kötöttség azt fejezi ki, hogy a probléma konkrét helyzethez kapcsolódik vagy nem, azaz általánosító. Mind a konkrét, mind az általánosító szemponthoz a szerkezetben belül a probléma önálló vagy kapcsolt, utóbbi kettő (vagy több) probléma összekapcsolása. Az önálló probléma a megjelenés szerint lehet viselkedés vagy tulajdonság, a kapcsolt lehet viselkedés vagy tulajdonság vagy vegyes (viselkedés és tulajdonság is). Mindezek alapján például a 13-as kategóriába (a táblázatban szürkével kiemelt sor) az a probléma tartozik, aminek forrása a másik, tehát valakitől, s nem tőlem ered a probléma; egy konkrét helyzethez kötött (például piszkálódik, heccel az egyik osztálytársam és nem hagy tanulni a napköziben); kapcsolt, vagyis a példa két vagy több problémát tartalmaz; valamint a probléma valamilyen viselkedésben nyilvánul meg.

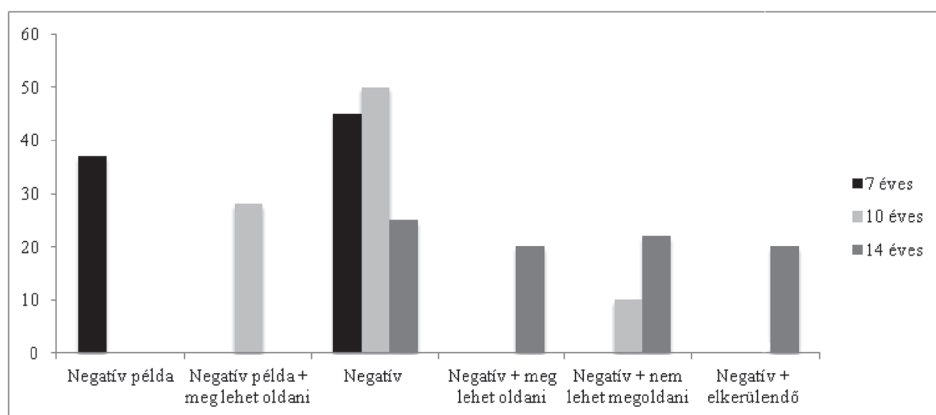
A besorolás során e kategóriarendszer esetében is azt tapasztaltuk, hogy annak egyes részeihez nem tudunk példát sorolni. Csak néhány diák (a teljes minta 8 százaléka) írt kapcsolt problémát, így ezt a kategóriát elhagytuk a rendszerből. Ennek következtében 12 kategóriával végeztük el az ezekbe tartozó mintegy 16 000 problémapélda elemzését: Én-Konkrét-Viselkedés, Én-Konkrét-Tulajdonság, Én-Általánosító-Viselkedés, Én-Általánosító-Tulajdonság, Másik-Konkrét-Viselkedés, Másik-Konkrét-Tulajdonság, Másik-Általánosító-Viselkedés, Másik-Általánosító-Tulajdonság, Mi-Konkrét-Viselkedés, Mi-Konkrét-Tulajdonság, Mi-Általánosító-Viselkedés, Mi-Általánosító-Tulajdonság.

A diákok által írt meghatározásokat és problémapéldákat magunk kategorizáltuk a bemutatott rendszerek alapján. Az egyetértés mértéke 85 százalékos (definíció) és 92 százalékos (példák) volt, ami mindkét területen jónak tekinthető. A kérdéses meghatározások és példák esetében harmadik értékelő javaslatát kértük, majd hárman döntöttünk a kategóriarendszerben való elhelyezésükről.

A felmérés eredményei

A 'társas probléma' definiálása – életkor és nem szerinti jellemzők

Keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk, eltér-e a 7, a 10 és a 14 éves diákok által írt társas-probléma-definíciók kategóriarendszere. Az eredmények alapján e kifejezést – a hipotézisnek megfelelően – másként definiálják a különböző életkorú diákok ($\chi^2=11,52$; $p=0,02$). Az 1. ábra a legfontosabb (életkoronként együttesen 80 százaléknál nagyobb arányú) kategóriákat tartalmazza.



1. ábra. A legjellemzőbb problémadefiníciók eloszlása életkoronként (%)

A 7 éveseknél az általános negatív (45 százalék, például „Valami baj/rossz/rossz dolog történik.”) és a negatív példa (37 százalék, például „Verekszem Robival.”) együttes aránya 82 százalék. Mindössze 5 százaléknál fordult elő nem negatív tartalmat kifejező meghatározás (például „Valami jó dolog.”). A 10 éveseknél ugyancsak az általános negatív kategória aránya a legjelentősebb (50 százalék), illetve magas a negatív példa a meg lehet oldani kiegészítéssel kategóriáé (28 százalék, például „Összeveszek valakivel, de ezt meg lehet oldani.”). E két kategóriába tartozik a definíciók 78 százaléka. Az általános negatív a nem lehet megoldani kiegészítéssel kategória aránya 10 százalék (például „Valami baj, amit nem tudunk jóvá, megoldhatóvá csinálni.”).

A fiatalabbakhoz képest a 14 éveseknél kisebb (25 százalék) az általános negatív definíciók aránya, illetve ezen kívül hasonló három kategória aránya: általános negatív a meg lehet oldani kiegészítéssel (20 százalék, például „Valami rossz, amit meg tudunk oldani.”); általános negatív a nem lehet megoldani kiegészítéssel (22 százalék, például „Olyan rossz dolog velem és valakivel, amit nem lehet megoldani.”) és általános negatív elkerülésre való utalással (20 százalék, például „Valami baj, amit jobb nem feszegetni/amivel inkább nem is kell foglalkozni.”).

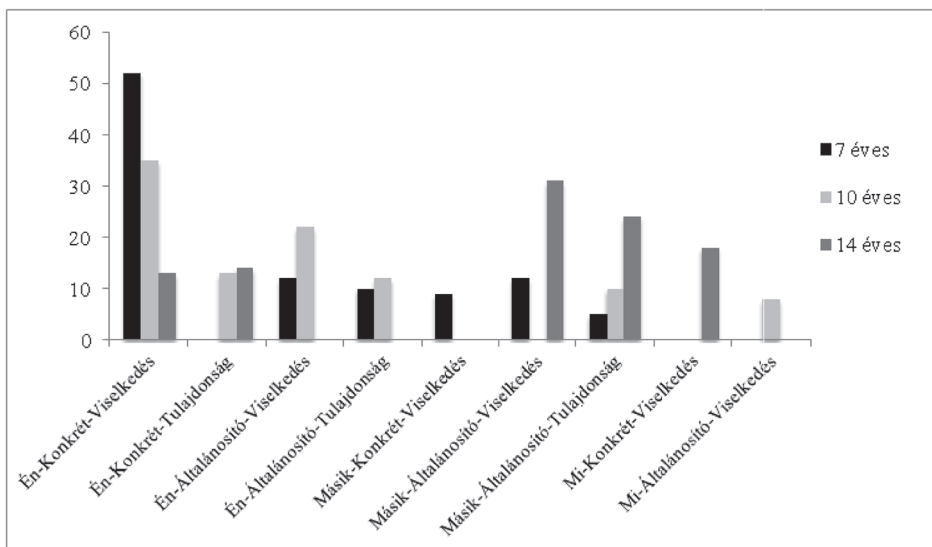
A hipotézissel ellentétben sem a 7, sem a 10 éves diákoknál nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok által megadott definíciók eloszlása között (7: $\chi^2=6,44$; $p>0,05$; 10: $\chi^2=9,12$; $p>0,05$), ám a 14 évesek körében jelentős a nem szerinti eltérés ($\chi^2=34,14$; $p=0,02$). A 14 éves lányok közül többen határozták meg a társas problémát általános negatív tartalmat kifejező mondatokkal (135-ből 97, 72 százalék), valamint csak lányoktól származnak a ’nem lehet megoldani’ kifejezést és az elkerülést tartalmazó mondatok.

Anyával, apával, osztálytárssal és osztályfőnökkel kapcsolatos problémák – életkori és nem szerinti sajátosságok

Minden diáknak 5–5 társas problémát kellett felsorolni szüleivel (anyukájával és apukájával), osztálytárssal és osztályfőnökével kapcsolatban. A diákok több osztálytársukra is gondolhattak a példák felsorolásakor. Az eredményeket ebben a sorrendben ismertetjük a 12 kategória alapján.

Anyával kapcsolatos problémák

Az anyával kapcsolatos problémák kategóriák szerinti megoszlása (2. ábra) hasonló a 7 és a 10 éveseknél, és ettől eltérő a 14 éveseké ($\chi^2=27,67$; $p=0,04$). Mindez csak részben igazolja az ezzel kapcsolatos hipotézist.



2. ábra. Anyával kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 7 éveseknél az anyával kapcsolatos problémák felénél (52 százalék) a gyermek viselkedése (En-Konkrét-Viselkedés, például „Csúnyát mondok, amikor takarítanom kell.”) a probléma forrása, tulajdonsággal kapcsolatos problémát nem soroltak fel. A problémák 12 százaléka az En-Általánosító-Viselkedés (például „Csapkodok, mert nem akarok tanulni és ő mondja, hogy tanuljak.”), 10 százaléka az En-Általánosító-Tulajdonság (például „Az a problémám, hogy feleselős vagyok vele.”) kategória tagja. A legfiatalabbak kevésbé tekintik problémának édesanyjuk konkrét helyzetben mutatott (Másik-Konkrét-Viselkedés: 9 százalék, például „Ha főz, kiabál, ha odamegyek.”) vagy általában előforduló viselkedését (Másik-Általánosító-Viselkedés: 12 százalék, például „Mindig üvölt rám lefekvés előtt.”), és mindössze 5 százalék az anya tulajdonságát (Másik-Általánosító-Tulajdonság, például „Szigorú.”) említő problémák aránya.

A 10 évesek esetében az En-Konkrét-Viselkedés (35 százalék, például „Üvöltök rá, ha nem engedi, hogy számológépezzek.”) és az En-Konkrét-Tulajdonság (13 százalék, például „Ha nem ad meg valamit, akkor sértődös leszek.”) együttes aránya 48 százalék. A példák 22 százaléka az En-Általánosító-Viselkedés (például „Felesek mindig.”), 12 százaléka az En-Általánosító-Tulajdonság (például „Az a problémám anyával, hogy feleselős vagyok vele.”) kategóriába tartozik. Az anya tulajdonságának mint problémának (Másik-Általánosító-Tulajdonság, például „Anya nagyon szigorú a hét minden napján.”) aránya 10 százalék, és ennél a korosztálynál 8 százaléknál a közös viselkedést (Mi-Általánosító-Viselkedés, 8 százalék, például „Az a bajom, hogy nem értjük meg egymást.”) kifejező problémák aránya, amire a legfiatalabbaknál nincs példa.

A 14 évesek körében a fiatalabbaknál döntő többségben lévő példák (En-Konkrét-Viselkedés, 13 százalék, En-Konkrét-Tulajdonság, 14 százalék) aránya kisebb, összesen 27 százaléknál. Az anya általános viselkedésével (Másik-Általánosító-Viselkedés, 31

százalék, például „Verekedős.”) és tulajdonságával (Másik-Általánosító-Tulajdonság, 24 százalék, például „Gonoszkodó velem.”) kapcsolatos problémák aránya nagyobb, illetve a Mi-Konkrét-Viselkedés kategóriába (18 százalék, például „Ha együtt megyünk fodrászhoz, összeveszünk azon, hogy milyen hajam legyen.”) is tartoznak példák, a 7 és a 10 éveseknél nem.

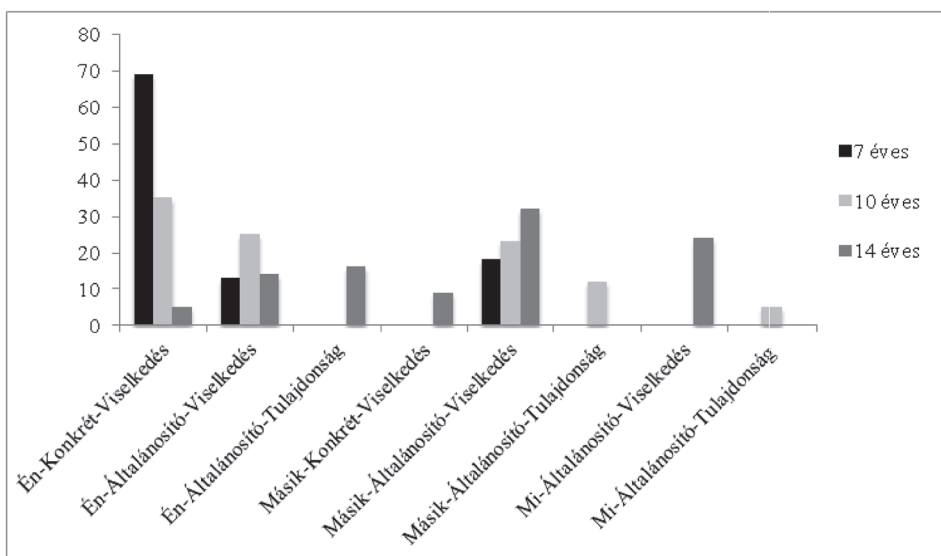
Nem szerinti különbséget csak a 14 évesek körében azonosítottunk ($\chi^2=23,12$; $p=0,04$). A fiúk több, az Én-Konkrét-Viselkedés (72 százalék) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (77 százalék) kategóriába tartozó példát írtak, mint a lányok. A lányok adták a Mi-Konkrét-Viselkedés kategóriába tartozó példák majdnem mindegyikét (93 százalék).

Apával kapcsolatos problémák

Az anyával kapcsolatos problémák (3. ábra) esetében a 7 és a 10 évesek problémái hasonlóak, ezzel szemben – a hipotézist igazolva – az apával kapcsolatos személyközi problémák eltérőek a három korosztályban ($\chi^2=14,12$; $p=0,03$). A 7 évesek főként – akárcsak az anyával kapcsolatos példák esetében – önmaguk viselkedését adták meg problémának (69 százalék, Én-Konkrét-Viselkedés, például „Felesek esténként, amikor azt mondja, hogy tanuljak már.”). Ennél kisebb és közel hasonló az aránya az Én-Általánosító-Viselkedés (13 százalék, például „Undok vagyok vele mindig.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (18 százalék, például „Kiabál mindig.”) kategóriába tartozó példáknak.

A 10 éveseknél a saját viselkedésük mint probléma (35 százalék, Én-Konkrét-Viselkedés, például „Visszaszólók, hogy nem akarok, amikor megkér, hogy rakjak azonnal rendet az asztalom.”) kisebb arányú, mint a legfiatalabbaknál. Az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Rángatom a vállam, ha valami nem tetszik, amit mond.”) aránya 25 százalék. Ehhez hasonló (23 százalék) a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Örökké üvöltözik.”), és ennél kisebb a Másik-Általánosító-Tulajdonság (12 százalék, például „Mogorva ember.”) kategóriába tartozó példák aránya. A példák 5 százaléka a Mi-Általánosító-Tulajdonság (például „Ő is utálatos, én is utálatos vagyok vele.”) kategóriába tartozik.

A legidősebbek főként nem magukat, hanem az apáét és a közös viselkedés problémáit fogalmazták meg: a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Örökké ver, üt.”) aránya 32 százalék, a Mi-Általánosító-Viselkedés (például „Mindenen vitatkozunk.”) kategória aránya 24 százalék, együtt 56 százaléknyi, ez a kettő teszi ki több, mint felét a problémáknak. Ezeknél alacsonyabb az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Lustaságom.”) aránya (16 százalék) és az Én-Általánosító-Viselkedés (például „Verekedős vagyok.”) aránya (14 százalék). A Másik-Konkrét-Viselkedés (9 százalék, például „Üvölt az edzésen, hogy gyorsabban, gyorsabban, dagadék.”) aránya és az Én-Konkrét-Viselkedés (5 százalék, például „Hazudok, hogy megcsináltam a házit, de közben nem is.”) aránya igen alacsony.



3. ábra. Apával kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

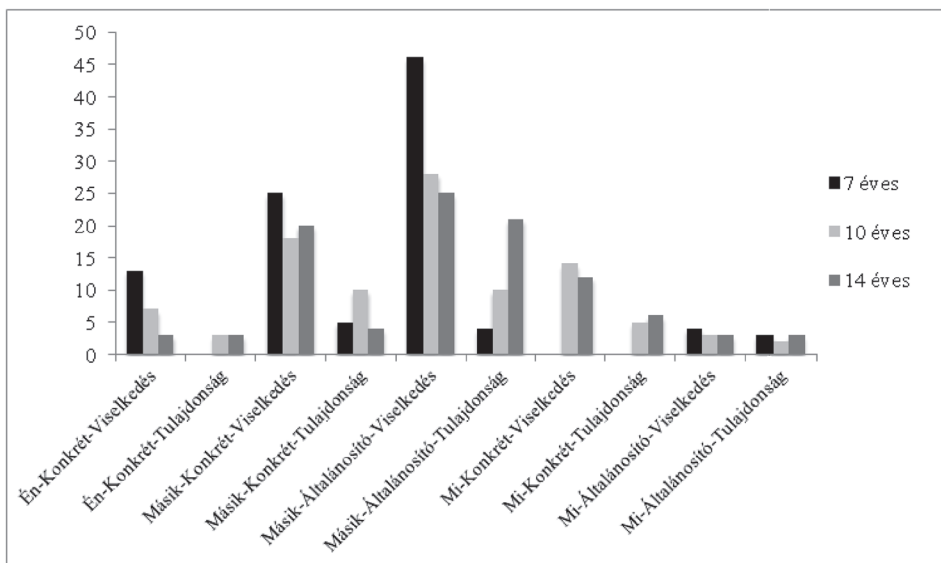
A 7 és a 10 éves lányok és fiúk példái jelentősen nem térnek el, akárcsak az anyával kapcsolatos problémák esetében. Itt is csak a 14 éveseknél különböznek számottevően ($\chi^2=31,78$; $p=0,05$) a fiúk és a lányok problémapéldái. A Másik-Általánosító-Viselkedés szinte mindegyik példáját a fiúk (87 százalék), szemben a Mi-Általánosító-Viselkedés (79 százalék) kategória példáival, ezeket főként a lányok írták.

Osztálytárssal kapcsolatos problémák

A szülőkkel kapcsolatos problémákkal szemben az osztálytárssal kapcsolatos (4. ábra) személyközi problémák – a hipotézissel ellentétben – nem különböznek jelentősen a kategóriarendszer alapján a három életkorban ($\chi^2=54,47$; $p=0,12$). A legfiatalabbak körében a Másik-Konkrét-Viselkedés (25 százalék, például „Nem hagy tanulni napköziben.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (46, például „Mindig piszkál.”) aránya összesen 71 százalék. Az Én-Konkrét-Viselkedés (13 százalék, például „Megverem, ha nem adja ide a játékot.”) aránya alacsony, ennél is alacsonyabb a Másik-Konkrét-Tulajdonság (5 százalék, például „Undok, ha elkérem tőle a házit.”), a Másik-Általánosító-Tulajdonság (4 százalék, például „Hazudozós személtáda.”), valamint a Mi-Általánosító-Viselkedés (4 százalék, például „Verjük egymást.”) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (3 százalék, például „Csúnyán beszélünk.”) aránya.

A 10 éveseknél szinte mindegyik kategória előfordul. Ugyancsak a Másik-Konkrét-Viselkedés (18 százalék, például „Nem hagy békén tanulás közben.”) és a Másik-Általánosító-Viselkedés (28 százalék, például „Idegesítően vihog mindig.”) aránya a legnagyobb, együtt 46 százalék, közel fele a problémáknak e kettőbe tartozik. Az Én-Konkrét-Viselkedés (7 százalék, például „Piszkálom, ha nem ad kölcsön valamit.”) és az Én-Konkrét-Tulajdonság (3 százalék, például „Irigy vagyok, ha a házimat kérik.”) együttes aránya 10 százalék. A Másik-Konkrét-Tulajdonság (10 százalék, például „Lenéző, ha elkérem tőle a házit.”) és a Másik-Általánosító-Tulajdonság (10 százalék, például „Kétszínű.”) aránya megegyezik. A Mi-Konkrét-Viselkedés aránya relatíve magas (14 százalék, pél-

dául „Amikor együtt kell dolgoznunk, folyton direkt rosszul csináljuk, hogy rossz legyen a másiknak.”), ennél kisebb a Mi-Konkrét-Tulajdonság (5 százalék, például „Irigyek vagyunk a másakra az órán.”), a Mi-Általánosító-Viselkedés (3 százalék, például „Verjük egymást örökké.”) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (2 százalék, például „Kötekedők vagyunk egymással.”) aránya.



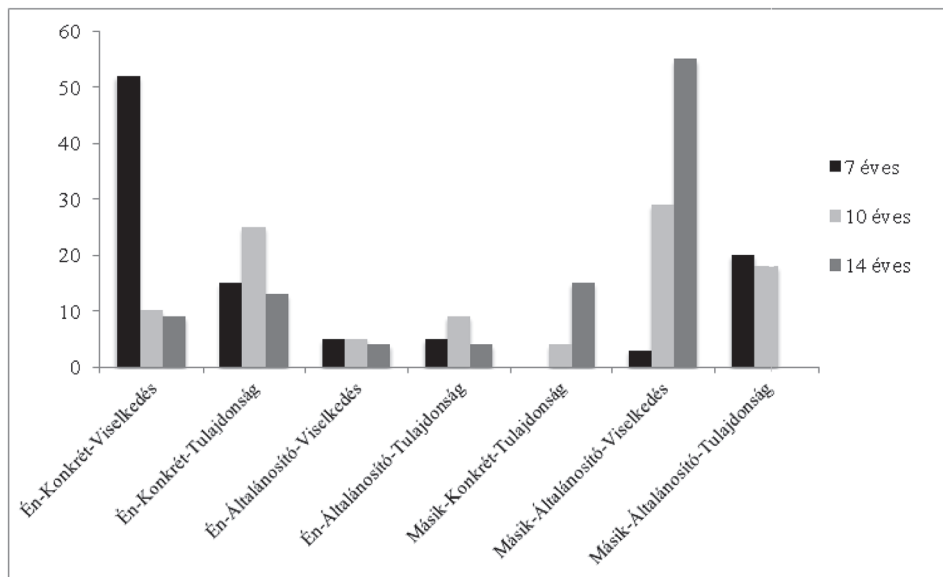
4. ábra. Osztálytárssal kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 14 éveseknél szintén majdnem mindegyik kategóriába tartoznak példák. A Másik-Általánosító-Viselkedés (25 százalék, például „Mindig mindenbe belepofázik.”) aránya a legnagyobb, magas a Másik-Általánosító-Tulajdonság (21 százalék, például „Hazug.”) és a Másik-Konkrét-Viselkedés (20 százalék, például „Zaklat telefonon esténként.”) aránya is. A Mi-Konkrét-Viselkedés aránya 12 százalék (például „Verseny közben beteszünk a másiknak.”), ennél kisebb a Mi-Konkrét-Tulajdonság (6 százalék, például „Irigykedünk egymásra.”) aránya. Igen alacsony az Én-Konkrét-Viselkedés (3 százalék, például „Megverem, ha nem azt mondja, amit én akarok.”), az Én-Konkrét-Tulajdonság (3 százalék, például „Dühös vagyok, ha nem engem hívnak el buliba.”), a Mi-Általánosító-Viselkedés (3 százalék, például „Verjük egymást.”), a Mi-Általánosító-Tulajdonság (3 százalék, például „Piszkálódósak vagyunk.”) és a Másik-Konkrét-Tulajdonság (4 százalék, például „Parasztos az ebédlőben.”) aránya.

A 7 éves lányok és fiúk példái szignifikánsan nem különböznek, ám az idősebbek körében a nem szerinti különbség jelentős (10: $\chi^2=19,11$; $p=0,04$; 14: $\chi^2=16,07$; $p=0,03$). A 10 éves fiúk több olyan példát adtak, amely a Másik-Általánosító-Viselkedés (78 százalék) vagy a Másik-Konkrét-Viselkedés (84 százalék) kategóriába tartozik, és ez jellemzi jobban a 14 éves fiúkat is (79 százalék, 84 százalék). Mind a 10, mind a 14 éves lányok példái nagyobb arányt tesznek ki a Másik-Általánosító-Tulajdonság (10: 67 százalék, 14: 81 százalék) és a Mi-Általánosító-Tulajdonság (10: 76 százalék, 14: 69 százalék) kategóriánál.

Osztályfőnökkel kapcsolatos problémák

Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák (5. ábra) esetében a kategóriák megoszlása a 10 és a 14 évesek körében hasonló, ettől eltérő a 7 éveseké ($\chi^2=15,61$; $p=0,03$). Közös életkori jellemző, hogy a problémák közül nincs olyan egyik életkorban sem, amelyik a Másik-Konkrét/Általánosító-Viselkedés/Tulajdonság kategóriákba tartozna.



5. ábra. Osztályfőnökkel kapcsolatos problémák – kategóriarendszer szerinti eloszlás életkoronként (%)

A 7 éveseknél az Én-Konkrét-Viselkedés (például „Nem fogadok szót az órán, amikor csendben kell lenni.”) kategóriába tartozó példák aránya 52 százalék. Ennél alacsonyabb a Másik-Általánosító-Tulajdonság (20 százalék, például „Szigorú.”), az Én-Konkrét-Tulajdonság (15 százalék, például „Lusta vagyok az órákon dolgozni.”) aránya. Az Én-Általánosító-Viselkedés (5 százalék, például „Grimaszolok rá mindig.”) és az Én-Általánosító-Tulajdonság (5 százalék, például „Figyelmetlen vagyok.”) aránya kisebb, és csak néhány, 3 százaléknyi a Másik-Általánosító-Viselkedés (például „Mindig ellök magától.”) aránya.

A legfiatalabbakhoz képest a 10 éveseknél nagyobb a Másik-Általánosító-Viselkedés (25 százalék, például „Egyfolytában üvölt.”), a Másik-Általánosító-Tulajdonság (18 százalék, például „Igazságtalan.”) és az Én-Konkrét-Tulajdonság (25 százalék, például „Mérges vagyok rá, ha kihív felelni.”) aránya. Alacsony az Én-Konkrét-Viselkedés (10 százalék, például „Felelés közben beintettem neki.”), az Én-Általánosító-Viselkedés (5 százalék, például „Beszólók neki.”), az Én-Általánosító-Tulajdonság (például „Szemtelen vagyok vele.”), illetve a Másik-Konkrét-Tulajdonság (például „Gonosz, amikor jegyet oszt ki.”) aránya.

A 14 évesek körében a Másik-Általánosító-Viselkedés aránya 55 százalék (például „Odaver mindig, ha nem tetszik neki valami.”). A példák 15 százaléka a Másik-Konkrét-Tulajdonság (például „Fenyegetőzik, ha felhúzzuk, amikor nincs kész a házi.”), 13 százaléka az Én-Konkrét-Tulajdonság (például „Szemtelen vagyok vele az óráján.”) kategóriába tartozik. Ezeknél is kisebb az Én-Konkrét-Viselkedés (9 százalék, például „Köpködtem órán.”), az Én-Általánosító-Viselkedés (4 százalék, például „Nem szoktam

köszönni neki.”) és az Én-Általánosító-Tulajdonság (4 százalék, például „Szemtelen vagyok vele.”) aránya.

A pedagógusokkal kapcsolatos példák csak a 14 éveseknél különböznek a nem alapján ($\chi^2=20,08$; $p=0,04$). A Másik-Általánosító-Viselkedés kategória példái szinte csak fiúktól származnak (89 százalék), a Másik-Konkrét-Tulajdonság és az Én-Konkrét-Viselkedés kategóriába tartozó példákat főként lányok írták (92 százalék).

A definíciók és a példák összefüggése a háttérváltozókkal

A Háttérkérdőívvel több területről gyűjtöttünk információkat: életkor; nem; család-szerkezet; szülők (apa és anya) iskolai végzettsége és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység. A családszerkezetet (kivel él a gyermek) és a szülők iskolai végzettségét előre meghatározott kategóriák mentén kellett a diákoknak megadni, a leggyakoribb családi szabadidős tevékenységet nekik kellett leírni, majd ezeket a válaszokat kategóriákba soroltuk. Ezen kategóriákat tartalmazza a 3. táblázat.

3. táblázat. A Háttérkérdőívben szereplő területek kategóriái

Iskolai végzettség	Családszerkezet (kivel él a gyermek)	Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység
1=nyolc általános	1=anyával és apával	1=tévézés
2=szaktudás-bizonyítvány	2=anyával, apával és fiatalabb testvérrel/testvérekkel	2=sport
3=érettségi bizonyítvány	3=anyával, apával és idősebb testvérrel/testvérekkel	3=színház
4=főiskolai diploma	4=anyával, apával, fiatalabb és idősebb testvérrel	4=mozi
5=egyetemi diploma	5=anyával	5=számítógépes játék
6=PhD-fokozat	6=apával	6=nincs erre pénz
	7=anyával és fiatalabb testvérrel	7=nincs erre idő
	8=anyával és idősebb testvérrel	
	9=anyával, fiatalabb és idősebb testvérrel	
	10=apával és fiatalabb testvérrel	
	11=apával és idősebb testvérrel	
	12=apával, fiatalabb és idősebb testvérrel	
	13=szülőkkel és nagyszülővel/nagyszülőkkel	
	14=nagyszülővel/nagyszülőkkel	
	15=egyéb	

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének eloszlása – mind az anyák, mind az apák mintáján – hasonló mindegyik életkori almintán (anyák: $\chi^2=24,55$, $p=0,11$; apák: $\chi^2=32,65$, $p=0,13$). Az apák esetében a szaktudás-bizonyítvánnyal és az érettségivel rendelkezők aránya a legnagyobb (együtt 61–74 százalék). Az anyák körében a két legnagyobb aránnyal bíró végzettség az érettségi és a főiskolai diploma (együtt 55–71 százalék).

A közös háztartásban élők alapján sincs különbség az életkori alminták között. A gyerekek közül a legtöbben szüleikkel (1), szüleikkel és testvérükkel (2, 3, 4) élnek (ezek együttes aránya 64–77 százalék). Mindegyik almintán közel azonos az arányuk azoknak, akik csak az édesanyjukkal (5) vagy csak az édesapjukkal (6) élnek (együttesen 14–22 százalék). Néhány százaléknál gyermek él az édesanyjával és testvérével, testvéreivel (7, 8, 9), illetve édesapjával és testvérével, testvéreivel (10, 11, 12), ezek együttes aránya 4–7 százalék.

A megadott leggyakoribb szabadidős tevékenységeket csoportosítottuk, kategóriákat alakítottunk ki (például a tévézés csoportjába tartozik az otthoni filmnézés, a házimozizás). Jelentős a „nincs erre pénz” és a „nincs erre idő” válaszok aránya (együttesen 26 százalék), ezért ezeket is külön kategóriáknak tekintettük, mindkettő a szabadidős tevékenység hiányát fejezi ki. Összehasonlítva az életkori almintákat, nincs közöttük ezek megoszlása alapján szignifikáns különbség ($\chi^2=44,56$, $p=0,16$). A teljes mintán a leggyakrabban említett családi tevékenység a közös tévézés (44 százalék), ezt követi a (bármilyen) sporttevékenység (16 százalék), majd a „nincs erre pénz” (13 százalék), a „nincs erre idő” (13 százalék), a számítógépes játék (8 százalék), végül a mozi (3 százalék) és a színház (3 százalék). Csak néhány esetben nem adtak választ erre a kérdésre (3 százalék).

Egyrészt a háttérváltozók és a definíciók (4. táblázat), másrészt a háttérváltozók és a problémapéldák (5–8. táblázat) kapcsolatát (Phi-érték) elemeztük, utóbbinál a négy személy (anya, apa, osztálytárs, osztályfőnök) mentén külön-külön. A problémameghatározásokkal való összefüggés-vizsgálat esetében az 1. ábrán található kategóriák mindegyikével elvégeztük az elemzést, a példánál csak azokkal, amelyek együttes aránya az adott életkorban a személlyel kapcsolatban 80 százalék vagy e feletti. Mindegyik táblázatban a fekete háttér jelzi a kimaradt, nem elemzett kapcsolatokat.

4. táblázat. A definíciókategóriák és a háttérváltozók közötti kapcsolatok életkoronként

Definíciók	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Negatív példa	0,12	0,15	0,12	0,11								
Negatív példa + meg lehet oldani					0,12	0,15	0,14	n.s.				
Negatív	0,17	0,19	0,22	n.s.	0,18	0,16	0,16	n.s.	n.s.	0,12	0,18	n.s.
Negatív + meg lehet oldani									0,11	0,14	0,17	0,20
Negatív + nem lehet oldani					0,13	n.s.	0,11	n.s.	0,10	n.s.	0,16	0,21
Negatív + elkerülendő									0,16	0,11	0,22	0,24

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p<0,05$; n.s.=nem szignifikáns

Mindhárom életkorban igen alacsonyak a pozitív korrelációs értékek (4. táblázat). A családszerkezet mindegyik, az anya és az apa iskolai végzettsége szinte mindegyik definíciókategóriával szignifikáns kapcsolatban áll. A leggyakoribb családi szabadidős tevékenységgel való szignifikáns kapcsolatok száma kevesebb, csak a 14 éveseknél számottevőek.

Az 5–8. táblázatban foglaltuk össze a problémapéldák kategóriái és a háttérváltozók közötti kapcsolatokat. Az 5. táblázat az anyával, a 6. táblázat az apával, a 7. táblázat az osztálytársakkal, a 8. táblázat az osztályfőnökkel kapcsolatos példák szerinti összefüggéseket szemlélteti.

5. táblázat. Az anyával kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,23	0,12	0,21	0,12	0,21	n.s.	0,22	n.s.	0,19	0,12	0,12	n.s.
Én-Konkrét-Tulajdonság					0,12	n.s.	0,17	n.s.	0,13	n.s.	n.s.	n.s.
Én-Általánosító-Viselkedés	0,15	n.s.	0,12	n.s.	0,12	n.s.	0,13	n.s.				
Én-Általánosító-Tulajdonság	n.s.	n.s.	0,13	n.s.	0,11	n.s.	0,12	n.s.				
Másik-Általánosító-Viselkedés	n.s.	n.s.	0,15	n.s.					0,15	n.s.	n.s.	0,13
Másik-Általánosító-Tulajdonság									0,14	n.s.	n.s.	n.s.
Mi-Konkrét-Viselkedés									0,16	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

6. táblázat. Az apával kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,13	0,14	0,14	n.s.	n.s.	0,14	n.s.	0,12				
Én-Általánosító-Viselkedés					n.s.	0,15	0,12	0,14	n.s.	0,12	0,15	0,13
Én-Általánosító-Tulajdonság									0,12	0,13	0,16	0,11
Másik-Általánosító-Viselkedés	n.s.	0,12	0,11	n.s.	n.s.	0,13	0,22	n.s.	n.s.	0,11	0,11	n.s.
Másik-Általánosító-Tulajdonság					n.s.	0,12	0,13	n.s.				
Mi-Általánosító-Viselkedés									n.s.	0,12	n.s.	0,12

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

7. táblázat. Az osztálytársakkal kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,13	0,12	0,11	n.s.								
Másik-Konkrét-Viselkedés	0,12	0,11	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,13	n.s.
Másik-Konkrét-Tulajdonság					n.s.	0,11	0,13	n.s.	n			
Másik-Általánosító-Viselkedés	0,11	0,13	0,16	0,11	n.s.	n.s.	0,11	n.s.	n.s.	0,12	0,12	0,13
Másik-Általánosító-Tulajdonság					n.s.	0,11	0,14	n.s.	n.s.	0,13	0,12	n.s.
Mi-Konkrét-Viselkedés					n.s.	n.s.	0,12	n.s.	n.s.	0,12	0,15	n.s.

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

8. táblázat. Az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák kategóriáinak és a háttérváltozók kapcsolata életkoronként

Probléma-kategóriák	7 éves				10 éves				14 éves			
	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ	ANIV	APIV	CSSZ	LCSSZ
Én-Konkrét-Viselkedés	0,20	0,14	0,13	n.s.	0,14	0,16	0,12	0,11				
Én-Konkrét-Tulajdonság	0,14	n.s.	0,12	0,11	0,11	n.s.	0,13	n.s.	0,11	n.s.	n.s.	n.s.
Másik-Konkrét-Tulajdonság									0,13	n.s.	n.s.	n.s.
Másik-Általánosító-Viselkedés					0,13	n.s.	0,14	n.s.	0,14	0,11	n.s.	n.s.
Másik-Általánosító-Tulajdonság	0,11	n.s.	0,12	0,12	0,11	n.s.	0,12	n.s.				

Megjegyzés: ANIV=Anyai iskolai végzettsége; APIV=Apa iskolai végzettsége; CSSZ=Családszerkezet; LCSSZ=Leggyakoribb családi szabadidős tevékenység; minden korreláció esetében $p < 0,05$; n.s.=nem szignifikáns

A kapcsolatok mértéke – akárcsak a definíciókategóriák esetében – igen alacsony mindegyik személy esetében. A családszerkezet mindegyik problémacsoportnál meghatározó, az ezzel való kapcsolatok száma a legtöbb. Az anya és az apa iskolai végzettsége – ami számos tényező, például a nevelési technikák meghatározója – ugyancsak meghatározó mind az anyai, mind az apai problémák esetében. Az anyával kapcsolatos problémák anyai végzettséggel való kapcsolata jóval több, mint az apaiakkal és fordítva. Az anyai végzettség a többihez viszonyítva fontosnak tűnik az osztályfőnökkel kapcsolatos problémáknál is, míg az apai az osztálytársakkal kapcsolatosoknál. A leggyakoribb családi szabadidős tevékenységgel való kapcsolatok száma a legkisebb.

Összegzés, értelmezés, további kutatási lehetőségek

A kutatás során 7, 10 és 14 éves diákok körében azt vizsgáltuk, miként definiálják a társas problémát, milyen példákat adnak szülőikkel, osztálytársakkal és osztályfőnökükkel kapcsolatos problémára, milyen életkori és nem szerinti eltérések azonosíthatók a definíciókban és a példákban, valamint ezek miként függnek össze néhány családháttér-változóval. Annak érdekében, hogy a definíciók és a problémák tartósságát is megtudjuk, ismételt adatfelvételt kellett volna végeznünk, amire nem volt lehetőségünk. Folyamatban van az a vizsgálat (N=300 körüli), amelyben hasonló életkorú diákokkal háromszor végezzük el a felmérést egyhónapos szünetekkel, így a most bemutatott eredmények ezen megszorítással értelmezendők. Ugyanakkor úgy gondoljuk, számos, eddig nem ismert jellemzőre derült fény. Az adatok hozzájárulhatnak a további mérések koncepciójának módosításához, valamint a tervezett segítő-fejlesztő program kidolgozásához is.

A társas problémát szinte minden diák negatívként értelmezte, ám ezen belül a megfogalmazások (tartalmi és szerkezeti) kategóriáinak eloszlása eltérő a három korcsoportban. A meghatározások változása jól mutatja az absztrakt gondolkodás alakulását (lásd: *Piaget*, 1969). A 7 éveseknél a negatív példák dominálnak, melyek nem tekinthetők definícióknak. Körükben a definícióalkotás mint a rendszerezés egyik formája (*Nagy*, 2003) tapasztalati úton történik, absztrakt gondolkodás, általánosítás kevésbé várható el. A konkrét példák aránya kevesebb a 10 és még kevesebb a 14 éveseknél. A 10 évesek jelentős hányadánál a definíciót kiegészítették a pozitív végkimenetelbe vetett hittel (meg tudom oldani), ám a 14 évesek körében inkább azoknak az aránya jelentős, akik szerint a probléma olyan negatív jelenség, amit nem lehet megoldani vagy nem kell vele foglalkozni. Ez az életkori eltérés szemlélteti a probléma megoldásához való viszonyulásnak és magának a problémamegoldásnak a feltételezett változását is, alátámasztva a szociálisprobléma-megoldó gondolkodást vizsgáló keresztmetszeti kutatásaink (*Kasik*, 2010a; *Kasik*, *Guti* és *Gáspár*, 2013) eredményeit. E kutatások szerint a serdülőkorban fokozatosan csökken a problémák sikeres megoldásába vetett hit és nő az elkerülés, mindez a lányokra jellemzőbb, mint a fiúkra. Ennek igazolását vagy elvetését teszik lehetővé majd a jelenleg is folyó longitudinális vizsgálat eredményei. Érdemes lesz a jövőben a negatív viszonyulást részletesebben megvizsgálni, milyen kulturális és egyéb tényezők állnak ennek hátterében. Ugyancsak érdemes a magyar diákok adatait összehasonlítani más nemzetek hasonló életkorú diákjainak jellemzőivel, feltárva azt, hogy a negatív viszonyulás, az elkerülés serdülőkorban általános jelenségnek tekinthető-e vagy vannak-e olyan kulturális és egyéb tényezők, amelyek hatással vannak e megoldás alkalmazására.

Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) az elkerüléssel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy az nem tekinthető minden esetben negatív megoldásnak (nagyon gyakori értelmezése: megfutamodás, meghátrálás, feladás), mert lehetséges, hogy az egyén számára – akár rövid, akár hosszú távon – kedvező vagy kedvezőnek tűnik, esetleg fenntart egy olyan állapotot, ami megfelelő számára. Kutatásaik alapján például bántalmazott amerikai fiataloknál – főként lányoknál – ez az egyik legjellemzőbb problémamegoldási stílus. E kutatásokhoz hasonlóan mindenképpen érdemes hazai mintán is feltárni az egyes megoldási módok mögött meghúzódó motivációs bázis sajátosságait.

A definícióalkotás nem szerinti különbségeinek esetében az eredmények összhangban állnak több külföldi vizsgálat (például *D’Zurilla*, *Nezu* és *Maydeu-Olivares*, 2002) tapasztalatával: a társas probléma meghatározásában a serdülőkor előtt nem jelentősek a különbségek, a serdülőkor elején viszont már igen és a teljes serdülőkorban markánsan eltérnek a lányok és a fiúk definíciói, amiben a társas tapasztalatok fontos szerepet játszanak. Az általunk vizsgált 14 éves lányok közül többen határozták meg a társas problémát általános negatív tartalommal, mint a fiúk, illetve kizárólag a lányoktól származnak a ’nem lehet megoldani’ kifejezést és az elkerülést tartalmazó meghatározások.

A problémapéldák igen színes képet nyújtanak a diákokról, más és más az egyes személyekkel kapcsolatos problémakategóriák eloszlásának életkori elkülönülése. Ez megerősíti azt, hogy szükséges a személyközi problémák és a problémamegoldó gondolkodás vizsgálatakor is a helyzet- és személyspecifikus megközelítést alkalmazni. Az anyával kapcsolatos problémák esetében a 7 és a 10 évesek mutatnak hasonlóságot, az osztályfőnök esetében a 10 és a 14 évesek, az apával kapcsolatos problémák alapján az életkori csoportok teljesen elkülönülnek, míg a kortárssal kapcsolatos problémák mentén nincs számottevő eltérés.

Mind a négy személynél kirajzolódnak fontos mintázatok, melyek lényeges viszonyulásbeli különbségekre és hasonlóságokra is utalnak. Az, hogy a legfiatalabbak körében jóval több a konkrét esemény mint probléma, magyarázható azzal, amivel a definícióalkotásbeli különbségek. A leírások alapján az anyával, az apával és az osztályfőnökkel kapcsolatos problémák a legfiatalabbak körében hasonlóak: túlnyomó többségük saját konkrét viselkedésből és tulajdonságból, inkább konkrét szituációból, kevésbé a másik vagy a saját általános jellemzőjéből adódnak. Ez ellentétes a kortársi problémákkal, már a 7 évesek is a kortárs viselkedését, tulajdonságát írták le, nem a sajátjukat, és ez az idősebbekre is markánsan jellemző. Az adatokból úgy tűnik, hogy a felnőtteknél önmaguk, a kortársak esetében a másik a probléma forrása, saját maguk megítélésekor jóval kritikusabbak a kortársaikkal kapcsolatban. E jelenség egyik magyarázata lehet a két kapcsolat (felnőtt-gyerek, gyerek-gyerek) alapvető különbözősége, a diákok a pedagógussal többnyire aszimmetrikus, míg a társakkal szimmetrikus kapcsolatban állnak (*Ranschburg*, 1984; *Vajda*, 1994), az utóbbi kapcsolat esetében nagyobb kritikával élnek. Az szintén lehetséges magyarázat, hogy a felnőttektől általában több explicit visszajelzést kapnak nem megfelelő – az elvárttól eltérő – viselkedésükről, mint kortársaiktól, és a velük kapcsolatos problémákban ezen, felnőttek által megfogalmazott problémák jelennek meg. Ezt erősítheti az a fejlődésbeli sajátosság, hogy ebben az életkorban az önreflexivitás, önmaguk megítélése még alacsony fokú.

A 10 éveseknél az anya-apa-pedagógus hármasa már nem azonosítható az én mint problémaforrás alapján. Az anyával kapcsolatos problémáknál ebben az életkorban is jellemző a gyermek önmaga konkrét viselkedésének problémaforrásként való megjelölése, ami az apa esetében már kevésbé, ennél jellemzőbb az én általánosító viselkedésének megadása és kevésbé, de megjelenik a másik, az apa viselkedésének problémaként való megfogalmazása. A pedagógusnál már ez utóbbi, a másik általánosító viselkedése dominál. A kortársakkal kapcsolatos problémák középpontjában – ahogyan a legfiatalabbaknál is – a másik konkrét vagy általános viselkedése és tulajdonsága jelenti a személyközi problémát, kevésbé saját tulajdonságuk vagy viselkedésük.

A kortársi problémák hasonló képet mutatnak a 14 éveseknél, mint a 10 vagy a 7 éveseknél, a másik viselkedésének, tulajdonságának problémaként való megjelölése dominál és alacsony a közös (mi) probléma megadása. A felnőttekkel kapcsolatos problémáknál ennél az életkornál azonosítható egy új sajátosság: a szülőknél megjelenik a mi (mindkettőnkre egyaránt jellemző, közös) probléma – és ebben közös a kortársi problémákkal –, ám a pedagógussal kapcsolatban egyáltalán nem jelenik meg. Magyarazatként szolgálhat a felnőttekkel való aszimmetrikus kapcsolat (*Ranschburg*, 1984), amiből kifolyólag a gyerekek nem észlelnek közös, mindkettőjüket érintő problémákat.

A felnőttekkel kapcsolatos problémáknál csak a 14 éves fiúk és lányok példái különböznek, valamint a kortársakkal kapcsolatos problémák kategóriáinak eloszlása a 10 és a 14 éveseknél is eltérő. Az elkülönülésben azonosítható néhány személyek menti hasonlóság. A szülők esetében a lányok több közös, viselkedésben megnyilvánuló problémát adtak meg, míg a fiúk az anyával kapcsolatban inkább önmaguk viselkedését, az apával kapcsolatban az apát, annak ugyancsak a viselkedését jelölték meg problémaként. A fiúk a pedagógusnál ugyancsak a másik, vagyis a tanár viselkedését, azonban a

lányok – szemben a szülőkkel – a tanár tulajdonságát és a saját viselkedésüket jelölték meg problémaként. Ez az eltérés, miszerint a fiúk inkább a viselkedést, a lányok inkább a tulajdonságot emelték ki, a kortársakkal kapcsolatos problémáknál a legszembetűnőbb: mind a 10, mind a 14 éves fiúk a másik általánosító viselkedését, a lányok a másik általánosító tulajdonságát tartják problémának. Saarni (1999) szerint e jelenség az érzelmekkel való bánásmód (legfőképpen a kifejezés és a megértés), valamint a viselkedés érzelmi hátterének figyelembe vételében megmutatkozó nem szerinti eltérés egyik jele.

Míg a felnőtteknél pontosan meghatározott, kiről van szó, addig a kortársaknál nem,

A szülők esetében a lányok több közös, viselkedésben megnyilvánuló problémát adtak meg, míg a fiúk az anyával kapcsolatban inkább önmaguk viselkedését, az apával kapcsolatban az apát, annak ugyancsak a viselkedését jelölték meg problémaként. A fiúk a pedagógusnál ugyancsak a másik, vagyis a tanár viselkedését, azonban a lányok – szemben a szülőkkel – a tanár tulajdonságát és a saját viselkedésüket jelölték meg problémaként. Ez az eltérés, miszerint a fiúk inkább a viselkedést, a lányok inkább a tulajdonságot emelték ki, a kortársakkal kapcsolatos problémáknál a legszembetűnőbb: mind a 10, mind a 14 éves fiúk a másik általánosító viselkedését, a lányok a másik általánosító tulajdonságát tartják problémának.

hiszen bárkire, akár több gyerekre is gondolhattak a diákok. Annak érdekében, hogy a kortársi problémákról pontosabb információkat szerezhessünk, a továbbiakban érdemes itt is pontosan kijelölni, kivel kapcsolatos problémákat fogalmazzanak meg. Feltehetően más listát készítenek barátjukkal, barátnőjükkel, kedvelt és kevésbé kedvelt kortársukkal kapcsolatban. Esetükben nem találtunk jelentős életkori eltérést, így az együtt töltött idő – ezen adatok alapján – nem tekinthető befolyásoló tényezőnek.

A pedagógussal kapcsolatos problémák életkori eltéréseinek (a 10 és a 14 évesek pedagógussal kapcsolatos problémái hasonlóak, eltérnek a 7 évesekétől) egyik oka lehet az, hogy mennyi időt töltöttek el a mérés idejéig az iskolában, ahol a pedagógussal való kapcsolat folyamatosan alakul, amit nagyon sok tényező befolyásol, például az iskola norma- és értékrendszere, annak pedagógus általi közvetítése, elvárásai, fegyelmezési módszerei, illetve a gyermek családi szocializációja, a pedagógusról való otthoni beszélgetések, az iskolai problémák megbeszélése, a szülők iskolával és pedagógussal kapcsolatos attitűdje. A 7 évesek a vizsgálatkor még csak pár hónapja jártak iskolába, a 10 évesek négy, a 14 évesek nyolc éve. Ha az osztályfőnökkel eltöltött időt nézzük, az elsősök tanítójukat alig ismerik, ám a 10 és a 14 évesek háttere hasonló: a negyedik és a nyolcadik osztályosok többségét négy éve, 16 százaléukat három éve, 19 százaléukat két éve tanítja a pedagógus. Az is fontos értelmezési szempont, hogy például milyen csoportfolya-

matok játszódtak már le az osztályukban, a diákok milyen szociometriai pozícióban állnak, mennyire ismerik egymást a diákok és a pedagógus, hogyan viszonyulnak a pedagógushoz, mennyire kedvelik őt. A családi szocializáció szempontjából fontos az is, kikkel és milyen helyzetekben élnek át személyközi problémát a diákok, és ezek a problémahelyzetek miként alakítják problémamegoldó gondolkodásukat és viselkedésüket. Későbbi kutatások során ezekről mindenképpen érdemes pontos adatokat gyűjteni, melyek a felnőttekkel és a kortársakkal kapcsolatos problémák mélyebb megértését egyaránt segíthetik.

A több mint 16 000 ezer példa között találtunk olyat, ami jelentős aggodalomra ad okot, amennyiben az igaz és tartósan fennáll – ezek egyikét sem állíthatjuk a mérés jellegéből adódóan. Mindenképpen érdemes az ismételt mérések alkalmával figyelni a családon belüli (szülő-gyerek, gyerek-gyerek) bántalmazásra utaló, azt kifejező mondatokat megfogalmazó diákokra. E mintában 23 ilyen tartalmú kijelentést olvastunk, 20-at lányok írták (például „Ha nem fogadok szót, kilógot az erkélyen.” – apa), 3-at fiúk (például „Szíjjal ver naponta, mert részeg.” – anya).

Az összefüggés-vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy a jövőben más háttérváltozók bevonása is szükséges, hiszen a szülők iskolai végzettsége és a leggyakoribb családi szabadidős tevékenység gyenge kapcsolatot mutat a definíciókkal és a problémapéldákkal. A családszerkezet háttérváltozóként való megtartása mindenképpen fontos, mert ez az a változó, ami szinte mindegyik életkorban és példa esetében azokkal összefügg. Az eddigi vizsgálataink (például Kasik, 2010a) szerint magát a problémamegoldó gondolkodást ezen családi jellemzők mindegyike az életkor előrehaladtával egyre inkább meghatározza. Úgy tűnik, a problémákkal és a probléma fogalmának meghatározásával kevésbé függnek össze ezek a háttértényezők.

Támogatás

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalomjegyzék

- Biggam, F. H. és Power, K. G. (2005): The Development of Social Problem-Solving Interventions in Young Offender Mental Health Services: A Focus Upon Self-Harm and Suicide Risk. In: McMurran, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Chichester, UK. 125–136.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- D’Zurilla, T. J. és Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78. sz. 107–126.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2. sz. 156–163.
- D’Zurilla, T. J. és Nezu, A. M. (1982): Social problem-solving in adults. In: Kendall, P. C. (szerk.): *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. Academic Press, New York. 201–274.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. és Maydeu-Olivares, A. (2002): *Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): Technical Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, New York.
- Davis, G. A. (1966): Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66. sz. 36–54.
- Frege, G. (2000): *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hamberger, L. K. és Lohr, J. M. (1984): *Stress and stress management*. Springer, New York.
- Heppner, P. P., Witty T. E. és Dixon, W. A. (2004): Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, 32. 3. sz. 344–428.
- Jacobson, N. S. és Margolin, G. (1979): *Marital therapy: strategies based on social learning and behavior exchange principles*. Brunnel/Mazel, New York.
- Kasik László (2010a): *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László (2010b): *Mi a probléma? Méréseszköz*. SZTE Neveléstudományi Intézet.

- Kasik László, Gutti Kornél és Gáspár Csaba (2013): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia*, **114**. 1. sz. 49–63.
- Landy, S. (2009): *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- Landy, S. és Thompson, E. (2006): *Pathways to competence for young children: A parenting program*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Lösel, F. és Beelmann, A. (2005): Social problem solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In: McMurran, M. és McGuire, J. (szerk.): *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution*. Wiley, New York. 127–143.
- McMurran, M. és McGuire, J. (2005, szerk.): *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. Wiley, New York.
- Mowrer, O. H. (1960): *Learning Theory and Behavior*. Wiley, New York.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, **103**. 3. sz. 269–314.
- Piaget, J. (1969): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rich, A. R. és Bonner, R. L. (2004): Mediators and moderators of social problem solving. In: Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (szerk.): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington. 29–45.
- Saarni, C. (1999): *The development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York – London.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Wrubel, J., Benner, P. és Lazarus, R. S. (1981): Social competence from the perspective of stress and coping. In: Wyne, J. és Singer, M. (szerk.): *Social competence*. Guilford, New York. 61–99.

Bloggal segített angolnyelv-oktatás a középiskolában

Napjainkban egyre több törekvés irányul a Web 2.0-ás eszközök tanulási célú használatára. Nem meglepő a tanárok és kutatók lelkesedése, hiszen a Web 2.0-ás eszközök, mint például a közösségi oldalak, a wikik, a blogok kimondottan alkalmasak a többirányú kommunikációra tanár-diák és diák-diák között, a csoportmunkára és a kooperatív, illetve kollaboratív tanulásra, ösztönzik az önálló tartalmak létrehozását, a tanultak újragondolását és alkalmazását. Az utóbbi évtized során számos pedagógiai kutatás foglalkozott a blogokkal megannyi különböző oktatási-nevelési téma kapcsán. Az eredmények alapján körvonalazódni látszanak azok az előnyök, amelyeket a blogtevékenység iskolai használata jelenthet, illetve azok a problémák, amelyek nehézségeket okozhatnak. Ezek ismeretében lehetőség nyílik olyan tanulási programok és módszerek kidolgozására, amelyek során a blogokat megfelelő hatékonysággal lehet a tanítás és tanulás céljába állítani.

A tanulmány egy középiskolai kísérletet és ennek eredményeit mutatja be, amely során a tanulók angol nyelvi szövegalkotási képességének fejlődését, illetve az idegennyelvi elsajátítási motivációjuk változását vizsgáltuk egy hét hónapig tartó, tanulási célú blogtevékenység hatására. Az elő- és utóteszt, a kérdőíves felmérések alapján elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulói csoport esetében bizonyítani sikerült a blogok pozitív hatását a szövegalkotás fejlődésében, illetve a semleges hatást az idegennyelvi elsajátítási motiváció változásának esetében. A blogtevékenységről szóló tanulói véleményeket kvalitatív és kvantitatív módszerekkel igyekeztünk feltárni, ez alapján pedig feltérképezhettük a tanulóknál megfigalmazódó tanulási célú blogírással kapcsolatos véleményeket, attitűdöket, gondolatokat és érzéseket.

A pilotkísérlet eredményeivel hozzájárul a nyelvtanítás módszertani eszköztárának bővítéséhez, irányokat ad a blogok tanulási célú alkalmazásához, új lehetőségekre hívja fel a figyelmet a nyelvi képességek fejlesztése terén.

Idegennyelvi kommunikáció és idegennyelvi szövegalkotás

Az idegennyelv-tanulás célja alapvetően a nyelvi kommunikációs képesség kialakítása és fejlesztése, azaz annak képessége, hogy különböző helyzetekben megfelelő módon és minőségben kommunikáljunk másokkal az adott idegen nyelven. Ebből következik az angol nyelvtanítás fő célja is, azaz a tanulók kommunikatív nyelvi kompetenciájának fejlesztése, amelyet a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) is megfogalmaz. A KER kiindulópontja a tevékenység-központú megközelítés, mely szerint a nyelv használata kommunikatív nyelvi tevékenységekre bontható, amelyek során kommunikációs stra-

tégiákat alkalmazunk. A kommunikatív tevékenység (recepció, interakció, produkció és közvetítés) a legtöbb esetben interaktív, vagyis a résztvevők felváltva játszanak produktív, illetve receptív szerepeket, gyakran többszöri szerepcserével. A helyzetek többsége a tevékenység típusainak több fajtáját tartalmazza, például blogtevékenység során olvasott szöveg értése, írásbeli produkció, írásbeli interakció. A stratégiák olyan eszközök, amelyekkel megvalósíthatók a kommunikációs tevékenységek. Ezek alatt a KER azokat az eszközöket érti, amelyeket „a nyelvhasználó meglévő tudásának mozgósítása és kiegyensúlyozása, valamint különböző készségek és eljárások aktiválása érdekében használ, hogy a kommunikációs helyzet követelményeinek megfelelően, és a feladatot sikeresen végrehajtsa az adott célnak megfelelő legteljesebb vagy leggazdaságosabb módon.” (KER, 2002, 72. o.) A kommunikációs stratégiák metakognitív elvek alkalmazását jelentik: tervezés, kivitelezés, önellenőrzés és korrekció, amelyek a különböző kommunikatív tevékenységek végrehajtását segítik.

Az írásbeli produkció a produktív kommunikatív nyelvi tevékenységek egyike, amely során a nyelvhasználó írott szöveget készít egy (egy- vagy többfős) olvasóközönség számára. A magyar szakirodalomban ezt a fogalmazás vagy szövegalkotás fogalma jelenti, amelyben az írás mint eszköz, illetve tevékenység jelenik meg (vesd össze az írás mint technika fogalmával: jelrendszer elsajátítása és grafomotoros funkció). A továbbiakban az írást, az írásbeli produkciót, a fogalmazást és a szövegalkotást szinonimákként használjuk.

Az idegennyelvi szövegalkotás tanítása

Hagyományos megközelítésben az írás tanítása a produktum, vagyis a jó szöveg jellemzőire összpontosul. A tanulók a nyelvtani ismeretek elsajátítása mellett a szöveg műfajával, szerkezetével, stílusjegyeivel ismerkednek. A modern fogalmazástanítási gyakorlat fókuszában viszont inkább az írás folyamata áll. Nem elég a szövegalkotási szabályok ismerete, a tanulók birtokában kell legyenek olyan képességeknek, amelyekkel ezeket megvalósíthatják, vagyis szükség van azoknak a műveleteknek a gyakorlására, amelyek használata jó szöveget eredményez. A fogalmazástanítás paradigmaváltásához hozzájárultak azok a kognitív pszichológiai írásmodellek, amelyek a fogalmazási képesség kognitív összetevőit, az írás folyamatát és az írás során használt műveleteket térképezik fel (Molnár, 1996). E kutatások kezdő és gyakorlott írók szövegalkotását, illetve gyerekek és felnőttek fogalmazási képességeit vizsgálják. A gyakorlott írókra jellemző szövegalkotási folyamat három jól kirajzolódó, de egymással szorosan összefüggő egységre bontható. A folyamat a cél megfogalmazásával kezdődik, ezt követi a tartalom fogalmi kidolgozása, majd a nyelvi megfogalmazás.

A szövegalkotás folyamatközpontú kutatása eredményezte a folyamatközpontú írástanítást (‘process writing’) megjelenését az oktatásban, amely során a tanulók a fogalmazás folyamatát tanulják és gyakorolják, ellentétben a szövegalkotás hagyományos tanítási módszerével, amelyben a jó példa leutánzása a feladat és a cél (Bougey, 1997; Catargiu, 2008). A folyamatközpontú írástanítás nem lineáris folyamat, hanem ismétlődő ciklusokból áll: az előkészítés/tervezés, fogalmazás és javítás szakaszait gyakoroltatja (White és Arndt, 1991). A szövegalkotás fejlesztését vázlatok írása, megbeszélése, értékelése és átdolgozása jelenti, amely során fontos szerepe van az előkészítés folyamatának (anyaggyűjtés és vita a témáról, minta szövegek elemzése a szövegalkotási lehetőségek feltérképezése céljából stb.) (Molnár, 1996).

A SOLO taxonómia

A SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) taxonómia, azaz a megfigyelt tudás/tanulói teljesítmény struktúrájának kidolgozása Collis és Biggs nevéhez fűződik (1982). A taxonómia a tanulás minőségi értékelését teszi lehetővé a tanulói válaszok alapján. Míg a Bloom-féle taxonómia (Bloom és *mitsai*, 1956) a tanulás során elért eredményekre összpontosít, addig a SOLO taxonómia a tanulás minőségének szintjeit állapítja meg és rendszerbe foglalja a tudás komplexitásának változását a kezdetlegetől az egyre összetettebbig, magasabb rendűig. A taxonómia a válaszadozás öt szintjét határozza meg, ezekhez gondolkodási műveleteket is rendel. Ezek alapján lehet megállapítani, hogy milyen minőségű a tanuló teljesítménye, tudása, valamint hogy milyen műveleteket kell még gyakorolnia a következő szint eléréséhez. A taxonómia szintjei a következők (Biggs, 1979):

- **Struktúra előtti szint ('pre-structural')**: a válasznak nincs logikus kapcsolata a feladattal, vagy nem releváns mivel a tanuló nem értette meg a feladatot, illetve csak a válaszolóra tekintve releváns. Nem jelennek meg gondolkodási műveletek.
- **Egystruktúrás szint ('uni-structure')**: a válasz egyetlen releváns információt tartalmaz a feladtból, de kihagy más itemeket, amelyek módosíthatnák esetleg ellenmondanának a leírtaknak. A válasz többi része már nem releváns, az itemek pontatlanok, ellentmondók. A válaszoló leegyszerűsíti, illetve nem fejt ki a témát, a válasz befejezése hirtelen és rövid. Jellemző műveletek: meghatározás, azonosítás, művelet végrehajtása.
- **Többstruktúrás szint ('multi-structure')**: a válasz több releváns itemet tartalmaz, de csak azokat fejt ki, amelyek összhangban vannak a befejezésben leírt összefoglalással, következtetésekkel. Az itemek kifejtése szelektív, a befejezés túl korai. Jellemző műveletek: definiálás, leírás, felsorolás, algoritmizálás, kombinálás.
- **Relációs szint ('relational')**: több vagy éppen minden releváns adatot felhasznál a válaszban, felismeri a fogalmak közötti összefüggéseket, az ellentmondásokat egy kapcsolódó fogalommal oldja fel, amely az adott kontextusban érvényes. Mindez egy határozott befejezéshez vezet. Jellemző műveletek: összehasonlítás és különbségtétel, csoportosítás, elemzés, összefüggések keresése, analógia alkotása, alkalmazás, kérdések megfogalmazása.
- **Kiterjesztett tartalom szintje ('extended abstract')**: a feladat kontextusát egy általánosabb eset egyik példjaként kezeli. Általánosít, a tartalmakat egy tágabb témakörbe helyezi. Megkérdőjelezi az alapfeltevéseket, szembehelyezkedő példákat hoz fel, új információelemek is megjelennek, amelyeket a feladat nem kért. Éppen ezért a befejezés nem lehet határozott, inkább egyéni értelmezés. Jellemző műveletek: elmélet alkotása, általánosítás, előfeltevések megfogalmazása, alkotás, reflektálás.

A SOLO taxonómia kidolgozói konkrét példákat is hoznak az osztályzási rendszer alkalmazására különböző tantárgyakban (történelem, matematika, anyanyelv- és idegen nyelv-oktatás, földrajz), illetve leírják az általános pedagógiai vonatkozásokat a tanítási célok, tanterv-elemzés, tanítási folyamatok, értékelés, fejlesztés tekintetében (Biggs és Collis, 1982). A nemzetközi szakirodalomban számos példát találunk a SOLO taxonómia alkalmazására különböző oktatási téma feltárásában, például földrajz-tanulás (Munowenyu, 2007), kémia tanulása (Eskilsson, 2008; Hodges és Harvey, 2005), műszaki tanulmányok (Padiotis és Mikropoulos, 2010), hipermédia és multimédia a kreatív írásban (Thomas és Martin, 2008), a tanulók SOLO taxonómia-ismerete és a tanulói teljesítmény összefüggése (Prakash, Narayan és Sethuraman, 2010), tantervek elemzése kompetenciafejlesztés szempontjából (Brabrand és Dahl, 2009), online tanulás (Holmes, 2005; Shea és *mitsai*, 2011; So, 2012), a fogalmi tudásban fellelhető egyéni különbsé-

gek (Lucas és Mladenovic, 2009). A magyarországi kutatásokban Pintér Henriett (2013) doktori értekezésében olvashatunk a SOLO taxonómia alkalmazásáról, aki a tudás reprezentációjának, szerveződésének feltárását vállalta fel két írásbeli területen: a fogalmazásban és a grafikus ábrázolásban. A jelen tanulmányban vizsgált szövegalkotási képesség értékeléséhez fontos támpontokat adott az értekezés fogalmazási feladatokat feldolgozó része (Pintér, 2013, 121–126. o.), amely az információelemekkel végzett műveleteket térképezi fel az írott szövegekben a SOLO taxonómia alapján.

Blogok a pedagógiai vizsgálatok fényében

A blog vagy web log egy online, nyilvános, írásra alkalmas felület, amelyen egyének vagy csoportok naplószerű bejegyzéseket (posztokat) írnak és tesznek közzé (Bögel, 2006; Ellison és Wu, 2008). A blogok jellegzetessége, hogy a bejegyzések fordított időrendben jelennek meg, tartalmazhatnak szöveget, képeket, videókat, hanganyagokat, hiperlinkeket más online forrásokhoz, valamint az olvasók hozzászólhatnak a bejegyzésekhez, s így párbeszéd alakul ki szerző–olvasó, olvasó–olvasó között, ezáltal pedig közösségek szerveződhetnek a blog köré.

Az oktatásban is egyre népszerűbbé váló blogok tanulási alkalmazását különböző tanulási területekre, tantárgyakra vonatkozóan, eltérő szempontokból vizsgálják, például tanulási modellek (aktív, kollaboratív, tevékenység alapú, társas tanulás) (Du és Wagner, 2005; Kang és mtsai, 2011; Oravec, 2003), képességek és készségek fejlesztése (írás-képesség, interakció, magasabb rendű gondolkodási képességek, mint például reflektív, kritikai és kreatív gondolkodás, metakogníció) (Fageeh, 2011; Hall és Davison, 2007; Mansor, 2011), a blog mint tanulási napló (Hall és Davison, 2007; Hourigan és Murray, 2010; Mansor, 2011) állnak a kutatások fókuszában.

Az idegennyelv-oktatás területén is egyre több kísérletet tesznek a blogok integrálására az iskolai oktatásba. A blogok autentikus online környezetet biztosítanak az írás, az olvasás és az interakció gyakorlásához. A blogokat nyelvtanulási naplóként alkalmazta Hourigan és Murray (2010), illetve Wei (2010). A blogtevékenység célja e vizsgálatokban az önreflexió volt, amellyel a blogírók az idegennyelvi képességeiket fejleszthették. A reflektív bejegyzések és hozzászólások írásával a nyelvtanuláshoz és más tanulási tevékenységekhez szükséges metakognitív stratégiák (mint például tervezés, elemzés, értékelés) is tudatosultak, lehetőség volt gyakorolni őket. Az idegennyelvi kutatások a blogírás pozitív fejlesztő hatásáról számolnak be többek között az angol nyelvi írásképesség fejlesztésében is (Fageeh, 2011; Miyazoe és Anderson, 2010; Noytim, 2010), és kiemelik a blogírók pozitív visszajelzéseit az önkifejezés, a tanulói autonómia, a gondolkodási képességek gyakorlása, a kommunikatív írás, a közösségépítés terén. A leggyakrabban említett kihívásokat a technikai problémák és az időigényesség jelentette.

1. táblázat. A blogok oktatási célú alkalmazásának előnyei és kihívásai

Szerző(k)	Vizsgálat tárgya	Kutatás keretei	A bloghasználat	
			előnyök	kihívások
Idegennyelv-tanulás				
Fageeh, 2011	angol írásbeli produkció fejlesztése, nyelvtanulási attitűdök	egyetemi hallgatók (25–25 fő kontroll és kísérleti csoport) írásai, attitűd kérdőív	írásképeség fejlődése nyelvtanulási attitűdök erősödése	–
Hourigan és Murray, 2010	reflektív tanulás és idegennyelv tanulás, a blog oktatási alkalmazásának módszertana	45 egyetemi hallgató blogbejegyzései	tanulói autonómia a blogközösség tartalmainak hasznosítása tanulás reflexió és önellenőrzés által	a blogírás megfelelő bevezetése és támogatása hagyományos íráseszközök preferenciája technikai problémák
Miyazoe és Anderson, 2010	írásképeség fejlesztése blog, wiki és fórum segítségével	egyetemi hallgatók blogbejegyzései, hallgatói visszajelzések	személyes reflektív írások közlése szabad írásra alkalmas írás képesség fejlődése	nem tapasztaltak negatívumokat
Noytim, 2010	angol nyelvtanulás	egyetemi hallgató blogbejegyzései, visszajelzési kérdőív	írás, olvasás és szókincs fejlődése kreatív, analitikus és kritikus gondolkodás támogatása társas interakció és kapcsolatépítés író és olvasó között önkifejezés eszköze helyi és globális olvasóközön-ség megszólítása	időigényesség plagiarizmus személyes információk megosztása technikai problémák
Wei, 2010	angol nyelvi képességek és digitális műveltség fejlesztése bloggal	16 egyetemi hallgató visszajelzései fókusz-csoportos interjúval, releváns blogbejegyzések	identitástudat erősítése motiváció növekedése az írás terén önellenőrzés fontossága reflektív gondolatok gazdagodása	visszajelzések és interakciók kis mennyisége technikai problémák
Egyéb tanítási és tanulási területek				
Hall és Davison, 2007	reflexió és interakció a blogokon, blog mint tanulási napló	79 egyetemi hallgató blogtartalmához érkezett hozzászólások	támogató jellegű kommunikáció a tanulók egymástól tanulnak, segítik egymást a tanulásban	–
Kang és mtsai, 2011	a blogalapú oktatás hatékonysága, a blog mint tanulási napló	24 egyetemi hallgató tanulási blogjainak tartalmi egy egyetemi félévben	több szintű és irányú interakció, online identitás és önkifejezés, reflektív tanulás, a hatalmi viszonyok (tanár-diák) és a szerepek elmosódása	–
Mansor, 2011	a blog mint tanulási napló	egyetemi hallgatók visszajelzései kérdőívvel	önkifejezés, önreflexió társaktól való tanulás, írás képesség fejlődése, tanultak ismétlése és megerősítése	időigényes nehézségek az önkifejezés és reflektív gondolkodás terén többletmunka a tanár számára

Az 1. táblázat összefoglalja a blogok oktatási célú alkalmazásának előnyeit és kihívásait az áttekintett kutatások fényében. A bloghasználat eltérő kontextusának tulajdonítható, hogy az említett előnyök és kihívások meglehetősen sokrétűek.

A kísérlet keretei, hipotézisei és mérőeszközei

A 2012 decemberében kezdődött és 2013 júniusában véget ért kísérletben egy 3. évfolyamos, szabadkai, nyelvi gimnáziumi osztály bloggal segített angol nyelvoktatását vizsgáltuk azzal a céllal, hogy megfigyeljük a diákok szövegalkotási képességének fejlődését és az idegennyelvi elsajátítási motivációjának változását a blogtevékenység hatására. A tanulók (n=19) heti 5 órában tanulják az angol nyelvet első idegennyelvként, így a 3. évfolyamon a KER B2-es ('upper-intermediate') szintjének megfelelő tankönyvet használnak, és a gimnáziumi tanulmányaik végén érettségi vizsgát tesznek angol nyelvből, amely a First Certificate of English (FCE) nyelvvizsga típusnak felel meg.

A kísérletben a blogtevékenység egy, a tanár által létesített csoportos blogon és fejeként 1–1 személyes tanulói blogon történt. A tanulók feladata az volt, hogy a tantervben felölelt témák és feladatok kapcsán tanórai és tanórán kívüli tevékenységeket, feladatokat végezzenek el, és bejegyzéseket írjanak megadott és szabadon választott témákban és szövegműfajokban a blogokon. A blogtevékenységért a tanév végén osztályzat járt. Az osztálytársak bejegyzéseinek olvasását és véleményezését szorgalmaztuk, de ez nem volt kötelező és az osztályzásban sem játszott szerepet.

A kísérlet céljai alapján két hipotézist fogalmaztunk meg:

- H1: A blogtevékenység pozitív hatással lesz a tanulók szövegalkotási képességének fejlődésére.
- H2: A blogtevékenység pozitív hatással lesz a tanulók idegennyelv-elsajátítási motivációjára.

A kísérlet kvantitatív és kvalitatív értékelésére, illetve a hipotézisek vizsgálatára a következő mérőeszközöket alkalmaztuk:

- háttéradatlap a szocioökonómiai státuszra vonatkozó kérdésekkel;
- IKT- és bloghasználati kérdőív, amelynek célja a tanulók számítógép és internet-használatának megismerése, illetve a blogismeretük feltérképezése volt;
- idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőív (Józsa, 2007), amellyel a tanulók angol nyelvtanulási céljait, motivációit tártuk fel, illetve ezek fejlődését követtük nyomon;
- a blogbejegyzések értékelése a SOLO taxonómia (Biggs, 1979, Pintér, 2013) alapján, amely segítségével a tanulók szövegalkotási képességének fejlődésének mérését tűztük ki célul;
- fókuszcsoportos interjú, amellyel a tanulók blogtevékenységgel kapcsolatos véleményét, attitűdjét, érzéseit kívántuk megismerni;
- projektértékelő kérdőív, amely a tanulók blogtevékenységgel kapcsolatos megítélésainak kvantitatív értékelését célozta meg.

A kísérlet menete

A tanulók decemberben kitöltötték a háttéradatlapot, az IKT- és bloghasználati kérdőívet és az idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőívet online formában.

Decemberben előkészítettük a blogtevékenységet: foglalkoztunk a blogok mibenlétével, hasznáival, a blogírás céljaival, típusaival, és a bloglétesítés technikai oldalaival. Blogokat bármilyen szolgáltatónál létesíthettek (Blogspot, Tumblr, Wordpress stb.), de a

Blogspot bizonyult a legnépszerűbbnek és a leghatékonyabbnak a kísérletben. Vázoltuk a kísérlet céljait (nyelvi képességek fejlesztése) és a tanulói feladatokat. A blog létrehozása és a blogírás nem volt kötelező, viszont a feladatokat kötelező volt elvégezni akár papíron. December és január folyamán 18 tanulói blog készült el. 1 tanuló nem hozott létre blogot. Később a 18-ból további 2 tanuló morzsolódott le, akik rendszertelenül vezették blogjukat, és júniusig nem teljesítettek legalább 7 tanórai blogfeladatot.

Decembertől júniusig összesen 15 (átlagosan havi 2) blogfeladatot kaptak a tanulók, de szorgalmaztuk, hogy a feladatok mellett írjanak bármiről, ami érdekli őket. A 15 tanulóból ezzel a lehetőséggel 6-an éltek, és rendszeresen blogoltak különböző témákról. A blogfeladatok a tantervben is előlátott szöveg műfajokat tartalmaztak: érvelő írás, ismeretek összefoglalása olvasott szöveg alapján, leírás, beszámoló, személyes írás, levél. A szövegalkotási képesség fejlesztését célzó iskolai órákon (havi 4 óra, 2 tankönyvhöz kapcsolódó, 2 blogóra) a tanulók a szövegalkotási folyamat műveleteit gyakorolták, azaz anyagokat gyűjtöttek és beszéltek meg, ötletbörzét ('brainstorming') tartottak, szöveg vázlatokat készítettek és vitattak meg, véleményezték egymás munkáit, minta szövegeket elemeztek a szövegalkotási folyamat műveleteinek megismerése céljából, valamint közvetlen módon is tanultak a fogalmazási folyamatokról és műveletekről, a műfaji követelményekről.

Májusban egy fókuszcsoporthoz vizsgálatot végeztünk el 10 tanulóval. A tanulók kiválasztása a blogtevékenység intenzitása alapján történt, tehát 3 nem vagy rendszertelenül, 2 közepesen rendszeresen és 5 rendszeresen blogot író tanuló vett részt az interjúban, amely a teljes mintában 5+4+10 arányban alakult. A kvalitatív adatok alapján alaposabban megismerhettük, hogy a tanulók hogyan ítélik meg a blogtevékenységet, mit gondolnak róla, mit és hogyan éreztek a blogolás során, illetve ez alapján készítettük el a blogprojekt-értékelő kérdőívet.

Június végén a tanulók ismét kitöltötték az idegennyelv-elsajátítási motivációs kérdőívet és a projektértékelő kérdőívet, ezt követően osztályzatot is kaptak a blogtevékenységükre, amely során a 13-15 feladatot teljesítők 5-öst (8 tanuló), a 10-12 feladatot teljesítők 4-est (4 tanuló), a 8-9 feladatot teljesítők 3-ast (2 tanuló), a 7-et teljesítők 2-est (1 tanuló) kaptak. A blogírást nem preferáló tanulókat sajnos a papíralapú írásra sem sikerült rávenni, így 3 tanuló elégtelen osztályzatot kapott.

A kísérlet eredményei

Összesen 18 tanulói blog létesült, ezeken a 7 hónap folyamán 194 blogbejegyzést írtak a tanulók (átlagosan 12 db/fő). A vizsgálatban résztvevő tanulók (n=19) számára a kísérletet megelőzően ismeretlen volt a tanulási célú blogtevékenység, de 2 tanulónak már volt személyes blogja, amelyen napló formájában írásokat közöltek. A tanulók kétharmada heti 3–4 órát, egyharmada pedig napi 1–2 órát internetezik. Az IKT- és internet használati szokásaikban főként prezentációk készítése (16), felkészülés iskolai órára (például gyakorlás, házi feladat stb.) (12), chat (16), tananyaggal kapcsolatos információgyűjtés (15), közösségi oldalak (19) szerepelnek. Nem jellemző a szövegszerkesztő, az e-mail, a játékok használata, információkeresés tájékozódás (például hírek, menetrend, események időpontja stb.) céljából. Valamennyien hallottak már a blogokról, de csak 2 tanuló olvasott és írt blogot. A tanulók többsége (17) bizonytalan volt a blog iskolai alkalmazásának lehetőségeit illetően, mert, ahogy később a fókuszcsoporthoz vizsgálat során kiderült, nem tudták elképzelni sem, hogy ez hogyan fog működni.

Az idegennyelvi szövegalkotás értékelése a SOLO taxonómia alapján

A blogot vezető tanulók (n=16) 2–2 fogalmazását értékeltük, azaz összesen 32 fogalmazást, az előteszt és utóteszt során is 16–16 blogbejegyzést. A fogalmazásfeladatok közül az érvelő írást választottuk a bejegyzések értékelésére, mivel egyrészt ez a műfaj az érettségi vizsgán és a nyelvvizsgák során is gyakran előfordul, ezért a tanterv is nagy hangsúlyt fektet a gyakorlására és fejlesztésére. Másrészt a műfaji kötöttségek és az érvelő írás során alkalmazott gondolkodási műveletek (elemzés, összehasonlítás, különbözőségek felismerése, összefüggések keresése stb.) miatt ezek a fogalmazások bizonyultak legkézenfekvőbbnek a SOLO taxonómia szintjeinek való megfeleltetésnek. Az érvelő írás témái tekintetében a tanulók a következők közül választhattak: bűnözés és a büntetések szigorítása, a szegények és a gazdagok közötti különbségek növekedése, nyaralás szülőikkel vagy nélkülük, a választójogi korhatár csökkentése, a kezdő gépjármű-vezetők ellenőrzése és a jogosítvány szerzés feltételei. A 2. táblázat tartalmazza a fogalmazások értékelése során használt szempontokat szintenként, illetve a fogalmazások gyakoriságának alakulását szintenként a kísérlet kezdeti és befejező fázisában. A kísérlet kezdetén az elemzett fogalmazások majdnem fele (7) struktúra nélküli vagy egystruktúrás, míg a kísérlet után a fogalmazások fele (8) a relációs és kiterjesztett szinteknek felelnek meg.

2. táblázat. A SOLO taxonómia szintjei és a blogbejegyzések megoszlása

A SOLO taxonómia szintjei		A szint jellemzői	Gyakoriságok	
			Kísérlet kezdetén db	Kísérlet végén db
1	Struktúra nélküli	Nincs művelet.	3	1
2	Egystruktúrás	Meghatároz vagy azonosít egy dolgot.	4	2
3	Többstruktúrás	Több dolgot, eseményt definiál, leír egy dolgot, jelenséget, felsorolást végez.	5	5
4	Relációs	Összehasonlítást tesz, vagy megkülönböztetést végez, csoportosít több dolgot, analizál egy jelenséget, kérdéseket tesz fel.	3	5
5	Kiterjesztett tartalom	Elméletet alkot vagy állapít meg, előfeltevéseket tesz, általánosítást végez, reflektál egy jelenségre, eseményre.	1	3
Összesen (db)			16	16

A struktúra előtti szint jellemzői a fogalmazásokban

Az idesorolható fogalmazásokról elmondható, hogy csak az egyénre (fogalmazóra) vonatkozóan van relevanciájuk, az információelemek felsorolás jellegűek és nem relevánsak. Az információelemek semmilyen szerveződése nem jelenik meg. A feladat tartalmától (információitól) nem tud elszakadni, konkrét szinten marad, nem tud elvonatkoztatni.

Példa a struktúra előtti szintre:

„In our country there are many crimes. People often murder each other or there are many shop-liftings. The situation in our country is bad. Many people are sent off from prison because the prisons don't have more places where the prisoners can stay.”

„I’m always dreaming about the seaside on cold rainy days. The most comfortable form of holiday is in an all-inclusive hotel in the nearby of the sea, travelling by plane. Just lying on the sand, reading, hearing the waves, swimming a lot. You don’t have to leave the hotel, you can find everything in it. It is really relaxing, but after a few days it could be really boring. When I’m on holiday with my parents we discover the city and go on some trips.”

Az egystruktúrárs szint jellemzői a fogalmazásokban

A szöveg meghatározza a témát és megfogalmaz egy-egy mellette és ellene szóló érvet egyetlen szempont alapján. A szöveg többi részében az információelemek már nem relevánsak, ismétlődnek vagy ellentmondanak egymásnak. Az író gyorsan és röviden zárja le a fogalmazást, amelynek következtében leegyszerűsíti a témát és a kifejtését (3. táblázat).

3. táblázat. Az egystruktúrárs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

Egystruktúrárs műveletek	Példák a tanulók fogalmazásából
Meghatároz egy dolgot	<i>Getting a driver’s licence at the age of 16 can be very exciting for the teen but not for the parents. It is very dangerous nowadays to drive a car at that young age. Driving without supervision has its pros and cons.</i>
Azonosít egy dolgot.	<i>On the one hand, making the punishments more severe literally means killing that criminal, only it is committed by the state.</i>

A többstruktúrárs szint jellemzői a fogalmazásokban

Ezen a szinten a fogalmazások több releváns itemet (elemet/információt) tartalmaznak, de csak olyanokat, amelyek a feladatszövegek alapján levonható következtetésekből származnak. A szöveg tartalmaz egy-egy érvet és ellenérvet legalább két szempont alapján. Bár a szövegekben megjelenített kapcsolatok relevánsak, az itemkapcsolatok még szelektívek, nem alkotnak szorosabb kapcsolatot egymással; a lezárás gyors és formális (4. táblázat).

4. táblázat. A többstruktúrárs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

Többstruktúrárs műveletek	Példák tanulók fogalmazásából
Definiál több dolgot (eseményt, jelenséget)	<i>Human is the only creature who can consciously do crime. We are legislating our rules and limiting our borders in order to live in harmony in our planet. Only we can take care of our own environment.</i>
Leír több dolgot (eseményt, jelenséget vagy egy dolog tulajdonságát), és ezeket összekapcsolja más ismeretekkel/itemekkel/információkkal/elemekkel is	<i>In the last few years, crime has been going up in Serbia. The most common crimes are burglary, mugging, stabbing, vandalism etc. One of the reasons for this is possibly the fact that Serbia is a poor country. Another reason is that people just keep losing their jobs and they can’t find another one and they become desperate, so because of this they turn to crimes.</i>

Többsztruktúrás műveletek	Példák tanulók fogalmazásából
Felsorolást végez (listáz)	<i>On the one hand punishment should be more severe, but it is not enough. I mean it should be given to the people. For example, I heard that in Kanizsa a person stole from a supermarket, and when the police arrived, they said that it is permitted until 15 000 dinars. In addition, he was released with no fine. Thus people are under the delusion that shoplifting is allowed. Another point is that we live in a kind of stress. Teenagers (and due to them adults, too) in Szabadka are afraid to go on the streets at night, because they can be attacked, raped or mugged. An example of this is, when in the center of Szabadka a group of Hungarian boys were attacked by Serbians.</i>

A relációs szint megjelenése a fogalmazásokban

A szöveg három szempont alapján taglalja az érveket és ellenérveket. Ezeket példákkal támasztja alá. A téma és az érvek, illetve az érvek között releváns kapcsolatokat jelenít meg, amelyeket megpróbál nagyobb egységbe beilleszteni. Ehhez különböző műveleteken keresztül jut el a fogalmazó, például csoportosítással, összehasonlítással. Képes egy problémára rávilágítani kérdés-feltevessel is. A szöveg lezárása határozott és megfelelően megalapozott következtetés (5. táblázat).

5. táblázat. A relációs szintű műveletek példái a fogalmazásokban

Relációs szintű műveletek	Példák tanulók fogalmazásából
Összehasonlítást/különbséget tesz	<i>The police want to make the punishments more severe but the state wants to change the laws for carrying cutters shorter than 12 cms. Those who have relatives who killed somebody, would not make the laws more severe which is logical because who wants see his/her loved one dead, but people who have relatives killed by a cold weapon would say that the one who commits a crime, should be punished in the way he/she deserves.</i>
Csoportosít	<i>Reasons for domestic violence can be: misunderstanding between husband and wife, financial problems, alcohol problems, cheating/disloyalty, ... etc. Reasons for murdering with cold weapons can be: people do not have money for buying pistols and guns and other weapons, they often commit murder with what they get in their hands in the conflict, fire weapons are more difficult to get or they are unavailable for underage people, and not just for underage people, for any kind of people.</i>
Analizál	<i>It is strongly believed that everyone deserves a punishment for what they've done and in order to teach them a lesson, these punishments need to be more severe. Criminals need to be locked up for longer periods or even life sentenced. Some people are for death penalty, too. It would be some kind of a cleaning. Cleaning the society from the ones who "poison" it. On the one hand, it's very understandable that they want revenge on individuals that have taken away the life of their beloved one. An eye for an eye, a tooth for a tooth. Seems decent, doesn't it?</i>
Kapcsolatot keres más tartalommal is	<i>The world is constantly changing and progressing, still human is the only creature who can consciously commit crime. We legislate our rules in order to live in harmony on our planet. Only we can take care of our own environment and nature. But there are not many people all over the world who think this way. That is, what causes a lot of trouble, because we do not respect rules and are tempted to break them.</i>
Kérdéseket tesz fel	<i>Another argument against severe punishments is the judicial question. Who decides the seriousness of a crime? And who makes up the proper punishment for it? Sounds like people want to play God: decide between life and death. This is against human dignity because in principle everyone's equal.</i>

A kiterjesztett tartalom szint megjelenése a fogalmazásokban

Az ilyen szintűnek minősített fogalmazásokban a szerző négy vagy több szempont alapján taglalja az érveket és ellenérveket. Ezeket példákkal támasztja alá. A téma és az érvek, illetve az érvek között releváns kapcsolatokat jelenít meg, ezek alapján általánosításokat végez, reflektál egy jelenségre, eseményre. A szöveg írója az adott témát képes egy újabb tartalomba, témakörbe áthelyezni; általánosítást végez; rákérdez alapvetésekre. Gyakran bevon olyan információelemeket, amelyek az eredeti témának/feladatnak nem alkották részét. A lezárás túlmutat az adott témán, eredeti gondolatot tartalmaz (6. táblázat).

6. táblázat. A kiterjesztett tartalom szintű műveletek példái a fogalmazásokban

<i>A kiterjesztett tartalom műveletei</i>	<i>Példák tanulók fogalmazásából</i>
Elméletet alkot/állapít meg; előfeltevéseket tesz; általánosítást végez	<i>Another argument against severe punishments is the judicial question. Who decides the seriousness of a crime? And who makes up the proper punishment for it? Sounds like people want to play God: decide between life and death. This is against human dignity because in principle everyone's equal.</i>
Reflektál	<i>So much money is spent on prisons, if we just shove all the criminals in there, we would do wrong to ourselves. They'd need even more money which means higher taxes for us. Not so bright idea now, right?</i>
Következtetéseket von le	<i>Other people disagree and say that sick plants shouldn't be ripped out of the soil, they should be fixed instead. Following this ideology of course not everyone can be fixed but it's worth a try.</i>

A blogbejegyzéseket a SOLO taxonómia alapján pontoztuk. A kísérlet kezdetén megírt fogalmazások átlagos pontszáma 2,7, míg a kísérlet végén írt szövegek átlaga 3,4 lett. Az elő- és utóteszt átlagainak összehasonlításából kiderült, hogy a két átlag között szignifikáns különbség van, tehát a blogtevékenység hatására javult a vizsgált tanulók szövegalkotási képessége (7. táblázat).

7. táblázat. A szövegalkotási képesség vizsgálata páros t-próbával

	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Különbségek átlaga</i>	<i>Különbségek szórása</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Előteszt	2.7	1.2	-.75	.44	-6.70	.000
Utóteszt	3.4	1.6				

Idegennyelv-elsajátítási motiváció

A tanulók elsajátítási motivációja változásának megfigyelésére Józsa Krisztián (2007) kérdőívét használtuk (n=18). A kérdőív első 4 kérdése az évvégi osztályzatra, a nyelvtanulás iskolai és iskolán kívüli formáira, illetve a nyelvtanulási célokra vonatkozik. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók többsége felsőfokú (9) vagy középfokú (6) nyelvvizsgát szeretne tenni, illetve érettségizni (3). A blogtevékenységben való részvétel és a nyelvtanulási tervek alapján megállapítható, hogy a blogtevékenységben részt vevő tanulók többségének (14) célkitűzéseiben szerepelt a nyelvvizsga (8. táblázat).

8. táblázat. Nyelvtanulási célok és a blogtevékenységben való részvétel

érettségi		Nyelvtanulási célok			Összesen
		középfok	felsőfok		
Blogolás	nem	1	0	1	2
	igen	2	6	8	16
Összesen		3	6	9	18

A félévi osztályzatok alapján elmondható, hogy inkább a jobb jegyekkel értékelt teljesítményű tanulók blogoltak rendszeresen, illetve a blogtevékenységben nem részt vevő tanulók alacsonyabb jeggyel zárták a félévet.

9. táblázat. Félévi osztályzat és blogtevékenység

2		Osztályzat				Összesen
		3	4	5		
Blogolás	nem	1	1	0	0	2
	igen	1	3	5	7	16
Összesen		2	4	5	7	18

A blogbejegyzések rendszeressége, a félévi osztályzatok és a nyelvtanulási célok viszonyát a 10. táblázat mutatja. A blogbejegyzéseket nem vagy ritkán író 3 tanuló 2-es vagy 3-as jeggyel zárta az előző félévet, közülük 2 csak érettségi vizsgát szeretne tenni angol nyelvből. A blogbejegyzéseket rendszeresen író 13 tanuló közül 11 tanuló 4-es és 5-ös osztályzatot kapott az előző félév végén és szintén 11 szeretne nyelvvizsgát tenni. Habár a szempontok között nincs ok-okozati összefüggés, megállapíthatjuk, hogy a magasabb nyelvi célokkal rendelkező és legalább 3-as félévi jeggyel záró tanulók rendszeresebben blogoltak a többi társuknál.

10. táblázat. A blogírás rendszeressége, az osztályzat és a tanulási célok viszonya

Osztályzat	Tanulási célok	Blogbejegyzések írásának rendszeressége					Összesen
		soha	ritkán	csak néhány feladat esetében	feladatonként egyszer	feladattól függetlenül gyakran	
2	érettségi		1				1
	nyelvvizsga		1				1
3	érettségi	1					1
	nyelvvizsga				2	1	3
4	érettségi			0	0	1	1
	nyelvvizsga			2	1	1	4
5	érettségi				1	0	1
	nyelvvizsga				4	2	6
Összesen		1	2	2	8	5	18

A kérdőív 9 szempont alapján értékeli a tanulók idegennyelv-elsajátítási motivációját. Az átlagok alapján (11. táblázat) e tanulói csoport esetében a motívumok közül a kitűzött célok, a nyelvi orientációk, az attribúciós stílus és a kapcsolat az idegen nyelvvel a legerősebb motívumok, amelyek átlaga 4 közeli vagy annál több. Közepesen erős az

önszabályozó, metakognitív stratégiák, a tanári visszacsatolás, a nyelvi magabiztosság és önbizalom, a tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök és a példaképek, fontos személyek motívuma.

11. táblázat. Az idegennyelv-elsajátítási motívumok erőssége

Motívum	Kísérlet elején		Kísérlet végén	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Önszabályozó, metakognitív stratégiák	3.4	.82	3.2	.85
Tanári visszacsatolás	3.1	.79	3.4	.63
Kitűzött célok	4.6	.37	4.4	.51
Nyelvi magabiztosság, önbizalom	3.6	.74	3.8	.59
A tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök	3.5	.94	3.7	.80
Nyelvi orientációk	4.2	.47	4.3	.55
Attribúciós stílus	3.9	.71	3.9	.59
Kapcsolat az idegen nyelvvel	4.5	.47	4.1	.72
Példaképek, fontos személyek	2.6	.29	2.6	.34

Az elsajátítási motiváció változását a kísérlet előtti és utáni eredmények összehasonlításával vizsgáltuk meg (12. táblázat). Habár az előteszt és az utóteszt eredményei között tapasztalható egyes motívumok némi változása, az átlagok közötti különbségek nem szignifikánsak, tehát megállapíthatjuk, hogy a blogtevékenység nem hozott szignifikáns különbséget a tanulók elsajátítási motivációjában.

12. táblázat. Az idegennyelv-elsajátítási motiváció változásának vizsgálata páros *t*-próbával

Motívum	Különbségek átlaga	Különbségek szórása	<i>t</i> érték	Sig.
Önszabályozó, metakognitív stratégiák	.12	1.17	.44	.667
Tanári visszacsatolás	-.27	.92	-1.24	.230
Kitűzött célok	.15	.44	1.43	.171
Nyelvi magabiztosság, önbizalom	-.21	.96	-.94	.359
A tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök	-.13	1.19	-.46	.649
Nyelvi orientációk	-.10	.66	-.65	.522
Attribúciós stílus	.00	.80	.01	.993
Kapcsolat az idegen nyelvvel	.30	.71	1.79	.092
Példaképek, fontos személyek	-.08	.45	-.76	.456

A blogprojekt tanulói értékelése

A középiskolás tanulók véleménye nagyrészt egybehangzik a szakirodalomban említett előnyökkel és hátrányokkal (13. táblázat). A tanulók gondolatait, véleményét és érzéseit a blogtevékenységgel kapcsolatban egy fókuszcsoportos vizsgálattal igyekeztünk mélyrehatóbban megismerni. A következőkben ismertetem az egyes mérőeszközökkel nyert adatokat.

Az interjú tartalmainak elemzésekor 17 kódot határoztunk meg: identitás, önkifejezés, kreativitás, élmény, motiváció, gondolkodási képességek, nyelvi tudás és nyelvi képességek fejlődése, új ismeretek, társaktól és másoktól való tanulás, közösség, újszerűség, idő,

visszajelzések, technikai problémák, hagyományos írási eszközök, kötelezettség, magán szféra veszélyeztetése. A kódokat 2 főkategóriába csoportosítottuk: kellemes és kellemetlen élmények a blogtevékenység során, amelyek további 5 (3, illetve 2) alkategóriát tartalmaznak: személyiség, tanulás, nyitottság a kellemes élmények főkategóriában, valamint hiány és hiányosságok, illetve félelmek és gátlások a kellemetlen élmények főkategóriában.

13. táblázat. A blogtevékenység megítélése tanulói visszajelzések alapján

Blogtevékenység	Kellemes élmények	személyiség	identitás
			önkifejezés
			kreativitás
			élmény
		tanulás	motiváció
			gondolkodási képességek fejlődése
			nyelvi tudás és képességek fejlődése
			új ismeretek szerzése
			társaktól és másoktól való tanulás
		nyitottság	közösség
			újszerűség
	Kellemetlen élmények	hiány és hiányosságok	idő hiánya
			visszajelzések hiánya
			technikai problémák
		félelmek és gátlások	hagyományos írászeszközök preferenciája
			kötelezettség
			magán szféra veszélyeztetése

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményei alapján állítottuk össze a projektértékelő kérdőívet, amelyben a megkérdezettek arról nyilatkoztak, hogy mennyit és hogyan blogoltak, milyen viszonyok és attitűdök alakultak ki a tanulási célú blogolás tekintetében, illetve mely fejlesztési célokra tartják alkalmasnak a blogot, azaz miben fejlődtek a blogolás során. A kérdőíves anyag egyes kérdéseinek elemzéséből kizártuk azt a 3 tanulót, akik nem vagy nem megfelelő rendszerességgel blogoltak, mivel a részvétel hiánya miatt érdemben nem tudták értékelni a blogtevékenységet. A kérdőívekből és a fókuszcsoportos vizsgálatból az derült ki, hogy az okok a motiváció hiányában és a lustaságban keresendők, illetve 1 tanuló jelezte, hogy nem szívesen közölné az írásait és a házi feladatait az osztálytársaival („ez csak a tanárra és rám tartozik”), de ennek ellenére a tanárnak sem juttatta el az írásait. E tanulók előző félévi osztályzata 2 és 3 volt.

A projektértékelő kérdőívben a tanulási célú tevékenységekre és rendszerességükre kérdeztünk rá, illetve arra, hogy mennyire tartják hasznosnak a blogolást különböző tanulási célokból. Az osztály többsége (14) pozitívan viszonyult a tanulási célú blogoláshoz, örültek, hogy a hozzájuk közel álló webes eszközök egyikét fogják alkalmazni az angol órán. A blogírók (n=16) fele (8) feladatonként egyszer írt blogbejegyzést, 5 tanuló ennél gyakrabban. A tanulók több mint fele (9) rendszeresen olvasta társai bejegyzéseit, de csak ritkán szólt hozzá. Élőben viszont rendszeresen beszélgettek egymással a blogolásról. A bejegyzések megírásához legalább feladatonként vagy annál gyakrabban tartalmakat kerestek az interneten, a bejegyzéseikhez pedig képeket, videókat és linkeket is rendszeresen csatoltak, valamint önálló véleményt fogalmaztak meg. A blog címének kiöltésében és külalakjának kialakításában kifejezésre juthatott a tanuló személyisége

és kreativitása. Néhány tanulói blogcím: *Adri's rainbow*, *Thalie in Wonderland*, *Tiny Dreamy*, *Once upon a time...*, *Tűcsök blogja*, *Lina's Bubbles*, *Tami kuckója*, *radioactive*, *xBrithgirl*, *Welcome to Infinity* stb.



1. ábra. Néhány tanulói blog megjelenése

A blogprojekt során:

- Az osztály többsége (11) élvezte, hogy arról írhat, amiről csak akar és elmondhatja a véleményét, kifejezésre juthatott a személyisége és a kreativitása.
- A vélemény megoszlott annak kapcsán, hogy mennyire motiválta őket a blog az írásra, a blogírók körülbelül 1/3-a a közepesen mellett voksolt (5), a többiek arányosan vagy motiválta, vagy nem.
- A témákat a tanulók fele (8) közepesen találta gondolatindítóknak, érdekesnek, viszont 5-en meglehetősen.
- A tanári hozzászólásokat fontosnak és hasznosnak tartotta 10 tanuló.
- Megítélésük szerint bővült a tudásuk (14), fejlődött az íráskéességük (14), a kommunikációs képességük (11), a gondolkodási képességeik (12), bővült a szókincsük (11).
- Megoszlott a vélemény a blogírás nehézségét illetően: 7 tanuló nehéznek tartotta, 9 nem annyira.
- A társak hozzászólását 8 tanuló hiányolta.
- A blogolást 11 tanuló meglehetősen vagy nagyon időigényesnek tartotta.
- Technikai problémákba a blogírók kevesebb, mint fele (7) ütközött. Ezeket főként a szöveg és az ábrák nem megfelelő megjelenítése, valamint a blog külsejének megtervezése jelentette.

A tanulók hasznosnak találták a blogolást:

- az íráskéesség fejlesztésére (13),
- a nyelvtudás és a nyelvi képességek fejlesztésére (12),
- a szókincs fejlesztésére (12),
- a személyiség és kreativitás kifejezésére (12),
- a kommunikációs képességek fejlesztésére (10),
- ismeretszerzésre és tudásgyaráításra (10),
- a gondolkodási képességek fejlesztésére (9),
- a nyelvtanulás motiválására (8).

A blogtevékenységet folytató tanulók kevesebb, mint fele tartotta alkalmasnak a blogolást a közösségépítésre és tanórai használatra.

Az eredmények értelmezése, további teendők

A kísérletben résztvevő tanulók alacsony elemszáma miatt csak óvatosan és csak a vizsgálati alanyokra vonatkozóan vonhatók le következtetések az eredményeket illetően. A kísérlet eredményei alapján azok a tanulók blogoltak, akiknek a nyelvvizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között, és akik eleve jobb osztályzattal zárták az előző félévet. A blogolást nem preferáló tanulók 2-es vagy 3-as osztályzattal zárták az előző félévet, és inkább csak a kötelező érettségi vizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között.

A kísérlet eredményei alapján azok a tanulók blogoltak, akiknek a nyelvvizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között, és akik eleve jobb osztályzattal zárták az előző félévet.

A blogolást nem preferáló tanulók 2-es vagy 3-as osztályzattal zárták az előző félévet, és inkább csak a kötelező érettségi vizsga szerepel a nyelvtanulási céljaik között. A szövegalkotási képességet vizsgáló elő- és utótesztnek eredményeinek átlaga arra enged következtetni, hogy a tanulók szövegalkotási képessége fejlődött a blogtevékenység hatására.

A szövegalkotási képességet vizsgáló elő- és utótesztnek eredményeinek átlaga arra enged következtetni, hogy a tanulók szövegalkotási képessége fejlődött a blogtevékenység hatására. Habár az idegennyelv-elsajátítási motiváció elő- és utótesztelése során kapott eredmények alapján megállapítható némi változás egyes motívumok esetében, ezek a különbségek nem szignifikánsak, tehát a kísérlet alanyainak idegennyelv-elsajátítási motivációja nem változott a blogtevékenység hatására. A tanulók pozitívan viszonyultak a tanulási célú blogoláshoz, és fejlődést főként az írásképesség, a nyelvtudás és a nyelvi képességek fejlődése, valamint a szókincs bővítése terén tapasztaltak. A tanulók többsége fontosnak tartotta, hogy a blog lehetőséget adott az önkifejezésre és a kreativitás megmutatására. A vizsgált tanulói csoport szerint a blogolás nemigen szolgálja a közösségépítést, viszont ez abból következhet, hogy egy jól összeszokott, az iskolában rendszeresen találkozó csoportról van szó, akik között több éve épülnek a kapcsolatok, barátságok. Ezzel szemben azok a pedagógiai kutatások (lásd: 1. táblázat), amelyek a blog közösségépítő funkcióját

hangsúlyozzák, olyan csoportokat vizsgáltak, amelyek tagjai nem vagy csak ritkán találkoztak, így a blog sok lehetőséget nyújtott egymás jobb megismerésére. A tanórai használatot sem értékelte pozitívan a tanulók többsége, habár a kísérlet fontos részét képezték azok az iskolai órák, amelyen a blogírással foglalkoztunk. Ennek okait a fókuszcsoportos interjú alapján abban kereshetjük, hogy az iskolai órák idejét a tanulók inkább beszélgetésekre, személyes érintkezésekre fordítanák, amelyekre csakis az iskolai órán van lehetőség, szemben a blogírással, amely az iskolán kívül is folytatható. Ennek ellenére a blogírással foglalkozni kell az iskolában is az eszköz újszerűsége miatt, a blogírás műveleteinek elsajátítása és gyakorlása, valamint a technikai problémák elhárítása céljából.

A további tervek között a tanulói blogbejegyzések nyelvi jellemzőinek vizsgálata szerepel a SOLO-taxonómia alapján. Feltételezzük ugyanis, hogy az egyes szinteken eltérő mennyiségű és minőségű nyelvi eszközök fordulnak elő, illetve más-más arányban.

Egyrészt mondattani szempontból érdekes lenne megvizsgálni a mondatok számát, az egyszerű, összetett és többszörösen összetett mondatok számát, az alá- és mellérendelő viszonyok előfordulását szintenként. Másrészt szövegtani szempontból a kötőszavak száma, típusa és előfordulási aránya is feltételezhetően más lesz a különböző szinteken. Az eredmények megbízhatóságának növelése céljából a kísérletet mindenképp meg kell ismételni nagyobb elemszámú mintával.

A kutatás egyike azon kevés pedagógiai vizsgálatnak, amelyben a blogok hatékonyságát nem csak közvetetten, a tanulók visszajelzései alapján értékelik, hanem a fejlesztő hatásokat kvantitatív mérési adatokkal támasztják alá. A kísérlet eredményei hozzájárulnak a blog tanulási célú alkalmazásának megismeréséhez, támpontokat adhatnak a blogok iskolai integrálásához, illetve új módszertani lehetőségekre hívják fel a figyelmet az angol nyelvtanulás és -tanítás terén.

Irodalomjegyzék

- Biggs, J. B. (1979): Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, **8**. 4. sz. 381–394.
- Biggs, J. B. és Collis, K. F. (1982): *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. Academic Press, London.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain*. McKay, New York.
- Boughey, C. (1997): Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, **51**. 2. sz. 126–134.
- Brabrand, C. és Dahl, B. (2009): Using the SOLO Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, **58**. 4. sz. 531–549.
- Bögel György szerk. (2006): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest.
- Catargiu, C. K. (2008): Developing Writing Skills – Graph Descriptions. *Synergy*, **4**. 107–123.
- Du, H. S. és Wagner, C. (2005): Learning with Weblogs: An Empirical Investigation. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05)*, **1**.
- Ellison, N. és Wu, Y. (2008): Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **17**. 99–122.
- Esiksson, O. (2008): The Quality of Lower Secondary Students' Discussions during Labwork in Chemistry. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, **4**. 3. sz. 247–254.
- Pageeh, A.I. (2011): EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: an exploratory study. *Journal of Language and Literature*, **2**. 1. sz. 31–48.
- Hodges, L. és Harvey, L. C. (2003): Evaluation of Student Learning in Organic Chemistry Using the SOLO Taxonomy. *Journal of Chemical Education*, **80**. 7. sz. 785–787.
- Holmes, K. (2005): Analysis of Asynchronous Online Discussion Using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, **5**. 117–127.
- Hourigan, T. és Murray, L. (2010): Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**. 2. sz. 209–225.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret (2002)
- Lucas, U. és Mladenovic, R. (2009): The Identification of Variation in Students' Understandings of Disciplinary Concepts: The Application of the SOLO Taxonomy within Introductory Accounting. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, **58**. 2. sz. 257–283.
- Mansor, A. Z. (2011): Reflective Learning Journal Using Blog. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, **18**. 507–516.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, **96**. 2. sz. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 49–59.
- Miyazoe, T. és Anderson, T. (2010): Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, **38**. 185–199.

- Munowenyu, E. (2007): Assessing the Quality of Essays Using the SOLO Taxonomy: Effects of Field and Classroom-Based Experiences by „A” Level Geography Students. *International Research in Geographical and Environmental Education*, **16**. 1. sz. 21–43.
- Padiotis, I. és Mikropoulos, T. A. (2010): Using SOLO to Evaluate an Educational Virtual Environment in a Technology Education Setting. *Educational Technology & Society*, **13**. 3. sz. 233–245.
- Pintér Henriett (2013): *A tudás szerveződésének vizsgálata fogalmazásban és grafikus ábrázolásban*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Prakash, E. S., Narayan, K. A. és Sethuraman, K. R. (2010): Student Perceptions Regarding the Usefulness of Explicit Discussion of „Structure of the Observed Learning Outcome” Taxonomy. *Advances in Physiology Education*, **34**. 3. sz. 145–149.
- Shea, P., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valtcheva, A. V., Hayes, S. és Vickers, J. (2011): The Community of Inquiry Framework Meets the SOLO Taxonomy: A Process-Product Model of Online Learning. *Educational Media International*, **48**. 2. sz. 101–113.
- So, W. W. (2012): Quality of Learning Outcomes in an Online Video-Based Learning Community: Potential and Challenges for Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, **40**. 2. sz. 143–158.
- Thomas, P. és Martin E. (2008): Using a Phenomenographic Approach in Evaluating Hypermedia Stories. *Computers & Education*, **50**. 2. sz. 613–626.
- Wei, Z. (2010): Blogging for Doing English Digital: Student Evaluations. *Computers & Composition*. **27**. 266–283.
- White, R. és Arndt, V. (1991): *Process Writing*. Longman.

A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata

Az iskola egy rendkívül színes közösség, ahol mindenki kifejezésre juttathatja saját elképzeléseit, véleményét, gondolkodásmódját, és ezek a gondolatok hatnak a közösség többi tagjára is. A diákok saját, szubjektív múlttal és jellel rendelkező személyiségek, akikben egyesül a társadalom, a családjuk és a különböző közösségek kultúrája. Ahhoz azonban, hogy a diákok megismerhessék egymás gondolatvilágát, szimbólumrendszerét, olyan teret kell biztosítanunk, amelyben megtehetik mindezt, ahol nem csupán felszínesen, a különböző sztereotípiák hatására ítélik meg egymás fölött. Ilyen lehetőség a fejlesztő biblioterápia oktató-nevelő munkában történő alkalmazása. Ahogyan Nahalka (2002, 13. o.) fogalmaz, „ahhoz, hogy kritikus, kreatív, közösségi, gondolkodó felnőtteket neveljünk, szükséges erre »kényszeríteniünk« a diákokat”, e cél eléréséhez vezető út lehet a biblioterápia.

Mi is pontosan a biblioterápia?

Maga a kifejezés a görög 'biblion' – könyv és a 'therapeia' – gyógyítás szóból származik (Bartos, 1989, 5. o.; 1987, 563. o.). A legegyszerűbb meghatározások úgy hangzanak, hogy a biblioterápia nem más, mint a könyvek gyógyító ereje, könyvek általi gyógyítás. Természetesen ez a megfogalmazás idővel egyre inkább kitágult, a könyveken kívül ma már többek között meséket, verseket, novellákat is használnak. A meghatározások ma már igen részletesek és specifikusak lehetnek.

A számtalan definíció közül két magyart szeretnék kiemelni, elsőként Bartos Évát, amely így hangzik: „valóban arról van szó, hogy mindazt a tapasztalatot, amit a könyvek, az olvasás, az irodalom jótékony hatásáról felhalmozott az emberiség, egyszerre átfordították tudatosan alkalmazott módszerré, gyógyító céllal, szándékolt hatás kiváltására” (Büki és Büki, 2005, 55. o.). A második pedig Hász Erzsébeté, miszerint a biblioterápia „éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jellel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent” (Büki és Büki, 2005, 55. o.). A két meghatározás elhelyezi a biblioterápiát a művészetterápiák sorában, leírják, hogy a módszer „egészséges” emberek körében is sikeresen alkalmazható.

A biblioterápiának két típusát különböztethetjük meg, a klinikait és a fejlesztőt. Az első típushoz tartozó foglalkozások vezetője általában valamilyen orvosi végzettséggel rendelkező szakember, például pszichológus vagy pszichiáter. A fejlesztő biblioterápia külföldi példák alapján sikeresen alkalmazható könyvtárakban, iskolában, ebből is következik, hogy vezetője lehet könyvtáros vagy tanár. Én ebben a tanulmányban ez utóbbról fogok írni, amivel kapcsolatban gyakran feltett kérdés, hogy miben különbözik

egy hagyományos irodalomórától. A definíciókból ez a különbség is kiderül, ugyanis ezeken a foglalkozásokon – a konstruktivista szemléletű irodalomórához hasonlóan – arra vagyunk kíváncsiak, hogy az adott mű mit jelent a foglalkozás résztvevői számára és nem arra, hogy mit gondolhatott az író vagy költő. Nem a szerző életében próbáljuk meg elhelyezni az olvasott irodalmat, hanem az olvasóéban.

A biblioterápia egyik típusa a fejlesztő biblioterápia, amely sikeresen alkalmazható a különböző, gyerekeket is érintő problémák, mint a szülők válása, családtag elvesztése, féltékenységi harag, barát vagy kisállat elvesztése, fizikai, érzelmi, mentális vagy tanulási nehézségek esetén, faji, etnikai, vallási, nemi vagy ideológiai elfogultság csökkentésére. Az Amerikai Egyesült Államokban már létrehoztak olyan tematikus csoportosításokat, amelyek a gyerekek különböző problémáira ajánlanak szépirodalmi műveket, így például a Best Children's Books különböző forrásokat tartalmaz a következő témakörökhöz (Sanacore, 2012):

1. örökbefogadás, nevelőszülői ellátás,
2. alkohol- és kábítószer fogyasztása,
3. megfélemlítés,
4. halál és haldoklás,
5. fogyatékoság,
6. válás, külön élés,
7. táplálkozás és egészséges táplálkozás,
8. táplálkozási zavarok.

Ebből is jól látható, hogy az irodalom fejlesztő hatása külföldön már elfogadott, a hazai gyakorlatban azonban még nem terjedt el, bár igen sokoldalúan alkalmazható. Néhány ilyen jellegű könyv már hazánkban is megjelent, például Gerlinde Ortner *Gyógyító mesék: A gyermeki agresszió és félelem ellen és mindaz, amit a meséléskor a szülőnek tudnia kell*, valamint ugyanezen szerző *Új Gyógyító Mesék: Veszekedések, félelmek, szorongások ellen és az, amit a 6–10 éves gyermek szüleinek mindezekről tudniuk kell* című könyvei, vagy Bartos Éva, aki nem mellesleg a biblioterápia egyik magyarországi meghonosítója, *Segített a könyv; a mese* című munkája.

A biblioterápia a művek befolyását a csoportos feldolgozás élményével ötvözi, így erősítve a kifejlesztett hatást.

Mi a konstruktivizmus?

Az 1950-es években egy kognitív forradalom ment végbe a tudományos világban, ekkor ugyanis több tudományterület érdeklődésének középpontjába az információ és az azzal kapcsolatos folyamatok kerültek, a figyelem a kogníció, a jelentés fogalma felé irányult. A korábbi egyeduralkodónak, a behaviorizmusnak vetélytársa akadt, a kognitív pszichológia, amely az elméműködést információkezelésként értelmezte (Nahalka, 1997b, 22. o.).

A 'konstruktivista' elnevezést Jean Piaget pszichológus használta először 1955-ben, aki úgy fogalmaz, hogy „a tudás struktúrái nem a priori adottak, hanem interakciók során alakulnak ki” (Kálmán, 2011, 100. o.).

Nahalka (2002, 13–14. o.) szerint a konstruktivizmus egy ismeretelmélet, magáról a tudásról és a tudás keletkezéséről szól. A korábbi elképzelésekkel ellentétben a konstruktivizmus nézetei szerint „a tudás aktív, belső, személyes” felépítésű. Neve is ebből származik, „hiszen az alaptétel szerint tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkezik, hanem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk.”

„A konstruktivizmus eredendően egy ismeretelmélet. Élesen szembenáll az úgynevezett objektivista alapállású ismeretelméletekkel, amelyek a megismerő rendszerekben a tudás kialakítását valamilyen objektív, tükrözési folyamatnak tekintik, vagyis úgy gondolják, hogy a valóság és a neki megfelelő reprezentáció, tehát a tudás között kialakítható valamifajta egy-egyértelmű megfeleltetés, a tudás valóságnak ily módon való megfeleltetése ellenőrizheti, megadhatók a tudás igazságának kritériumai.” (Nahalka, 1997a, 23. o.)

Szarka (2010, 157. o.) a pozitivisták és a konstruktivisták közötti különbségre hívja fel a figyelmet, úgy gondolja, hogy a pozitivisták olyannak látják a világot, amilyen, míg a konstruktivisták szemében a világ mindig alakul, változik, „válk valamivé”.

A radikális konstruktivizmus szerint a tudásunkat aktív módon hozzuk létre a kommunikáció és az értelmezés segítségével (Bogdán, 2011, 129. o.).

Bangó Jenő (2009, 65. o.) szerint „a posztmodern egyik legjelentősebb elmélete a konstruktivizmus, amely szerint a valóság az agyban születik”, tehát minden, amit mi látunk, gondolunk és érzékelünk, mint valóság, az valójában az agy konstrukciója. Von Foerster (1984) szerint „kiszámoljuk” a valóságot, nem pedig a külvilágot „fényképezük le”.

Salomon (1997, 66. o.) megfogalmazása szerint „a konstruktivizmus valójában egy kétféjű teremtmény. Mialatt kezdetben erősen befolyásolta a Piaget-féle kognitív fejlődési megközelítés, amely az egyénre és tudása megkonstruálásának módjára helyezi a hangsúlyt, azalatt mellette kifejlődött egy szociokulturális versenytárs is.” Ezt a szociokulturális megközelítést a szovjet iskola gondolkodói befolyásolták, úgymint L. S. Vigotszkij, Bahtyin és Leontyev. A szociokulturális megközelítés leginkább a „jelentés társadalmi alapú elsajátításával foglalkozik, tehát azzal, hogy a szituatív társadalmi rendszer – és nem csak az egyén – hogyan konstruál interaktív módon közös tudást”.

A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata

Az iskolai munkában már elismert drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatával már több szerző is foglalkozott, így Bogdán Zenkő (2011), Szokács Kinga (2012), Kovács Gabriella (2013) vagy Zalay Szabolcs (2007, 2010). Az alábbiakban a biblioterápia és a konstruktivizmus közös pontjairól olvashatnak.

A biblioterápiás foglalkozás során, hasonlóan a konstruktivizmus nézeteihez, nincs jó vagy rossz gondolat, nincs igaz vagy hamis megállapítás. A foglalkozás résztvevői a saját szubjektív élményeiknek, eddigi tapasztalataiknak, a már meglévő belső tudásuknak megfelelően alkotnak véleményt, mások véleményét pedig a saját átdolgozásukban hozzáépítik eddigi tudásukhoz. Ehhez hasonlóan a konstruktivizmusról azt írja Nahalka (2002, 89. o.), hogy „Sohasem állhat elő olyan állapot, amelyben mintegy külső szemlélőként módunkban lenne összehasonlítani objektív valóságelemeket belső tudáselemekkel. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a konstruktivizmus elméleti rendszerében az igazság szónak, ahogy azt a valósághoz való viszonyítás értelmében használni szoktuk, nincs értelme.” A foglalkozás vezetőjének nem tiszte annak megállapítása, hogy egy-egy hozzászólás mennyi igazságot tartalmaz, hiszen „az igazság relatív, mindig valamilyen értelmezési rendszerhez viszonyítva, csak annak keretei között értelmezhető. Hogy az objektív valóságra is vonatkoztatható-e, azt nem tudjuk és soha nem is leszünk képesek eldönteni” (Nahalka, 2002, 89–90. o.).

A biblioterápiás foglalkozás során, a konstruktivista gondolathoz híven, a meghallgatott információ, megosztott tapasztalat lehet adaptív vagy nem adaptív, attól függően, hogy a résztvevő azt be tudja-e építeni, alkalmazni tudja-e saját problémája megoldása során.

„Az adaptivitás tehát egy szubjektív döntés eredménye, én magam ítélem adaptívnak vagy nem adaptívnak az adott tudáselemet. A folyamatban teljes valómmal részt veszek, tehát mint társas lény is, vagyis az adaptivitás mérlegelésekor figyelembe veszem mindazokat a hatásokat, amelyeket döntésem a szociális térben kiválthat, ahogyan én ezeket előre tudom jelezni a szociális térre vonatkozó konstrukcióim felhasználásával” (Nahalka, 2002, 98. o.). Az adaptivitás a gyerekek számára nagyon fontos, hiszen ha egy információt vagy biblioterápiás foglalkozás során konfliktuskezelési módot adaptívnak, használhatónak tartanak, akkor van rá esély, hogy a jövőben saját konfliktushelyzeteik megoldása során alkalmazni fogják. Mivel a foglalkozások végén nincs semmilyen kimeneti teszt vagy vizsga, így a biblioterápia során fokozottan fontos, hogy érzékeltessük a megismert lehetőségek alkalmazhatóságát, hogy a résztvevők belső igényét felkeltsük.

„Képesek vagyunk megtanulni meglévő tudásunknak ellentmondó ismereteket is, ha világosan tudjuk, hogy az ellentmond és milyen módon ellentétes a meglévő tudásunkkal, s ha valamilyen haszna van a megkonstruálandó tudásnak, vagyis ha van valami okunk rá, hogy megtanuljuk (van valamilyen adaptivitása). Ez az ok lehet az, hogy vitatkozni szeretnénk, vagy meg akarunk győzni valaki mást a mi »igazunkról«, de lehet az is, hogy nyitva akarjuk hagyni az értelmezési lehetőséget ezen új, az általunk eddig vallottal ellentétes értelmezés számára is, stb.” (Nahalka, 2002, 99. o.) Erre alapozhat a biblioterápia is, hiszen a foglalkozás során a résztvevők véleményük kifejtését követően, érveket felsorakoztatva igyekeznek meggyőzni a társaikat álláspontjukról, s ha mások érvei meggyőzőbbek, akkor az egyik résztvevő átveheti mások értelmezését is.

A konstruktivizmus két elméletét különböztethetjük meg, az egyiket nevezhetjük radikális konstruktivizmusnak, a másikat pedig szociális konstrukcionizmusnak. Ez utóbbi a fiatalabb, „elsősorban abban nyújt újat a konstruktivizmushoz képest, hogy a tanulás folyamatában a szociális közeget, a társas folyamatokat tekinti meghatározónak” (Nahalka, 2002, 100. o.). „Míg a konstruktivizmus a tudás konstrukcióját személyes, az egyéni értelmén belül lezajló folyamatnak tekinti, addig a konstrukcionizmus számára ez a folyamat a »szociális kognitív térben«, vagyis az emberek közötti együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében zajlik” (Nahalka, 2002, 100. o.), „a tudás keletkezésében a társas együttműködést, az emberi csoportfolyamatokat tartja döntőnek, s a tudást társadalmi konvenciókban látja megjelenni” (Nahalka, 2002, 108. o.).

A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése. Tehát annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit. A konceptuális váltások pontos végbemenetelével kapcsolatban pontos leírások ma még nem állnak rendelkezésünkre, azonban azt tudjuk, hogy milyen feltételeknek kell meglennie hozzá. Ezeket a feltételeket a biblioterápia is biztosíthatja, biztosítja. A foglalkozás elején valamilyen módon (csendes olvasással, felolvasással, meghallgatással...) megismertetett mű megbeszélése során rádöbbenhet a résztvevő, hogy az általa használt séma, magyarázó rendszer nem alkalmas a frissen felmerülő nehézség megoldására. Maga a beszélgetés is arra ösztönzi, hogy átgondolja az adott kérdéssel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, és a csoportban ezt el is mondhatja, megoszthatja a többiekkel. Szintén a beszélgetés során új magyarázó sémát ismer meg, amelyet megért, azonban nem feltétlenül biztos, hogy azonnal el is fogad. Ennek az új sémának legalább olyan jónak kell lennie, mint a korábban ismertnek, ezenfelül azt is meg kell tudnia magyarázni, amit az előző nem tudott. Mivel a beszélgetés során több megoldási módot is megismer és társai több személyes példát is elmondanak, így meggyőződhet róla, hogy a módszer több különböző probléma megoldásában is segíthet. Az utolsó feltétel az, hogy

az új sémának elegánsabbnak kell lennie a régitől. Erről a kritériumról szintén meggyőződhet a beszélgetés résztvevőinek különböző beszámolóiból.

Összefoglalva tehát a biblioterápia alkalmas lehet arra, hogy a résztvevőkben konceptuális váltás menjen végbe. A csoport hatását a konceptuális váltás elősegítésében Nahalka (2002, 129. o.) is megerősíti, hiszen azt mondja, hogy „végbemenetelük jelentősen függ annak a szociális közegnek a viselkedésétől, amely szociális közegben a gyermek tanul. Erős hatások érhetik a gyermeket egy új gondolkodási séma elfogadására a társaktól, a referenciaszemélyektől. A jelenséget a szociológusok, szociálpszichológusok jól ismerik, társas befolyásolásnak nevezik.”

Először úgy gondoltam, hogy a foglalkozás vezetőjének a ma elterjedt pedagógiai gyakorlathoz hasonlóan szabályozás típusú irányítást kell alkalmazni a foglalkozás során, ez jóval flexibilisebb a vezérlésnél, ugyanis a konstruktivista nézettel összhangban „alapvető szerepe van a visszajelzésnek ('feed-back'), amely információkat szolgáltat az irányított rendszer állapotáról, s aminek felhasználásával a program módosítható, hogy az eredmény optimális legyen” (Nahalka, 2002, 134. o.), hiszen a foglalkozás megtartására valamilyen szinten fel lehet készülni, például segítő kérdéseket lehet írni arra az esetre, ha elakadna a beszélgetés, azonban minden eshetőségre nem készülhet fel a foglalkozásvezető, így a reakcióknak és visszajelzéseknek megfelelően kell reagálnia az eseményekre, szükség esetén módosítania az előre eltervezett foglalkozásmenetet.

Később azonban rájöttem, hogy a foglalkozásokra a foglalkozásvezetőnek általában csak annyi a befolyásolása, hogy milyen beszélgetésindító művet ismertet meg az elején – természetesen ez sem elhanyagolható, és a mű kiválasztásának kritériumai külön fejezetet érdemelnének, itt azonban csak azt említem meg, hogy a választott műnek életszerűnek kell lennie, hogy azonosulhassanak vele a foglalkozás résztvevői, valamint a lehorgonyzás is több szálon valósulhat így meg, a foglalkozáson azonban a csoport résztvevői érvelve, egymásnak átadva a szót, véleményüket kifejtve, tapasztalataikat elmesélve töltik ki a foglalkozásra szánt időt, s a foglalkozásvezetőnek csak minimális szinten kell beavatkoznia. Mindez részben a pedagógiai folyamatok irányításának feladatát a pedagógiai közösségre bízó elképzelésre hasonlít. A foglalkozás vezetője ugyanis támogatja a megszólalókat, biztatja a résztvevőket, hogy osszák meg gondolataikat, támogatja az érvek ütköztetését, a tisztességes vitát és az ezeket lezáró kompromisszumos megegyezést, ha pedig megakad a beszélgetés, a műre utalva kérdéssel ösztönzi a beszélgetés folytatását. Abban az esetben, ha valaki nem szólal meg, nem kényszeríti azt véleménynyilvánításra, hiszen lehetséges, hogy az adott személynek több időre van szüksége, hogy bizalmába fogadja annyira a csoport többi résztvevőjét, hogy megossza velük elképzeléseit, emlékeit.

Természetesen ellenkező nézet is létezik a biblioterápiáról, miszerint a foglalkozás során a foglalkozásvezető által kijelölt gondolatmenetet kell követni, és mindenkinek el kell mondania a véleményét, én azonban ezzel nem értek egyet. Úgy vélem, hogy éppen az a biblioterápiás foglalkozás lényege, hogy a résztvevők a megismert műre kivetítve elmondják saját véleményüket, emlékeiket, problémakezelési módszereiket, s ez által csökkenjen a bennük lévő feszültség, s így, mintegy észrevétlenül jussanak új információhoz, valamint tanuljanak új megoldási lehetőségeket, amelyeket később saját életük során alkalmazhatnak.

A konstruktivista megoldásokat tartalmazó oktatási stratégiák közül több is megvalósul a biblioterápia során, így például a résztvevőket minden esetben arra biztatjuk, hogy bátran szóljanak hozzá a beszélgetéshez és kérdezzenek, mivel a biblioterápiás foglalkozás során a témára, a mű értelmezésére szánt idő véges (60 perc, így a felolvasásra kerülő művek rövidebbek); én általában novellákat használok, amelyek terjedelmük miatt hiányos adatokat, információkat tartalmaznak, amely hiányosságok kitöltésére a beszélgetés során van lehetőség a kreativitás és a fantázia segítségével. A feladatok

megfogalmazása során, bár nem azok a szavak hangzanak el, amelyet Nahalka (2002, 139. o.) leír, de véleményem szerint egészen hasonlóak, mint például „Milyen más módon cselekedhetett volna X?”, „Mi történt volna, ha...?”, „Önök mit tettek volna Y helyében?”, „Ez a megoldás sikeres lehetett volna?”, „Melyik szereplő okozta a konfliktust?”. A foglalkozásvezető a résztvevők reakcióinak, megnyilvánulásainak megfelelően szükség esetén változtatásokat eszközöl, minden esetben ösztönzi a résztvevőket a párbeszédre. Kérdéseivel gondolkodásra ösztönzi a foglalkozás résztvevőit, és biztatja őket,

Már a mű meghallgatása közben a résztvevők hipotéziseket hoznak létre, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetésüket ellenőrizzék. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek.

A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre.

A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódhatnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételtén változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

hogy egymástól is kérdezzenek. Biztosítja a kérdés elhangzása után a szükséges időt, hogy mindenki átgondolhassa azt.

Már a mű meghallgatása közben a résztvevők hipotéziseket hoznak létre, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetésüket ellenőrizzék. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek. A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre. A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódhatnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételtén változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

Összefoglalás

Gavriel Salomon (1997, 70. o.; Zalay, 2007, 149. o.) azt írja, hogy „véleményem szerint a konstruktivista tanulási környezetek egyik legfontosabb és legérdekesebb eredménye az lehetne, ha fejlődne a tanulók képessége arra, hogy csapatmunkában oldjanak meg: teljesen új, komplex és rosszul strukturált életszerű problémákat”. A biblioterápia éppen erre készíti fel a résztvevőket. A foglalkozás elején megismertetett műnek köszönhetően megvan a beszélgetés alapja,

amelyből kiemelik a számukra fontos problémákat, majd a feldolgozás során a résztvevők közötti interakciónak köszönhetően jobban megismerik egymást, érvelnek társaik hipotézisei, megoldási javaslatai mellett vagy ellen, valamint együtt, közösen oldják meg a felmerülő nehézségeket, problémákat.

Irodalomjegyzék

- Bangó Jenő (2009): *Útkeresés a posztmodernben. Ember és társadalom a globalizációban és a regionalizációban*. 2014. 04. 11-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/07100/07110/07110.pdf>
- Bartos Éva (1987): Biblioterápia a könyvtárosi munkában. *Könyvtári Figyelő*, 5. sz.
- Bartos Éva (1989): *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest.
- Bogdán Zenkő (2011. 1-2.): „Konstruktív” dráma. *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 1–2. sz. 129–131.
- Büki Orsolya és Büki Péter (2005): Könyvvvel könnyebb!? *Fordulópont*, 2. sz. 51–60.
- Kálmán Ungvári Kinga (2011): John Dewey és az interaktív konstruktivizmus. *Korunk*, 100–106.
- Kovács Gabriella (é. n.): *Alkalmazott színház és dráma. Drámatechnikák az angol szakmai nyelvhasználat oktatásában*. 2014. 04. 11-i megtekintés, Universitatea de Arte – Művészeti Egyetem, http://www.uat.ro/fileadmin/user_upload/pdf/KIVO-NAT_-_Doktori_dissertacio_-_K_Gabriella.pdf
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7. 2.sz. 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7. 3. sz. 22–40.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salomon, G. (1997): Újszerű konstruktivista tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 65–75.
- Sanacore, J. (2012): A változó világ vizsgálata változó módszereket igényel. *Politikatudományi Szemle*, 150–158.
- Szokács Kinga (é. n.): *A színház és a társadalom kapcsolódási pontjai Olaszországban a börtön-színházak tükrében*. 2014. 04. 11-i megtekintés, ELTE Bölcsészettudományi Kar doktori iskolának disszertációs adatbázisa: <http://doktori.btk.elte.hu/lit/szokacskinga/tezis.pdf>
- Telegdy Balázs (2010): Gondolatkövetés. *Drámapedagógiai Magazin*, 19. 1. sz. 31–42.
- Zalay Szabolcs (2007): A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz. 144–150.
- Zalay Szabolcs (2010): Drámai konstrukciók. *Drámapedagógiai Magazin*, 19. 1. sz. 11–17.

¹ intézetigazgató, Esterházy Károly Főiskola, Médiainformatikai Intézet, Eger

² főiskolai tanársegéd, Esterházy Károly Főiskola, Médiainformatikai Intézet, Mozgóképkultúra Tanszék

³ egyetemi tanár, UNESCO Központvezető, ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógia Központ, Budapest

Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok

Az újmédia a 20. század technológiai forradalmának talaján, a média alkotás és fogyasztás új módjait alakítja ki. A korszerű média környezet dinamikus: az internet-alapú televízióműsor bárhol is követhető, az interaktív programokba mobil eszközökkel az internetelés függvényében akár egy tanórán is bekapcsolódhatunk. A fájlmegosztók lehetővé teszik oktatási anyagaink gyors terjesztését, a 3D és a hologramos televízió a tudományos vizualizáció új lehetőségeit nyitja meg, s ezzel a természettudományos oktatás számára is izgalmas lehetőségeket teremt (Lister, Dovey, Giddings, Grant és Kelly, 2009). A tabletek, okos telefonok jelentősen kitérítik az oktatási lehetőségeinket, hiszen a képzés színterévé tehetik a természeti környezetet, a múzeumot vagy egy gyárat.

Az újmédia és az írástudás új formái

Az újmédia megjelenésével a technikai determinizmus fogalmának hatására a médiadeterminizmus fogalmának jelentősége is megnő. Fehér Katalin (2007a, 2007b) szerint az újmédia, a közvetlen emberi kommunikáció helyzetei a digitális kommunikációs eszközök meghosszabbításában jelennek meg (például e-mail, chat), de a régi média is keresi a helyét a digitális felületeken (például a nyomtatott sajtótermékek internetes változatai, például az online hír felületek). A digitális meghatározottság tehát a média közvetítő funkciójára utal vissza, a médium Marshal McLuhan sokat idézett aforizmája szerint, maga az üzenet, tehát a választott média-műfaj, kifejezősmód alapvetően meghatározza a közlés tartalmát. Ez a média-determinizmus a technológiai alkalmazások szinte valamennyi területét érintik.

A 21. században a médiakonvergenciára (különböző médiumok kohéziója) az egyik legjobb példa a mobiltelefon, amely a beszélgetésen túl információszerzési és kommunikációs lehetőségek széles körét kínálja. A technológiák konvergenciája, összehangolt működése itt az eszközök platformfüggetlenségét teszik lehetővé. Az újmédia és a régi média konvergenciáját a vizuális felületek, ezen belül is a képernyők teszik lehetővé, melyek biztosítják az elektronikus és a digitális kommunikáció átmenetét (Szakadát, 2007). A médiakonvergencia azért meghatározó jelenség, mert egyrészt bővítheti a médiatartalmak elérési útjait, másrészt, médiaszabályozási, média-etikai problémákat is felvet. Az újmédiát alkalmazó oktatásnak nemcsak a technológiai integráció kínálta lehetőségeket, hanem a használatban rejlő problémákat is tartalmaznia kell.

Az Európai Bizottság 1997. december 3-án közzétett Zöld Könyvében körvonalazta a távközlési, média és információtechnológiai szektorok konvergenciáját és ennek szabá-

lyozási kihatásait. A konvergencia nemcsak a (kommunikációs és média-) technológiáról szól, hanem a szolgáltatások és társadalmi párbeszédnek új, elsősorban online módjáról, trendjeiről is. Ebben a folyamatban mind a szolgáltatók, mind a fogyasztók meghatározó reakciókat produkálnak a jövő technikai megoldásait illetően, melynek több kimenete is lehetséges. Mivel a korábbi médiumok jellemzően nem szűntek meg, az új médiatípusok megjelenésével, előreláthatólag a régi médiának továbbra is lesz létjogosultsága.

A technikai hozzáférés és elterjedtség aktivizálhatja a társadalmi szerepvállalást, a közéletben való részvételt, illetve új fórumokat biztosíthat a közvélemény nyilvános kifejeződése számára, és úgynevezett e-demokráciához vezet (*Flew*, 2005). A kérdés azonban az, hogy kik férnek hozzá a virtuális térhez, s ha hozzá is férnek, miként és mi alapján döntenek az információforrásokról/véleménynyilvánításról, mennyiben valószínűsíthető a civil társadalom jelenlétét. A „Z” generáció fiataljai, akik 1996 után már beleszülettek egy olyan világba, amelyben, ha rendelkeznek megfelelő digitális új média kompetenciákkal, az információszerzés, tanulás és gyakorlás egyszerűbb, mint eddig bármikor. A digitális kultúrán nevelkedő a „Z” nemzedék legtöbb tagja gyerekkorától használja az internetet, de a tudatos alkalmazást az iskolában kell elsajátítania. Az információs társadalomban a tele- és tömegkommunikációs, az újmédia, az IKT-eszközök nagy hatással vannak az életmódjukra, és nem csak szabadidő-struktúrájukat, érdeklődési körüket és társas tevékenységeiket határozzák meg, de formálják személyiségüket is. A „Z” generáció a virtuális színtereket is reális színtérként kezeli, az újmédia világában nő fel, és természetes közege a digitális kultúra (*Forgó*, 2009). Ennek az új, minden korábbinál rugalmasabb tanulási térnek pedagógiai, oktatásszervezési szempontokból is rendkívüli a jelentősége, ezért a diákok médiaműveltségét és médiahasználati szokásait folyamatosan kutatnunk kell.

A 21. század elején folyamatosan megjelenő újmédia eszközök segítségével a fiatalok a médiaszövegek sokaságát állítják elő. A médiakompetenciának immár része a kreativitás, hiszen minden eszköz adott ahhoz, hogy a tizen- és huszonevesek maguk alakítsák média-világukat – s ezt meg is teszik. A tudatos és sokoldalú média-használatra nevelés elsősorban az iskola feladata, hiszen a társadalmi és technikai változások nyomán folyamatosan átalakuló média-nyilvánosságban a tanári iránymutatás alapvető fontosságú (*Kárpáti*, 2011).

Tölgyesi János szerint, a tudás megtermelésének, tárolásának, szétosztásának globális médiumaként felfogott interneten az információs társadalomra vonatkozó elképzelések „élethosszig tartó tanulás” aspektusa is új elemekkel bővül. Az internet mint oktatási színtér ugyancsak újabb és újabb lehetőségeket vet fel (*Tölgyesi*, 1998). A digitális írástudás, műveltség, kultúra nem szinonim fogalmak. A digitális műveltség része a digitális írástudás, amely sokféle írástudásból tevődik össze:

- képi-vizuális írástudás,
- reprodukciós írástudás,
- média-írástudás,
- információs írástudás,
- számítógépes írástudás (IT) stb.

Mindezek a tudáselemek jelen vannak a pedagógusok informatikai kompetenciáját leíró európai képességekutatásokban, és részévé lettek a hazai pedagógusképzésnek is (*Kárpáti és Hunya*, 2009a, 2009b) Egy, a tömegmédia által meghatározott társadalomban a nyomtatott sajtótól, a televízió és rádió keresztül egészen a világhálógig a legtöbb diák magas színvonalú, bár nem feltétlenül maga kulturális értékű médiatudással és tapasztalattal rendelkezik, mielőtt még belépne a tanterembe. Gyakran hiányzik azonban a média és a társadalom közötti kapcsolat szélesebb rendszerének az ismerete (*Croteau és Hoynes*, 2003).

Nagy jelentősége van tehát a médiaműveltség széles körű elterjesztésének, oktatásának, azért is, mert az új technológiák megnőtt szerepével összefüggésben jelent meg a digitális írástudás és a multimodális műveltség fogalma (Koltay, 2009). Fontos az is, hogy autentikusan oktassunk, tehát olyan tanulási környezetben, amely modellezi azokat az élethelyzeteket, amelyekben a fejlesztett képességeket majd használni kell. Az Eszterházy Főiskola mobil kommunikációs oktatási kísérlete éppen ezzel kísérletezik.

A médiaműveltség azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók (Varga, 2008). A médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk (*Key facts*, 2003).

Információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban (ALA, 1989). Az információs műveltség összetevői a következők:

- Az információs-kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatát információk visszakérésére és terjesztésére.
- Az információforrások megtalálásának és használatának kompetenciáit.
- Az információszükséglet felismerésének, az információ megtalálásának, értékelésének és felhasználásának folyamatát, amelynek során a felhasználás célja az ismeretek megszerzése vagy kibővítése (Koltay, 2010).

Az újmédia eszköztárában különösen fontosak a mobil eszközök, melyek már nemcsak a formális, hanem az informális és non-formális tanulás gazdagításához is hozzájárulnak (Forgó, 2009). A médiakommunikáció része lett a különböző médiumok internetes integrációja, a médiatartalom hordozható eszközökön való elérhetővé tétele, illetve az ebből adódó kihívások a hagyományos médiával szemben, a „civil” vagy „társadalmi média” szerteágazó tartalmainak széleskörű elterjedése és a körülöttük kialakuló közösségek is alakítják, formálják. „A tömegmédiát újradefiniálják azok a rendszerek, amelyek lehetővé teszik, hogy személyre szabott módon tudjunk információhoz és szórakozáshoz jutni” – idézi Lev Manovichot Sággy (2011), aki szerint „a számítógép uralta újmédia-környezet hatására korunk legfőbb kulturális szervezőelvé az adatok rendezetlen halmazát létrehozó adatbázis logika válik, háttérbe szorítva a megelőző korok organizáló metódusát, a narratív logikát, mely az információt lineáris, ok-okozati elven működő struktúrába szervezte.”

Újmédia az oktatásban: oktatási kísérletek mobil számítógépes környezetben

Az újmédia módszertani lehetőségei

Hobbs (2006) szerint, a médiaismeret oktató tanárok hagyományosan a hírek, a hirdetések és a szórakoztató média elemzését állították a médiaműveltség-modelljük középpontjába. Az oktatásnak azonban túl kell lépnie ezen a befogadás-orientált megközelítésen és a tantárgy programjába kell iktatnia az új médiumokat (mobilkommunikációs eszközök, kézi számítógépek, táblagépek – iPad, tablet), az üzenetek új formáit (az internetes keresők, azonnali üzenetküldés, blogok kommunikációs kultúráját) is. Az eszközök kezelése és a tartalmak műfaji sajátosságokhoz igazodó megformálása mellett figyelmet kell fordítani olyan társadalmi kérdések tantervi megjelenítésére is, mint az azonosság,

az anonimitás, a magánélet és a magántitok problémái. A médiafogyasztói magatartás mellett tehát egyenrangúan kell szerepeltetni a kommunikatív aspektust, a személyközi kommunikáció és az egyéni reflexiók is.

Különösen fontos a kommunikációs repertoár bővítése, ha mobil eszközöket használunk. A Classmate táblagépek használatával kapcsolatos országos vizsgálat során megállapítottuk, hogy a pedagógiai szemléletváltás nélkülözhetetlen az új technika hatékony alkalmazásához. A mobil gépek csakis rugalmasan változó, a tantárgyak jellegzetességeit figyelembe vevő, alapvetően a felfedező tanulás eszköztárát alkalmazó módszerekkel válhatnak oktató és fejlesztő eszközzé (Molnár és mtsai, 2011).

Az újmédia Manovich-féle interpretációja szerint új narrációs technikaként definiáljuk ezt a fogalmat. Ebben az értelemben tehát nem csupán az eszközhasználat módszertani kérdéseire gondolunk, hanem arra, hogy a (hagyományos) oktatási folyamatra oly jellemző narratív logika mellé - mely egyenes vonalú, lineáris utat ír le, hogyan építhető fel a digitalizáció révén kialakult adatbázis alapon történő tartalomszervezés logikája, mely már egyfajta dramaturgiaként kezelhető.

Forgó Sándor következtetése az, hogy „... az újmédiumok a technológiai értelmezésen túl a tartalomszervezés szempontjából is érvényesíthető elemeket tartalmaznak. A Manovich-féle szemlélet ráirányítja a figyelmet a dramaturgiára, amelyet az oktatásban is alkalmaznunk kell. A tanárok módszertani kultúrájához elengedhetetlen, az óraszervezés és -vezetés – a tervszerűség és tudatosság mellett – nem mellőzheti a teátrális, sokszor improvizatív elemeket sem. Az óra is egyfajta dramaturgia, a tanítási óra szerkezeti váza is dramaturgia: a tanulók figyelmének felkeltése, motivációjának biztosítása, az óra célja, a diákok előzetes ismeretei, az új anyag prezentálása, rendszerezés, rögzítés, gyakorlás, a tanultak alkalmazása, a tanulók teljesítményének ellenőrzése, értékelés, házi feladat – mind a tanítási óra menetének, szerkezetének lépései, vagyis az óra dramaturgiája.” (Forgó, 2013, 99. o.) A pedagógusok egy része (ki-)használja az újmédia által nyújtott lehetőségeket, a másik részük viszont tartózkodik ezen újításoktól, így félve tekint minden új pedagógiai módszerre.

A pedagógusok IKT-kompetenciái (és azok fejlődése, fejlesztése) és az újmédiával támogatott oktatás, tanulásirányítás sikere között ok-okozati viszony áll fenn (Danyi, 2012).

Az újmédia ma már nem csak egy eszköz, ennél sokkal többet jelent a mindennapi életünkben, és a felsőoktatásban is egyre jobban teret hódít. Az újmédia előnye a környezetfüggetlen, platform-független tanítás-tanulás. Elvárás vele szemben, hogy modulokból épüljön fel és integrálható legyen a rendszer a felsőoktatásba. Az újmédiának, internet alapúnak és interaktívnek kell lennie. Az újmédiával támogatott tananyag feldolgozása segít a hallgatóknak mélyebbre látni az adott kérdésben, amely fejleszt a döntési képességeit, és problémamegoldó gondolkodását is. Mindezeket az előnyöket beépítettük a mobil infokommunikációs eszközök oktatási felhasználását támogató kísérletünkbe, amelynek a pedagógusok tapasztalatait feldolgozó kutatási részéről a következőkben számolunk be.

Az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézetének mobil tanulási kísérlete

A jelenleg (2014) is zajló iskolakísérletben az alsó tagozatos osztályok, illetve a 9. évfolyam pedagógusai először szembesülnek számítógéppel segített, mobil tanulási környezettel, hiszen korábban csupán a tantermekben található szemléltető eszközöket (projektor, laptop) használták a tanítás során. A 6. és 9. évfolyam tanárainak többsége azonban a 2012/13-as tanévben már egy, laptopokkal segített oktatási innováció részese volt.

A 2013/2014-es tanévben indított kísérlet keretében az iPad használatát az alsó tagozat 1. és 3. osztályára is kiterjesztettük. Ebben a tanévben az összes osztály iPad-jét, mint sokféle taneszközt és információforrást, illetve szöveg- és képalkotó lehetőséget tartalmazó „digitális hátizsákot” használja.

1. táblázat. A kutatásba bevont osztályok létszám szerinti bontásban

<i>Osztályok</i>	<i>Létszám</i>
1. e	10 fő
3. a	28 fő
6. c	24 fő
9. a	(24+12 fő)
9. c	19 tanuló

A mobil kommunikációs környezetben tanuló diákok tantárgyi tudásán felül néhány területen képességeik változásait is vizsgáljuk. Kutatási kérdéseink:

- Fejleszthető-e a hagyományos (ábrázoló-leképező rajzi és geometriai szerkesztési) módszerekhez hasonló vagy nagyobb hatékonysággal a térszemlélet iPad eszközökkel?
- Fejleszthető-e a hagyományos módszerekhez hasonló vagy nagyobb hatékonysággal a képi kommunikáció (a Rajz és Vizuális kultúra tantárgyban „Vizuális kommunikáció” néven megjelenített képességterület) iPad eszközökkel?
- Fejleszthető-e a hagyományos módszerekhez hasonló vagy nagyobb hatékonysággal a kreativitás iPad eszközökkel?

A kísérlet vizsgálati eszközei: térszemlélet teszt (papíralapú, eDIA online tesztrendszerben, illetve GeoGebra szoftverrel megjelenített feladatok, vedd össze: *Séra, Kárpáti és Gulyás*, 2002; *Babály, Budai és Kárpáti*, 2013), és a Kreatív Gondolkodás Teszt (*Kárpáti és Gyebnár*, 2013). Az osztálytermi munka értékelése és a mobil eszközökkel kapcsolatos tanár-diák interakciók változásainak vizsgálata videofilm elemzéssel (a NOLDUS szoftverrel) történik. A mobil eszközök hatásáról ezek alapján, további közleményekben fogunk beszámolni.

A továbbiakban a pedagógus-vizsgálat eszközeit és módszereit mutatjuk be, majd néhány eredményt ismertetünk. A tanári kérdőívvel a területet minél szélesebb körben át kívántuk tekinteni, ezért igen jelentős számú, 57 kérdést tettünk fel, melyek közül 10 nyílt végű kérdés volt. A továbbiakban, a válaszok tartalomelemzése után, a mobil infokommunikációs eszközök oktatási használatát leginkább befolyásoló kérdésekre összpontosítva, rövidebb mérőeszközt készítettünk. A kérdések az alábbi tartalmi típusokba sorolhatók be:

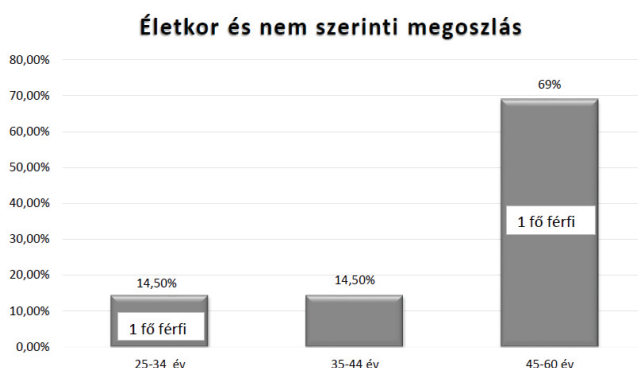
- az internet-használat gyakorisága, minősége,
- a pedagógus digitális kompetenciája,
- IKT-eszközök oktatási használata,
- otthoni és iskolai eszköz- és internet hozzáférés és használat,
- mobil eszközökkel kapcsolatos első tapasztalatok,
- a mobil eszközök a tanórai munkában: módszerek, tapasztalatok,
- diákok eszköz-használatának jellemzői.

Az oktatási kísérletben részt vevő 18 pedagógus közül 13 töltötte ki meg kérdőívünket. A tanárok és tanulók interjú kérdéssorát a pedagógusok kérdőívünkre adott válaszok alapján készítettük el. Félíg strukturált interjú helyzetben, a kérdőívben szereplő témák

bővebb kifejtésére, a tanítással és a szabadidős mobil eszköz használatával, illetve a számítógéppel segített tanulással kapcsolatos élmények, történetek elbeszélésére kérjük a tanárokat és diákokat. Terveink szerint 2014-ben tíz tanárral és tizenhat diákkal (fele részben fiúkkal és lányokkal) készítünk interjút, ügyelve arra, hogy minden kísérleti osztályból veszünk mintát.

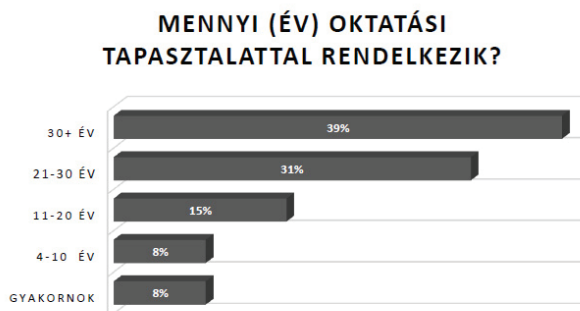
Az iskolai kísérlet bemutatása

Az iPadek és laptopok mint oktatási eszközök segítségével végzett fejlesztő munka öt osztályban, a 2013/2014-ös tanév első félévétől és 2014/2015-ös tanév első félévéig zajlik. Öt osztályban 28 tanár és 112 diák kapott különböző operációsrendszerű táblagépeket. A kutatásban részt vevő tanárok nemek szerinti megoszlása szerint 85 százalék nő és 15 százalék férfi, 69 százalékuk a 45–60 éves korosztályba tartozik és csak a 14,5–14,5 százaléka tartozik 35–44 és 25–34 éves korosztályba. A többség tehát jelentős oktatási tapasztalattal rendelkező pedagógus, akik ugyanakkor nem feltétlenül tartoznak a mobil infokommunikációs eszközök rendszeres használói közé. A pedagógusok életkor és nem szerinti megoszlását az 1. ábrán mutatjuk be.



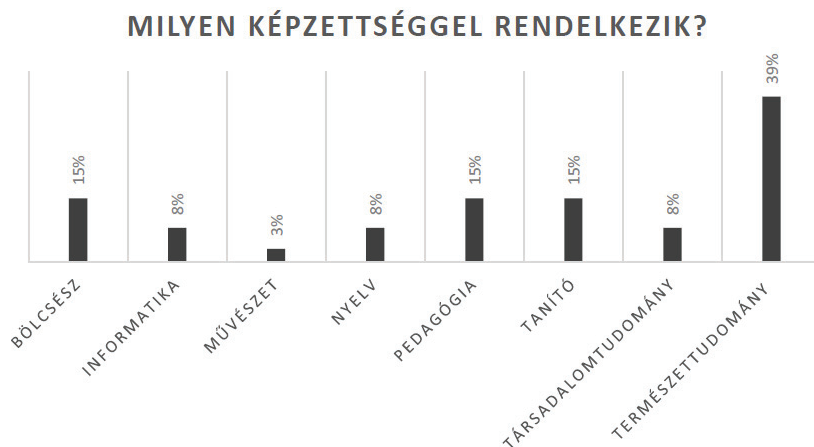
1. ábra. A vizsgálati minta megoszlása nemek és életkorok szerint

Oktatási tapasztalatukat tekintve 39 százalék több, mint harminc éves, 31 százalékuk több, mint húsz éves oktatási tapasztalattal rendelkezik és kevesebb, mint egyharmaduk 10 év alatti gyakorlattal rendelkezik (2. ábra).



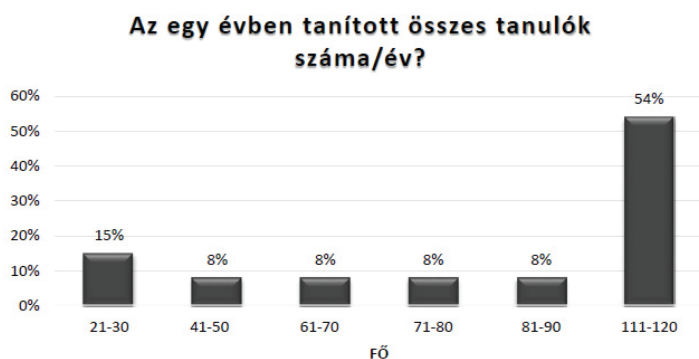
2. ábra. A vizsgálati minta megoszlása szakmai tapasztalatok szerint

A szakirányú képzettségüket illetően 39 százalék természettudományi, 15 százalék bölcsész, pedagógia, tanítói képesítéssel rendelkezik (3. ábra).

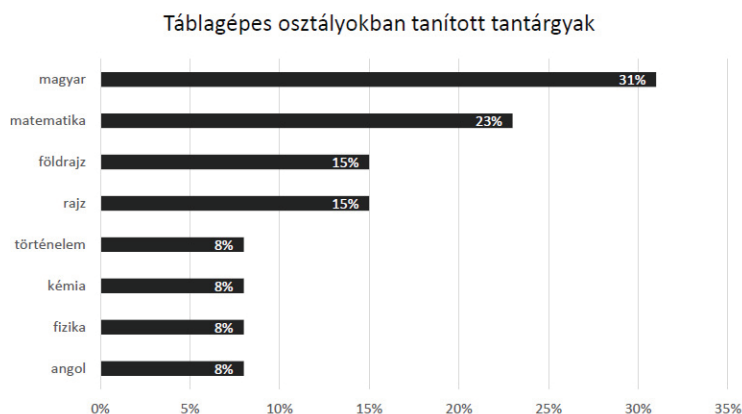


3. ábra. A vizsgálati minta megoszlása szakirányú képzettség szerint

Az egy évben tanított összes tanulókat illetően a tanárok 54 százaléka 110 fő fölötti, 24 százalék 50 fő fölötti és 22 százalék 50 fő alatti létszámmal dolgozik (4. ábra). A tanárok a következő tantárgyakat tanítják a táblagépes osztályokban: 8 százalék angol, fizikát, kémiát és történelmet, 15 százalék rajzot és földrajzot, 23 százalék matematikát és 31 százalék magyart (5. ábra).



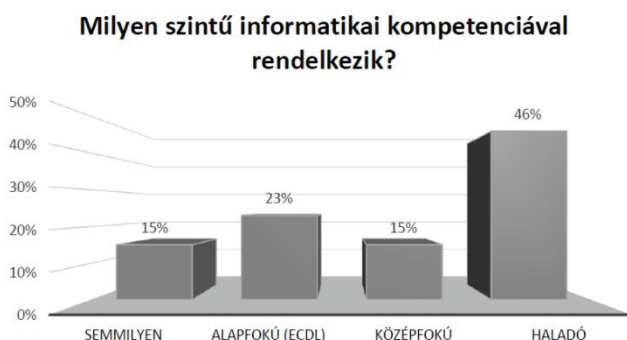
4. ábra. A vizsgálati minta megoszlása az egy évben tanított összes tanuló száma szerint



5. ábra. A vizsgálati minta megoszlása tanárok által tanított tárgyak szerint

A pedagógusok informatikai kompetenciája

A tanárok 46 százaléka haladó, alapfokú (ECDL) 23 százalék és 15 százalék középfokú informatikai kompetenciával rendelkezik, ez nagyon jónak mondható. Sajnos 15 százaléknak semmilyen informatikai jártassága nem volt, viszont 54 százalék oktatásinformatikus szakképzéssel is rendelkezik (6. ábra).



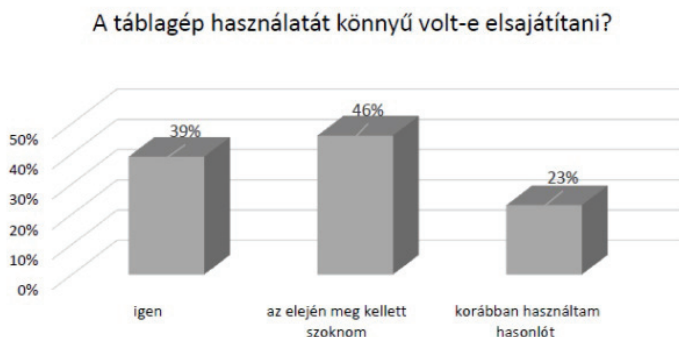
6. ábra. A vizsgálati minta megoszlása informatikai kompetencia szerint

A pedagógusok 77 százaléka otthonában rendelkezik vezeték nélküli internet-hozzáféréssel. Ez a kutatás szempontjából fontos kérdés, mert a mobil táblagépeknek – célszerűen – folyamatos internet-kapcsolattal kell rendelkezniük. Az internet-használatukra jellemző, hogy egységesen mindennap használják a táblagépeket, túlnyomórészt oktatási tartalmak keresésére.

A táblagép használatának elsajátítása

A kutatásban részt vevő tanárok többsége korábban már hallott a táblagépek oktatásban betöltött szerepéről, de 60 százalékuk még egyáltalán nem használt táblagépet. Azok, akiknek volt már a kezében táblagép, nem oktatási célra használták. Ennek ellenére a szabadidős használat is jelentős motiváló erőnek bizonyult. Azok, akik korábban már használtak valamilyen típusú táblagépet, szívesebben vállalkoztak arra, hogy iskolai munkájukban is alkalmazzák, és a pedagógiai tervezésnél céltudatosabban jártak el. Szerencsés módon a géppel most ismerkedők nagy részének (több, mint a kétharmadának) előzetesen pozitív elvárásai voltak a táblagéppel kapcsolatban: azt remélték, az oktatást segítő, hasznos eszközre tettek szert. Az interjúkban elvárásaik közül elsősorban az órákra való felkészülést, az órák segítését emelték ki.

Ami az eszközök kezelését illeti, a tanárok 40 százalékának könnyű volt ezt elsajátítani, mivel sikeresen alkalmazták asztali vagy laptop számítógépen szerzett felhasználói ismereteket, és nagy szorgalommal ismerkedtek a magas társadalmi presztízsű eszközökkel (7. ábra).



7. ábra. A vizsgálati minta megoszlása a táblagép használatának elsajátítása szerint

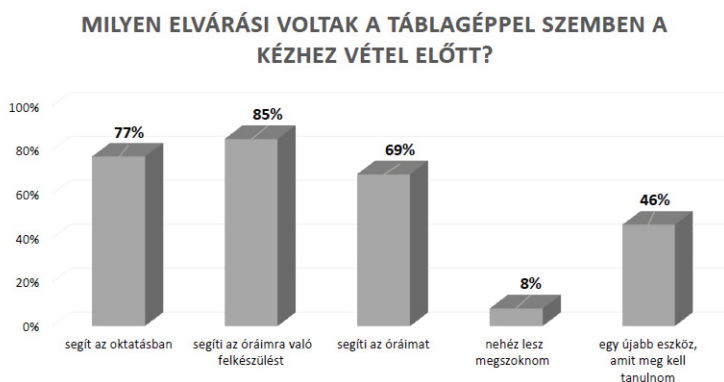
A táblagépek integrálása a pedagógiai folyamatba 77 százalékuknak okozott nehézséget. Hogy munkájukat segítsük, folyamatosan, heti rendszerességgel láttuk el gyakorlati tanácsokkal őket, a mobil eszközök használata mellett a pedagógiai módszereket is javasolva. Az új eszközök és a velük kapcsolatos módszerek megismertetésekor a mentorált innováció módszerét alkalmaztuk (a módszerről lásd: *Kárpáti és Dorner, 2008*). A pedagógusok maguk azonosították az oktatási problémákat, amelyekre a mobil eszközöktől megoldást vártak, majd elsajátították az eszközök kezelését, és mentoraikkal közösen választottak, illetve adaptáltak tananyagokat a táblagépekre. A gyakorlatban kipróbált módszereket közösen értékelték, és a mentorok a felmerült új problémák megoldására új szoftver eszközöket és tananyagokat javasoltak, illetve maguk is fejlesztettek ilyeneket. Ez a segítő továbbképzés és folyamatos követés az új infokommunikációs eszközök bevezetésekor különösen fontos. Ha elmarad a folyamatos konzultáció és továbbképzés, az új eszköz használata is hamarosan megritkul, sőt, sok esetben abbamarad – amint ezt egy korábbi iskolai laptop-program országos hatásvizsgálatakor megfigyeltük (*Molnár és mtsai, 2013*).

A tanulókat is fel kell készíteni az eddig csak szabad idejükben használt vagy csak látásból ismert eszközök használatára. Bár könnyebben sajátítják el az eszköz kezelését,

a felhasználási módok többségének elsajátításához nekik is hosszú gyakorlásra és sok segítségre van szükségük. A kísérlet első szakaszának lezárása után, a tapasztalatok nyomán, a 9. osztályban tanító informatikatanár is kapott egy táblagépet, hogy a diákokat az informatika óra egy részében a mobil táblagépek használatára és azok alkalmazásainak lehetőségeire tanítsa.

A táblagépek tanórai felhasználása

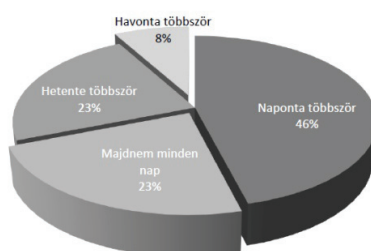
A tanárok közel fele (46 százalék) iskolai munka-terhelése növekedéseként érzékelt az új oktatási eszköz megjelenését. Szerencsés módon igen kevesen vélték úgy, hogy ez nyugós, nehéz feladat lesz, a többség azt várta, hogy a diákok számára vonzó új eszköz segít majd az oktatásban, a pedagógusnak pedig könnyebb lesz vele felkészülni az óráira (8. ábra).



9. ábra. A táblagép integrálásának könnyűsége a pedagógiai folyamatba

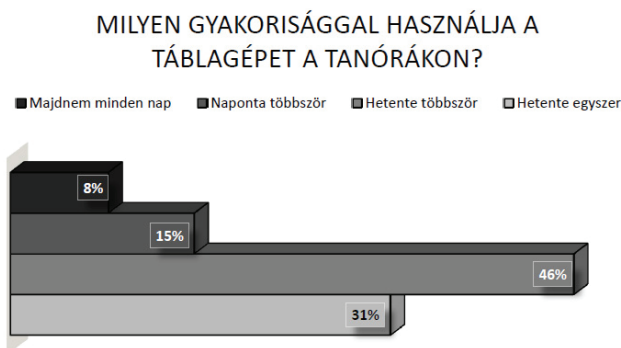
A tanárok egy héten átlagosan hét órát töltenek a táblagép használatával otthoni környezetben, de voltak szélsőséges eredmények is: volt, aki 20 órát vagy volt, aki csak 1–2 órát használt. A heti átlagos iskolai táblagép használata öt óra és az 50 százalékuk naponta többször vagy majdnem mindennap használja. Ha az eredményeket összevetjük, akkor láthatjuk, hogy naponta közel két órát használják a táblagépüket, ami igen jelentős eredmény (10. ábra).

Milyen gyakran használja a táblagépet az iskolájában?



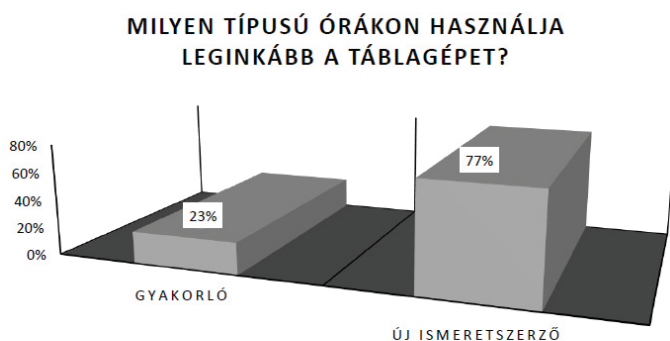
10. ábra. A táblagép iskolai használata

A tanárok 46 százaléka hetente többször és 15 százaléka naponta többször is használják az órájukon a táblagépet. 31 százalék csak hetente egyszer használja a táblagépet a tanórákon – ez azt jelenti, hogy csak a kutatásban részt vevő osztályokban alkalmazza az eszközt (11. ábra).



11. ábra. A táblagép használatának gyakorisága a tanórákon

A tanárok nagy része az új ismereteket közvetítő órákon használja leginkább a táblagépet, vagyis az új eszközzel új ismereteket adnak át, újszerű módon. A gyakorlásra csak mintegy negyedük alkalmazza a tableteket, bár az egyéni tanulás támogatását is jól szolgálják (12. ábra).



12. ábra. A táblagép használata a különböző típusú tanórákon

Táblagép az órán

A kérdőívek és tanórai megfigyelések alapján, a tanárok szívesen használják a táblagépet, mivel egyszerűbb a kezelésük, mint az osztályokban rendelkezésre álló asztali gépeké: „Igyekszem minden órán azzal dolgozni, mert könnyebb, gyorsabb, kezelhetőbb...” (rajztanár, 36 éves nő) A legtöbben a tananyaghoz kapcsolódó feladatokhoz, új ismeretek elsajátításához és gyakorlásra, illetve az ezekhez kapcsolódó tevékenységekhez használ-

ják. (Egy példa: online feladatsor megoldása, majd ellenőrzése). Gyakori használati mód még a tananyagok keresése összegyűjtése, készítése, kiadása, kiküldése, közzététele (például Dropbox használat) vagy egyszerűen játékos feladatmegoldás.

Az internet adta lehetőségeket is sokoldalúan használják, mert a táblagépek mobilitása és a vezetékek nélküli – szinte folyamatos – internetes (wifi) kapcsolat elérése, gyors hozzáférést biztosít az azonnali információ-eléréshez. Internet esetében elsősorban az aktuális tananyaghoz, feladat(ok)hoz különböző alkalmazások, applikációk keresésére és adat- és információszerezésre, gyűjtésre, majd a kész dokumentumok megosztására és elektronikus számonkérésre használják. A tanárok az óra anyagához kapcsolódó prezentációk (leginkább PowerPoint előadások) készítésére, bemutatásra, kivetítésére is szívesen alkalmazzák a mobil eszközöket. A prezentálás mellett a szemléltetés, oktató-programok bemutatása, zene, hanganyag, képek, animációk, filmek keresése, lejátszása, vetítése (például YouTube segítségével – kísérletek prezentálása).

A mobil táblaeszközök egyik előnye, hogy alkalmasak fotók és videók készítésére is. A táblagépek rendelkeznek beépített álló- és mozgókép rögzítésére alkalmas kamerával (és az ezekhez kapcsolódó különböző applikációkkal), ezért nem kell külön eszközöket beszerezni vagy alkalmazni. A tanárok készíthetnek videofelvételeket és képanyagokat, amelyeket közvetlenül manipulálhatnak, szerkeszthetnek, megoszthatnak, kivetíthetnek. A táblagépet jegyzetelésre, levelezésre, a pontos idő megállapítására, illetve játékos feladatok, kvízek szerkesztésére, illetve számológépként is használják. A tanulók számára a táblagép önálló tanulói munkánál, önellenőrzésnél és önálló tananyag feldolgozásnál is igen hasznos segédeszköz.

Tanárok a tanulók órai táblagép használatáról

A nem tanórai felhasználási módok vizsgálatakor tapasztaltuk, hogy leginkább ismeretszerzésre, információ- és adatgyűjtésre, internetes keresésre használják a gépeket a tanulók. Az órán hallottakról vázlatot készíthetnek és jegyzetet írhatnak, majd rendezhetik képeiket és feljegyzéseiket, és azonnal beilleszthetik őket egy prezentációba. (A tanórákon is készülnek ilyen mikro-előadások, amelyek egy-egy csoportosan megoldott feladatról adnak látványos összegzést).

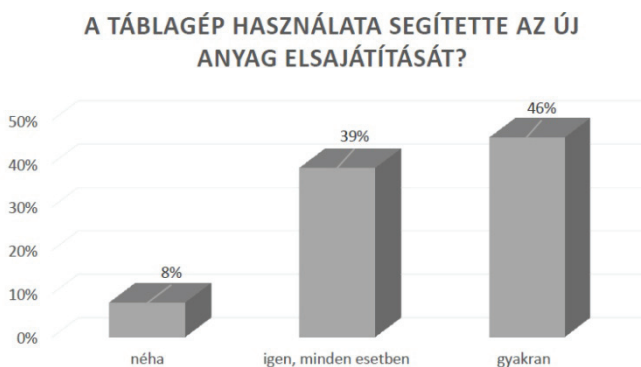
A tableteken lévő programok igényes vizualizációs megoldásokat is tartalmaznak: a tanulók dokumentumokat, ábrákat és rajzokat is könnyen és gyorsan szerkeszthetnek. Az oktató szoftverek a gyakorlás mellett, az számonkérésnél is jól alkalmazhatók például feladatmegoldások ellenőrzésére és tesztfeladatok, feladatlapok kitöltésére. Az óra folyamán fotó és videó készíthető, például dokumentációs céllal: felvétel készülhet a társak kiselőadásairól is, amely megosztható vagy később megnézhető, és segíti az órai tananyag felidézését. A feladatok el-, illetve beküldésére, dokumentumok megosztására – otthonit és iskolait – egyaránt alkalmas az internet kapcsolattal rendelkező táblagép. Néhány tantárgy-specifikus tanórai alkalmazás:

- az idegen nyelvi órákon online szótárként, elektronikus tananyagok és oktató játékok futtatására, vagy a digitális táblán megjelenő szövegek, vagy ott megoldott feladatok megosztására;
- történelem órák esetében például térképek tanulmányozása;
- matematika órákon az ábrákhoz kapcsolódóan: ábra- és adatelemzésre, ábramagyarázatra, ábra készítése, matematikai oktatóprogramok futtatására, illetve számológépként;
- magyar irodalom órán szövegértéssel feladatok megoldására és értelmező, vagy szinonimaszótárként;
- kémia, fizika órákon veszélyes vagy hosszú kísérletek virtuális bemutatására;

- minden természettudományos tárgy és a matematika óráin interaktív feladatok végzésére, animációk, grafikonok, ábrák készítésére, adatelemzésre, folyamatábrák készítésére és elemzésére;
- az alsó tagozatnál oktatóprogramokkal a betűk megismerésére, betűpárok felismerésének gyakorlására memóriajátékkal, szó és mondatalkotásra betűkből, betűírás gyakorlására, oktató- és logikai játékokra (például malom, sakk).

Pedagógiai módszerek alkalmazása a táblagép használatánál

A táblagép használata 46 százalékban gyakran és 39 százalékban minden esetben segítette az új anyag elsajátítását. Látjuk, hogy egy táblagép használata pozitív és motiváló lehet egy „ismeretlen” anyag megértését (13. ábra).



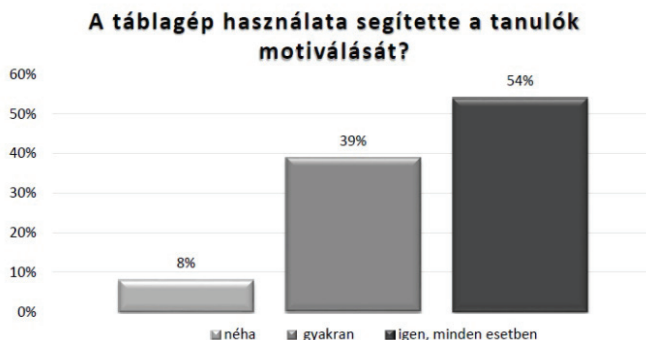
13. ábra. A táblagép használata segítette-e az új anyag elsajátítását

A táblagép használata során csak 30 százalékban segítette a számonkérést és 62 százalékban csak néha (14. ábra). A továbbiakban erre nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a tanárok további segítésénél.



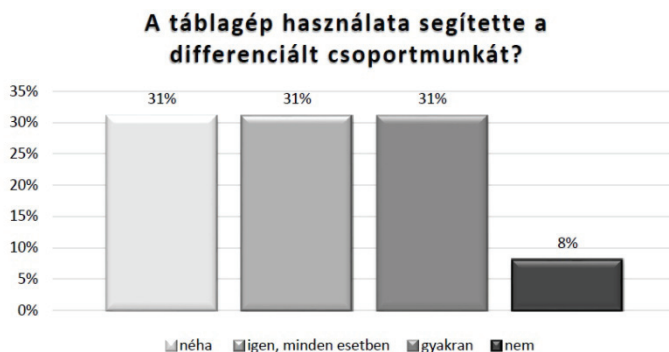
14. ábra. A táblagép használata segítette-e a számonkérést?

A táblagép használata során 54 százalékban minden esetben és 39 százalékban gyakran segítette a tanulók motiválását (15. ábra). A táblagépeknek legnagyobb erénye ez: kedvet csinálnak a tanuláshoz.



15. ábra. A táblagép használata segítette-e a tanulók motiválását?

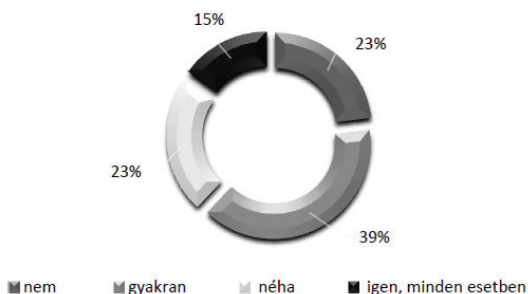
A táblagép használata során közel 60 százalékban segítette a differenciált csoportmunkát (16. ábra).



16. ábra. A táblagép használata segítette-e a differenciált csoportmunkát?

A táblagép az órai időgazdálkodásra kevésbé volt pozitív hatással (17. ábra). Ennek oka lehet egyrészt az új eszközök használatának hiánya és a technikai problémák, mint például a wifi nem megfelelő működése.

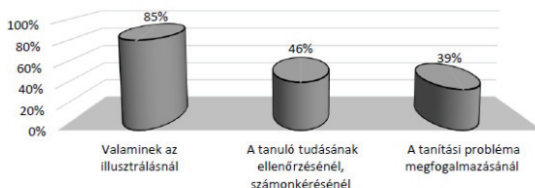
A táblagép az órai időgazdálkodásra pozitív hatással volt?



17. ábra. A vizsgálati minta megoszlása a táblagép az órai időgazdálkodásra pozitív hatása szerint

A táblagép használatának előnye 85 százalékban valaminek az illusztrálásánál, 46 százalékban a tanuló tudásának ellenőrzésénél, számonkérésénél, 39 százalékban a tanítási probléma megfogalmazásánál jelenik meg (18. ábra).

HOL JELENIK MEG A TÁBLAGÉP HASZNÁLATÁNAK ELŐNYE?



18. ábra. A vizsgálati minta megoszlása a táblagép használatának előnye szerint

A pedagógusok a korábban leggyakrabban használt frontális munka helyett leginkább a páros csoportmunkát, sok esetben az egyénre szabott feladatok megoldását részesítették előnyben. A kooperatív tanulás, projektfeladatok előkészítése, differenciálás, differenciált csoport munka és annak bemutatása az órák szervezésekor egyre nagyobb jelentőséget kapott. Gyakran alkalmazott módszer volt az önálló tanulói munka az interneten talált információforrások segítségével. Jelentős szervezési feladatot jelentett, mégis gyakran alkalmazták a vitamódszert, és a csoportos játékokat is.

A tablet-használat első hónapjaiban a pedagógusoknak nem kevés nehézséggel kellett szembenézniük a tanítási órákon. Nem volt könnyű eldönteni, hogy milyen mértékben (hányszor, milyen hosszú ideig) használják a táblagépet a tanórán. Néhány idézet a kérdőívekből jól illusztrálja ezt a problémát:

„Az internetre való csatlakozás nehézkes és rendszeresen nem bírja el a hálózat, ha az egész osztály felcsatlakozik az internetre, ezért sokszor idővesztéssel jár.”
(magyartanár, 28 éves férfi)

„Sajnos kevés a kész használható program, alkalmazás magyar nyelven.” (történelemtanár, 56 éves férfi)

„A net használata közben nem lehet szabályozni más oldalak látogatását, nem mindig ellenőrizhető, hogy ki mit csinál (pl. Facebook használat).” (fizikatanár, 32 éves nő)

„Van, amikor segít, és van, amikor gátol. Sokkal munkaigényesebb, mint más eszközök.” (földrajztanár, 52 éves nő)

„Sok idő elmegy a használatával. Nem könnyű a jó információk megtalálása. Kritikai szemlélet kialakítását igényli.” (magyartanár, 41 éves nő)

A kísérlet elindulásakor problémát okoztak a nem megfelelő hálózati beállítások, a sokszor elfelejtett jelszók, vagy éppen az alaphelyzetbe állított gép újratelepítése. A következőkben néhány idézettel illusztráljuk, milyenek voltak a tanárok tapasztalatai az első félév végén a mobil eszközökről.

„A gyerekek nagyon szívesen és ügyesen használják minden típusú tevékenységhez. Az unalmasabb nyelvtani feladathoz is nagyobb kedvvel fognak, ha az interaktív. Sokat fejlődött az a képességük is, amivel adott információkat keresnek a neten.” (angoltanár, 46 éves nő)

„A gyerekek gyorsabban tudták alkalmazni a gépet, ez arra ösztönzött, hogy alaposabban megtanuljam az alkalmazásokat (ne maradjak szégyenben a gyerekek előtt).” (földrajztanár, 57 éves nő)

„A kicsik nagyon nagy örömmel, lelkesedéssel használják a tanuláshoz a gépeket, és nagyon vigyáznak rá.” (magyar-matematika tanár, 51 éves nő)

„Alapvetően pozitív, de a hálózati problémák megoldása nélkül nem lehet sikeres a munka.” (magyartanár, 28 éves férfi)

„Ha több idő állna rendelkezésre, akkor hatékonyabban lehetne használni.” (kémia tanár, 57 éves nő)

Amint a fentiekből látható, a tanulók szívesen használják, de nem mindig tudatosul bennük, hogy a használat a tanulást segíti. A tanulók segítik egymást a használat során. A tanulókra motiválólag hat, hogy használhatják. Kontrollálni kell, hogy mit csinálnak a diákok a géppel. Könnyebb, jobb, gyorsabb, kezelhetőbb, gyakorlatiasabb. A diákok szívesen használják, de ha nincs tanári felügyeleti szoftver, képesek elkalandozni az adott feladattól magánjellegű dolgokra. Nagyon jól lehet vele motiválni, de időigényes, a tanulók nehezen akarják befejezni a géppel való feladatok megoldását.

Az alsó tagozatosok tanári felügyelettel, a felső tagozatosok önállóan is használhatták a táblagépeket az iskolában. A tanárok tapasztalatait a táblagépek tanulói használatáról a tanórákon kívül (a szünetekben és a tanulási időszak után, az iskolában) az alábbi idézetekkel szeretnénk érzékeltetni:

„Folyton a gépen lógnak, játszanak, zenét hallgatnak. A kicsengetés után azonnal a Facebook-hoz és a háborús játékokhoz nyúlnak, ami teljesen felesleges és néha bosszantó. Néha még a mosdóba is elfelejtenek kimenni, nem hangolódnak az órára, a jegyeik romlottak.” (matematikatanár, 46 éves nő)

„Alig-alig hagyják el a termet és a helyüket, a gépen játszanak az idő nagy részében (nem tudtak elszakadni tőle).” (földrajztanár, 57 éves nő)

„A gyerekek az óra elején kapják meg a gépeket, az óra végén visszahelyezik a tároló szekrénybe, nem marad náluk a szünetre. A kilencedikesek nem viszik ki a táblagépeket a folyosóra.” (magyar-matematika tanár, 51 éves nő)

„Folyamatosan használják, náluk van. Minden időt azzal töltönek. A tanulók szünetben nem tanulásra használják. Folyamatosan játékokra.” (fizikatanár, 32 éves nő)

A szünetekben teljesen megváltozott az osztálykép. Mindenki a gép bűvkörébe került, kevés a beszélgetés, egymásra figyelés. Ingerültek a becsengetéskor, mert nem fejezheték be a játékukat, sokszor értékes percek mennek el az órából, mire a tanóra elkezdhető. Nem képesek a tanórákra ráhangolódni.

A tanulók teljesítmény változásai a táblagépek használata során

A tapasztalatok nagyon szélsőségesek. A kereső feladatokat egyre ügyesebben végzik el, könnyebben tájékozódnak az autentikus weboldalakon. A teljesítményük nem változott, de motiváltabbak, nagyobb kedvvel végeznek bizonyos feladatokat. Egy-egy feladat megoldásakor jobban koncentráltak, nagyobb volt az aktivitásuk. A matematikai műveleteket gyorsabban végzik, betűfelismerésük jó (alsó tagozaton). Lelkesíti, ösztönzi őket.

„Nem javult, inkább romlott. Ennek oka lehet, hogy szünetben nem az órára készülnek elő.” (kémiatanár, 57 éves nő)

„A feladatok elkészítésében minőségileg jobb és a használat motiváló erejű.” (rajztanár, 36 éves nő)

„A naplóból egyértelműen kimutatható, hogy a gépek kiosztása után szinte egy jeggyel rosszabbul teljesítettek. Miért? Mert szünetekben játszanak, nincs ismétlés, ráhangolódo beszélgetés, ami gyakran volt a dolgozatírás előtti szünetekben.” (földrajztanár, 52 éves nő)

A tanulók viselkedésének változásai a táblagépek használata során

Nagyobb lett a tanulók önbizalma, ez sok esetben pozitív vagy éppen negatívan hatott egyesek viselkedésére. A tanulók minél több időt szeretnének eltölteni gépközelben, ha megfelelő feladatot kapnak, akkor igyekeznek azokat rendesen elkészíteni, tehát fontos, hogy a tanár megfelelően irányítva, a viselkedést pozitív irányúvá teheti a táblagépek alkalmazásakor.

„Sok feladat, sok munka, hatékony kontroll, ez visz előre.” (történelemtanár, 56 éves férfi)

„Sajnos nem mondható, hogy a magaviseletükre jó hatással lenne.” (matematikatanár, 46 éves nő)

„Számukra érdekes feladat esetén jól dolgoztak, de ha kevésbé kötötte le érdeklődésüket a téma, megosztották az idejüket, figyelmüket a tanulás és a játék között!” (földrajztanár, 57 éves nő)

„A kicsik nagyon nagy örömmel, lelkesedéssel használják a tanuláshoz a gépeket, és nagyon vigyáznak rá.” (magyar-matematika tanár, 51 éves nő)

„Nem változott jelentős mértékben. Nem a géptől, hanem a tevékenységtől lehetnek változások.” (történelemtanár, 56 éves férfi)

„Motiváltabb, de sajnos volt eset a nem óra céljára történő használatra is.” (magyar-tanár, 41 éves nő)

„Néhány tanuló agresszívebb lett, pontatlanabb, elfeledkezik a kötelességéről, megsértődik, ha kezdeni kell az órát.” (földrajztanár, 52 éves nő)

A tanulók motivációjának változásai a táblagépek használata során

Szinte egybehangzóan a táblagépek órai használata a tanulók motivációjára ösztönzőleg, pozitívan hatott minden feladatnál. Jobban motiváltak, érdeklődőbbek lettek, szeretik és élvezik a táblagépekkel végzett munkát.

„A kicsik nagyon nagy örömmel, lelkesedéssel használják a tanuláshoz a gépeket, és nagyon vigyáznak rá. Ők is, a szüleik is értékeli ezt a lehetőséget.” (magyar-matematika tanár, 51 éves nő)

„Én úgy tapasztalom, hogy alapvetően nem változott. Kicsit azt látom – amit gép nélkül is látok – a mai gyerekek alul-motiváltak, erőfeszítésre nem nagyon képesek, nem egy sikerorientált nemzedék. Azért nagyon látszik az olvasási rutin hiánya.” (történelemtanár, 56 éves férfi)

„Tanórán motiválja őket, de otthoni felkészüléshez nem használják az otthoni számítógépeiket.” (kémiatanár, 57 éves nő)

„A tanórán szívesen dolgoznak vele, nőtt a motivációjuk, különösen szeretik az elektronikus számonkérést, könnyebbnek tartják, mint a papír alapút.” (földrajztanár, 52 éves nő)

Nagyobb lett a tanulók önbizalma, ez sok esetben pozitív vagy éppen negatívan hatott egyesek viselkedésére. A tanulók minél több időt szeretnének eltölteni gépközelben, ha megfelelő feladatot kapnak, akkor igyekeznek azokat rendesen elkészíteni, tehát fontos, hogy a tanár megfelelően irányítva, a viselkedést pozitív irányúvá teheti a táblagépek alkalmazásakor.

„Egy témának sokféle szempont szerinti feldolgozására használtuk. Bizonyos esetekben a kitartó munkát is ösztönözte.” (földrajztanár, 57 éves nő)

„Az osztály látszólagos fegyelme jó hatással volt. Az a tanuló, aki eddig a társait zavarta az órán, most csendben elfoglalja magát a táblagéppel.” (rajztanár, 51 éves nő)

„Alapvetően egy más kombinációra lenne szükség. Döntés kellene, hogy mire van igazán szüksége a jövő nemzedéknek. Ez ma még nem világos.” (történelemtanár, 56 éves férfi)

„Látványosabb feladatmegoldások születtek!” (rajztanár, 36 éves nő)

„Önállóságra, gyakran a kreativitásra nevel. Egyéni arculat megteremtésére is jó, csoportmunkára is.” (magyartanár, 41 éves nő)

„Sokkal ingergazdagabb környezetben dolgozhatunk. Olyan dolgok szemléltetésére kerülhet sor, ami a hagyományos módszerekkel eddig nem volt elérhető. Sokrétűbben közelíthetők meg a tananyagok.” (magyar-matematika tanár, 56 éves nő)

Újmédia tanulási környezet mobil informatikai eszközökkel: a kutatási tapasztalatok összessége

Az újmédia új kommunikációs formái megjelennek a munkahelyeken és az otthonokban, és a mobil kommunikáció révén részévé váltak mindennapi életnek. Az asztali számítógép és az ehhez kapcsolódó, helyhez kötött digitális műveletekhez képest a mobilkommunikációs eszközök megjelenése és rohamos térhódítása új pedagógiai módszertár lehetőségét termeti meg az iskolában.

A táblagép integrálása a pedagógiai folyamatba nem könnyű, de megfelelő szaktárgyi és pedagógiai mentorálással és technikai támogatással nem is lehetetlen. Az Esterházy Főiskola Médiainformatikai Intézetének kutatócsoportja az intézmény gyakorló iskoláinak innovatív pedagógusaival sikeresen vezette be a táblagépeket az általános és középiskolai oktatásba. A tanulók és pedagógusok ma is hetente legalább 5-6 órát töltenek a táblagép használatával otthon és az iskolában. Majdnem minden nap, gyakran naponta többször is használják a táblagépet a tanítás során. A tanárok a saját táblagépüket az órákon több tevékenységre próbálják alkalmazni:

- egyéni ütemben tananyag feldolgozásra (például PDF segítségével),
- feladatok gyakorlására (online feladatok),
- feladatok keresésére, közzétételére,
- interneten való keresésre,
- játékos feladatmegoldásra,
- pontos idő megállapítására,
- számonkérésre teszt formájában (iBook, skydrive),
- prezentációk bemutatására és szemléltetésre,
- tanulók motiválására,
- videók keresése, lejátszása.

A tanulók a saját táblagépüket az órákon ilyen formában használják:

- ismeretszerzés,
- anyaggyűjtés, keresés,
- jegyzetírás,

- dokumentálás (képes),
- gyakorlás,
- önálló tananyag-feldolgozás,
- ismeretek összegzése (például prezentáció-készítés),
- feladatlap kitöltése.

A táblagép használata egyrészt segítette az új anyag elsajátítását, elkezdődött a számonkérésben felhasználható alkalmazások fejlesztése is. A pedagógusok véleménye szerint a hordozható tudásszerző eszköz hatékonyabbá tette a tanulók motiválását. A táblagép használata tantárgyanként különböző módon, segítette a differenciálást és az együttműködő tanulás alkalmazását, a páros és csoportmunkát is. A technikai problémák azonban gyakran nehezítették az óratervezetben meghatározott időbeosztást.

A táblagépek használatánál a pedagógusok az alábbi pedagógia módszereket alkalmazzák leginkább:

- tanári előadás illusztrálása,
- gyakorlás,
- új ismeret szerzése,
- számonkérés,
- egyéni munka,
- csoportmunka,
- páros munka,
- kooperatív tanulás,
- projektfeladatok előkészítése,
- kreatív írás,
- frontális bemutatás.

A legkedveltebb módszer a tanári előadás illusztrálása, hiszen ehhez van a legtöbb jó minőségű segédanyag, s ezt a funkciót a legegyszerűbb integrálni a tanítás hagyományos módszereivel. A pedagógusok számára egyelőre még jelentős többletmunkát jelent a táblagépekhez használható tananyagok előállítása, adaptálása, ezért egyelőre csak a kísérletben részt vevő osztályokban alkalmazzák a táblagépet a tanórákon.

A technikai nehézségek közül a legtöbb tanár és diák a vezeték nélküli internet-hálózat lassúságát említették. Ez az internet-szolgáltatási forma sajnos még nem eléggé támogatott a hazai iskolákban, pedig az egyre több pedagógus és tanuló birtokában lévő okostelefonok oktatási használatával azonnal elterjeszthető lenne így a számítógéppel segített, mobil tanulási kultúra. Problémát jelentett az internethasználat szabályozása is, hiszen a táblagépek használata közben nem lehet szabályozni más oldalak látogatását. A tanulóknak általában nem okozott nehézséget a kezelés. A kísérletben lévő tanárok egybehangzóan állítják, hogy az első fiataloknak szinte semmilyen nehézségük nem volt a használattal vagy a kezeléssel kapcsolatban. Ennek oka lehet egyrészt a generációs különbségek és a mobil eszközök korábbi és jelenlegi folyamatos használata. Problémát jelentett viszont, hogy nincsenek elektronikus tananyagok magyar nyelven.

A táblagépekkel kapcsolatos első tapasztalatok tehát alapvetően pozitívak, de a hálózati problémák megoldása nélkül nem lehet sikeres a mobil kommunikáció iskolai elterjesztése. A diákok rendkívül élvezik a mobil eszközökkel zajló tanórákat, de nehezen tudják megállni, hogy tanulás közben ne játékokra, zenehallgatásra használják a gépet. Ha érdekes a feladat, és a tanár facilitátor szerepben jól segíti a tudásszerzést, a tanulók folyamatos, elmélyült munkára készíthetők. A pedagógus-szerep ebben az esetben az új ismeretek elsajátításának elősegítése, nem pedig a tananyag előadása. A táblagépek tehát új pedagógiai megoldásokra ösztönöznek, és segítik az együttműködő, problémamegoldó tanulás meghonosodását a magyar iskolákban.

Irodalomjegyzék

- Adams, D. és Hamm, M. (2000): *Media and Literacy. Learning in an Electronic Age-Issues, Ideas, and Teaching Strategies*, Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Babály Bernadett, Budai László és Kárpáti Andrea (2013): A térszemlélet fejlődésének vizsgálata statikus és mozgó ábrás tesztekkel. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 6–19.
- Croteau, D. és Hoynes, W. (2003): *Media Society*. Fine Forge Press.
- Danyi Gyula (2012): *Az IKT kompetencia és az új média használata irányított tanulási környezetekben*. Konferencia-kötet. MAFIOK 2012, Gyöngyös.
- Fehér Katalin (2003): A virtuális valóság elmélete és gyakorlata. *Médiakutató*, nyár. 2014.02. 10-i megtekintés, http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_02_nyar/06_virtualis_valosag/02.html
- Fehér Katalin (2007a): Az új és a régi média. In: uő (szerk.): *Tanulmányok a társadalmi kommunikáció témaköréből*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 93–103.
- Fehér Katalin (2007b): Médiadeterminizmus és médiakonvergencia. In: uő (szerk.): *Tanulmányok a társadalmi kommunikáció témaköréből*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 250–264.
- Fehér Katalin (2008): A virtuális valóság és az új média generációja. *Médiakutató*, tavasz. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_01_tavasz/06_virtualis_valosag_uj_media
- Forgó Sándor (2013): Újmédia – eszköz vagy dramaturgia? Inter- és transzdiszciplináris megközelítések. In: Ollé János (szerk.): *V. Oktatás-informatika Tanulmánykötet*. Eötvös Kiadó, Budapest. 99–112. 2014. 02. 10-i megtekintés, <http://oktinf.elte.hu/konferencia2013/voktinfkonf2013-tanulmanvkotet.pdf>
- Forgó Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz. 91–96. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_091-096.pdf
- Fry, K. G. (2005): Media Literacy Education: Harnessing the Technological Imaginary. *Journal of Media Literacy Education*, **3**. 1. 14–15.
- Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 99–109.
- Jenei Ágnes (2008): *Túgoló televízió – Interaktív műsorok és szolgáltatások*. Printx Budavár Rt., Budapest.
- Kárpáti Andrea és Dorner Helga (2008). Mentorált innováció virtuális tanulási környezetben. *Magyar Pedagógia*, **108**. 3. szám 225–246.
- Kárpáti Andrea (2011): *Digital Literacy Policy Brief*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow. 2014. 03. 31-i megtekintés, <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referencia-keretének kialakítására – az U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 95–106.
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referencia-keretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 3. sz. 83–119.
- Kárpáti Andrea és Gyebebnár Viktória (2013): The Test for Creative Thinking: an authentic tool for art education to assess creativity through visual expression. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, **2**. 1. sz. 27–42.
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írásstudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, tél. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitális_írástudás/
- Koltay Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, **110**. 4. sz. 301–309. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://www.magyarpedagogia.hu/document/Koltay_MP1104.pdf
- Manovich, L. (2001a): *New Media from Borges to HTML*. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://www.newmediareader.com/book_samples/nmr-intro-manovich-excerpt.pdf
- Manovich, L. (2001b): *The Language of New Media*. MIT Press, Cambridge.
- Manovich, L. (2008): *Software Takes Command*. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://black2.fri.unilj.si/humbug/files/doktoratvaupotic/zotero/storage/D22GEWS3/manovich_softbook_11_20_2008.pdf
- Manovich, L. (2009): *Az adatbázis mint szimbolikus forma*. 2014. 02. 10-i megtekintés, <http://apertura.hu/2009/osz/manovich>
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. és Kelly, K. (2009): *A New Media - A Critical Introduction*. Routledge.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Molnár Pál, Kárpáti Andrea, Tóth Edit és R. Tóth Krisztina (2013): Az iskolai laptop-program keretében biztosított mobil számítógépek használata. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 61–83.
- Rice, R. E. (1984): *The New Media: Communication. Research and Technology*. Sage Publications, Beverly Hills.

- Sággy Miklós (2011): *Az adatbázis-logika és a film. Reflexiók Lev Manovich és Dragon Zoltán írásaira.* 2014. 02. 10-i megtekintés, apertura.hu/2011/tavasz/saggy
- Séra László, Kárpáti Andrea és Gulyás János (2002). *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlesztése és mérése.* Comenius Kiadó, Pécs.
- Szakadát István (2007): *Új média, hálózati kommunikáció.* Kézirat. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Média Oktató és Kutató Központ, Budapest. 2014. 02. 10-i megtekintés, http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet_newmedia
- Flew, T. (2005): *New Media. An Introduction.* Oxford University Press.
- Zsigmond István (2010): *Új média és pedagógia: az oktatás kihívásai.* 2014. 02. 10-i megtekintés, <http://bit.ly/1eW201N>

A diploma felé

Cigány diákok a felsőoktatásban

Az alábbiakban a PTE Romológia Tanszék által alapított Whisloczky Henrik Szakkollégium cigány, roma hallgatóinak szociológiai háttérét, motivációit fogom áttekinteni a velük készült interjúk alapján. A vizsgálat nem lehet teljes körű, hiszen a cigány, roma hallgatók felsőoktatásban való részvételére irányuló kutatás most van folyamatban. Itt most azokról a hallgatókról lesz szó, akik családjuk szélesebb körétől elegendő figyelmet és támogatást kaptak ehhez a tanulási úthoz. Úgy vélem azonban, hogy már ma is kiemelhetők olyan összefüggések, amelyek segítenek az összefüggések megértésében. A konkrét kérdés előtt azonban a cigányság oktatásának, továbbtanulásának háttérét és szociológiai, oktatáspolitikai összefüggéseit tekintem át röviden.

Bevezetés

A cigányság tudományos „felfedezése” az 1970-es években történt meg az oktatáspolitikában. A tudományos életben a 19. század elejétől már találkozunk ezzel a népcsoporttal – a leghíresebb hivatkozást Liszt Ferencnél olvashatjuk, akit a cigányzenészek művészete ragadott meg. A múlt század második felétől tudományosan egyrészt szociografikus beszámolókból, másrészt a kibontakozó és megismételt népszámlálásokban, illetve ezek háttéranyagaiban találkozunk velük. A 19. század második felétől a néprajz művelőinek volt tárgya az az ismeretlen kultúra, amelyet hordoztak (Erdős, 1989; Crowe, 1993).

Ezek a néprajzi kutatások azonban nehezen találtak utat az oktatásügyhöz. Sokkal nagyobb hatást gyakoroltak a szociológiai vizsgálatok, amelyek legalább fél évszázadon át, mondhatni napjainkig lényegében meghatározzák a cigányságról való gondolkodást. A hátrányos helyzet – amelynek az oktatáspolitikával való kapcsolata máig az egyik forró pont a vitákban és a fejlesztésekben – feltárása és hangsúlyozása a cigányságról való gondolkodásunk alapvető eleme. Anélkül, hogy ezt a gondolkodást megkérdőjelezném, rá kell mutatnom arra, hogy ez a megközelítés csak egyike a lehetőségeknek. Kétségtelen, hogy a cigány, roma népesség egésze szociológiai szempontból igen sok szempontból súlyos hátrányban van a többséggel szemben, ennek kimondása, bemutatása ma már közismert. Ezért érdemes figyelmünket egy másik szempont felé fordítani, azokra, akik kiemelkednek ebből a hátrányos helyzetből. A cigánysággal kapcsolatos szakirodalom – külföldi és persze a magyar is – többsége mindig újra a társadalmon kívülséget, az ebből eredő problémákat tárja fel. Pedig hogyha ilyen az általános élethelyzet, akkor a változtatásnak többféle módja lehet. A rendszeres tanulásba, képzésbe és továbbképzésbe való bekapcsolódás – ilyen programok vannak ma már nálunk is – elengedhetetlen. De tévútra vezet az is, ha egy népcsoportról csupán mint olyan problémahalmazról gondol-

kodunk, amelynek segítségünkre van szüksége. Ha elfelejtjük, hogy ennek a csoportnak a tagjai önrőből is képesek előrejutásra. Az önrő természetesen nem a légüres térben való mozgást jelenti, hanem a közösségi kapcsolatok olyan hálózatát, amely támogatást is biztosít az ezt igénylőnek (lásd ezzel kapcsolatban: *Kozma*, 2003).

Amikor egy népcsoport hátrányos helyzetéről gondolkodunk, nem indulhatunk ki abból, hogy minden egyes tagja egyforma helyzetben van, egyformán van kirekesztve a társadalom szerencsésebb tagjai közül. Vannak családok, amelyek személyes erőfeszítéssel felemelkedtek, gyermekeiket tudatosan nevelik olyan magatartásokra, amelyek segítik őket a szüleiknél kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalására. Ezeket az erőfeszítéseket többé-kevésbé támogathatja egy politika, de a felemelkedés munkáját mégis nekik kell elvégezniük. A környezet – a személyekkel, az intézményekkel, a munkahelyekkel, az iskolával, az utazással és így tovább – állandó kommunikációban van az egyes emberekkel, hatásuk, befolyásuk alakítja magatartásunkat (*Forray*, 2013).

Hátrányként nem szokták hangsúlyozni, pedig akként is értelmezhető, hogy a cigányság jelentős hányada a közelmúltban még nem volt magyar anyanyelvű. A szülők egymás között gyakran valamelyik cigány nyelvet beszélték – például, hogy a gyerekek ne értsék meg, amikor olyan témáról volt szó –, a gyerekekkel viszont már nem; nem adták át a nyelvet, nem egyszer attól a törekvéstől vezetve, hogy így könnyebb lesz a társadalmi beilleszkedés számukra (*Orsós*, 2012). A gyerekek sokat megértene megértettek belőle, de a nyelv már nem volt a sajátjuk. Azonban nyelv hiányában is lehetséges az etnikai azonosságtudat fennmaradása, különösen, ha a szűkebb közösség számon tartja a körükbe tartozókat. A tágabb társadalmi környezet számára sok esetben csak a negatívumok a megjegyzendők, olyan jellegzetességek, amelyekről jobb megszabadulni, mint ápolni ezeket. Ezért az általánosságban negatívan megítélt etnikai csoporthoz tartozni: rendszerint nem egyszerű élethelyzet (*Forray és Kozma*, 2010). Különösen nem akkor, ha az ember olyan közösségbe lép át, ahol az ő eredeti közösségébe tartozni ritkaságnak számít, ahol rácsodálkoznak, netán gúnyolják. Hogyan reagálhat erre az „idegen” közönségre az ember? Elmenekül? Eltagadja származását, családját? Bizonyítani akar? És hogyan áll helyt? Ám arra is gondolhatunk, hogy ma már nem nagy ritkaság egy középiskolában, ha egy roma, cigány fiú vagy lány az egyetemre kerül, értelmiséginek készül, tehát a beilleszkedés nem olyan nagy erőfeszítést igénylő tevékenység. Ezek a dilemmák élesen fogalmazódnak meg még ma is az érintettek számára.

Induljunk ki abból, hogy a felnövekvő roma gyerek, mint mindenki más, szép lassan megismeri önmagát, környezetét. Megtanulja, kire számíthat, ha baj van, ki segít, és ki akadályozza. Ha úgy akar feljebb kerülni, hogy igyekszik megszakítani minden kapcsolatot a szélesen értelmezett családjával, esetleg a nevét is megváltoztatja, talán könnyebben beilleszkedhet, ám olyan sokat veszít, hogy nem biztosan éri meg. Talán nehezebb, de az a jobb megoldás, ha az ember ilyen helyzetekben nem szakít korábbi önmagával – ezzel együtt közösségével. Olyan dilemma ez, amely elé különösen akkor kerül a fiatal ember, amikor új, idegen környezetbe kerül – adott esetben egyetemre –, ahol sokaknak mindkét megoldás elérhetőnek látszik. A romológia szak, a roma szakkollégium ezt a megoldást kizárja, ezért aki ide felvételre jelentkezik, elveszti a döntés szabadságát.

A cigányság iskolázásának kérdése

Magyarországon a cigányság iskolázásának feladata a hetvenes években fogalmazódott meg először határozottan. (Első civil szervezete, amely az életlehetőségek javítását tűzte ki célul, a forradalom során alapult meg, sorsa, a forradalom hasonló intézményeihez hasonlóan, felszámolással végződött.) A hatvanas évek végének párthatározatai már foglalkoztak ezzel a kérdéssel, a kor neves kutatói kerestek megoldásokat az iskolázás javí-

tására (közülük néhány: *Ferge*, 1973; *Gazsó*, *Pataki* és *Várhegyi*, 1972; *Kozma*, 1975) A hatvanas évek feléledő szociológiai kutatásai eredményeként hangsúlyosan mutattak rá a szegények nagy tömegeinek az iskolázásból való kimaradására, és sürgették a beavatkozást a kedvezőtlen folyamatok módosítására.

A hetvenes évek óta a szociológiai, politológiai kutatásoknak folyamatosan témája a cigányság helyzete. A rendszerváltásig inkább az akkori ellenzék tagjai, illetve a hozzájuk tartozó szakemberek tematizálták a problémákat (vesd össze: összefoglalóan: *Kemény*, 1996). A rendszerváltás után, a kisebbségi törvény megalkotása során a cigányok már új civil szervezetekkel képviselték magukat. Ennek eredménye lett, hogy nyelvük – előbb csak a romani, később a beás is – hivatalos kisebbségi nyelvvé vált, s elkezdődhetett az önkormányzati szervezetek, a kisebbségi oktatás megszervezése is.

A cigányságra irányuló nemzetközi figyelem is hosszú múltra tekint vissza: a Gypsy Lore Society Londonban a 19. század második felében keletkezett, tudományos lapja, az 1888-ban alapított *Journal of the Gypsy Lore Society* máig működik, szerzői között megalapítása óta szerepeltek magyar szakemberek is. Ahogyan e fórumok fő profilja mutatja, külföldön – akár csak Magyarországon – a cigányság elsősorban a néprajz érdeklődését keltette fel. Csak az elmúlt évszázad hetvenes-nyolcvanas éveiben szaporodtak azok az állásfoglalások, beszámolók, összefoglaló kötetek, amelyek az európai cigányság helyzetével foglalkoznak – nem a néprajz eszközeivel és tudományos célkitűzéseivel, hanem szakpolitikai, nem utolsósorban oktatáspolitikai céllal. 1984-ben fogadta el az Európai Bizottság azt a határozatot, amelynek értelmében felmérést kellett készíteni az európai cigányság oktatásának helyzetéről (a kutatás vezetője Jean-Pierre Liégeois volt, aki több kötetben tette közzé az empirikus vizsgálat eredményeit, vesd össze: *Liégeois*, 2002).

Bár a ma hivatalosnak számító megnevezésüket – „roma” – a Roma Világkongresszus 1971-es ülésén fogadták el, csak a legutóbbi években vált az Európai Unióban is használt népnévvé. Ezzel a közös névvel említik a legkülönbözőbb elnevezésű cigány csoportokat, amelyek nyelvükben, kultúrájukban is igen eltérők lehetnek. Az Európai Bizottság az alábbi közösségeket azonosítja a „roma” népnévvvel:

- hátrányos helyzetű, koncentrált városi, elővárosi körzetekben, más etnikai kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportok közelében élő roma közösségek;
- hátrányos helyzetű falusi vagy városi térségekben, vagy szegregált falusi térségekben, a települések többségi lakosságától izolálva élő roma közösségek;
- mobil roma közösségek, amelyeknek az adott országban vagy más európai országban van állampolgárságuk;
- mobil vagy letelepedett roma közösségek, amelyek egy harmadik ország állampolgárai, menekültek, hontalanok vagy menedékkérők.

Érdemes figyelni a kategóriákra, különösen abból a szempontból, hogy mely csoportokat céloz meg a beavatkozás: nem általában beszél romákról, cigányokról, hanem e népesség speciális csoportjairól van szó, akik szegregátumokban élnek, hátrányos helyzetű falusi vagy városszéli közösségekben. Eszerint tehát általában csupán extrémén kedvezőtlen szociális helyzetű alcsoportjai szorulnak segítségre. Ezt a különbségtételt nem szokás hangsúlyozni, és nehéz is lenne a gyakorlatban, politikai cselekvés során megvalósítani.

Az Európai Unió Tanácsának magyar elnöksége egyik fontos politikai eredménye volt az európai romapolitikával kapcsolatos állásfoglalás kimunkálása.¹ Az állásfoglalás megfogalmazza, hogy „Magyarország azt szeretné, ha a romák életkörülményeinek javítása a szegénység elleni küzdelemmel összekapcsolva jelenne meg az európai politikában, amelynek kiemelt figyelmet kell fordítania a gyermekszegénység csökkentésére”. Mint látjuk, a magyar elnökség is a fenti célt fogalmazta meg.

A hivatalos állásfoglalások szerint a támogatásban részesítendő romák szegények, iskolázatlanok, állampolgárságuk bizonytalan, a települések peremén élnek, vagy mobi-

lok, azaz rendszeresen költözködnek. Ezek közül az ismérvek közül a magyarországi cigányság bizonyos, valószínűleg jelentős hányada néhány fontos kritériumnak megfelel, tehát Magyarország joggal lépett fel a program egyik kezdeményezőjeként.

De hogyan illeszthetők e sorba a felsőoktatásban tanuló diákok? Ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy a Pécsi Tudományegyetem szakkollégiumán kívül az ország szinte valamennyi felsőoktatási központjában szerveződött roma szakkollégium, amelyek – hasonlóan a pécsihez – előre egyeztetett és jóváhagyott program alapján támogatják a programban részt vevő cigány hallgatókat jelentős, európai forrásból származó pénzügyi segítséggel. Mint minden központi program, ez sem értelmezhető pontosan a fenti definíció szerint. Legfontosabb eleme, hogy a roma, cigány diákok tanulását támogatni kell – másodlagos, hogy a támogatottak konkrét anyagi létfeltételei éppen milyenek, annyira nyomorúságosak-e, mint az idézett szabályokból kitűnik, vagy kevésbé szegényesek. Fontos, hogy a jelenkorinál magasabb számban jussanak diplomához a cigányság köréből származó fiatalok. Ahogyan erre korábbi elemzéseimben utaltam (vesd össze: *Forray*, 2013), az ösztöndíj, a külön foglalkozás, külön programok motiváló és erősítő eszközök. Nem föltétlenül azok számára fontosak, akik már benne vannak a tanulás folyamatában. Sokkal inkább a következő generációnak jelentenek fontos üzenetet, akik még az általános iskolát végzik, akik éppen azon gondolkodnak, mit tegyenek az általános iskola befejezése után.

Bár az utóbbi mondatokból úgy tűnik, kiskamaszok, nagyon fiatalok egyéni döntéseiről van szó, természetesen a döntést a család, még tágabban a közösség hozza, még ha formailag nem is közös felelősségről van szó. A tanulás-továbbtanulás formailag egyéni feladat – a dicséretet, a szidást, az osztályzatokat egy ember kapja közvetlenül –, ám az egyéni teljesítményt a tágabban értelmezett környezet erősen befolyásolja. Személyhez kötött, egyéni döntés a továbbtanulás – akár az érettségiig, akár tovább –, de a döntést a környezet készíti elő, hagyja jóvá. Ebben az értelemben az egyéni teljesítmények is kötődnek ahhoz a közösséghez, amelyben a fiatal nevelkedett, tanult, a döntés előkészítéséig jutott. Mivel ezekben az esetekben cigány/roma fiatalokról van szó, a küldő közösségnek különösen nagy a jelentősége (*Forray és Hegedűs*, 2003).

Milyen életpályákat tett lehetővé és erősített meg az a közösségi hálózat, amelyben a kiválasztott életutak megvalósultak? Néhány olyan életutat vizsgállok meg ebből a szempontból, amelyeket sikeresnek nevezhetünk, hiszen azok a fiatalok, akikről szó van, egyetemre járnak, sikerük esetében széles utak nyílnak meg számukra az önmegvalósításra. Az áttekintés és az elemzés korántsem teljeskörű: egy nemrég megkezdett, folyamatban lévő kutatásról van szó. A kutatás során azt vizsgáljuk, milyen közösségi hatások következtében történik meg az a döntés, hogy a fiatalember a felsőoktatásban tanul, értelmiségivé kíván válni – olyan családból lépve ki, amelyben ez a döntés egyedi, a generációk során első ízben történik. Különösen hozzájárul e döntés sajátosságához, hogy cigány, roma családban történik, amely társadalmi rétegben a diplomaszerezés ma is ritkaságnak számít.

Életutak a felsőoktatásban

Felületesen vizsgálva a társadalmi hátteret, az tűnhet fel, hogy az egyetemre jutottak nagyjából ugyanabból a társadalmi rétegből indultak, mint a diákok többsége: a középső, főként az alsó középrétegekből. A szakmunkás végzettség – befejező vizsgával vagy anélkül – jellegzetes apai iskolázottság, az anyáknál is hasonló végzettségek a gyakoriak. Ez az egyszerűsített besorolás összehasonlíthatóvá teszi ezeket az egyetemistákat a szokásos szociológiai kutatások csoportosításával, azonban ilyen módon figyelmen kívül marad egy lényeges momentum. Mind az apa, mind az anya úgy érzi, több tanulásra lett volna képes ő is, ha a családi körülményei megengedik. Ez úgy értelmezhető, mint

a sok évtizeddel ezelőtti munkás- és parasztcsaládok egykori reagálása: a gyermekkori és ifjúkori akadályokat a szülők még nem tudták leküzdeni, gyermekeikben szeretnék megvalósítani egykori álmaikat.

Figyelemre méltó, hogy a nagycsaládban ritkán van magasabb végzettségű rokon: általában hasonló vagy alacsonyabb iskolázottság a jellemző. Ez azt a következtetést teszi lehetővé, hogy ezek a fiatalok az elsők, akik a széles családi körből ilyen magas iskolázottsághoz jutottak. Ez azzal jár, hogy nagy figyelem irányul rájuk, példájuk modell lehet a fiatalabbak számára. Ezt jól mutatja, hogy bár az idősebbek közül – testvérek, unokatestvérek, egyéb rokonok – nincsen magasabban iskolázott ember, a kisebbek (testvérek, unokatestvérek) között már van középiskolába, gimnáziumba járó: jó tanuló, aki egyetemen akar majd tanulni. A sok személyt magában foglaló nagycsalád – amelynek tagjai nem feltétlenül élnek közös háztartásban, de a kapcsolatok élők és dinamikusak – számára modell a sikeresen középiskolába járó, majd egyetemen továbbtanuló fiatal. Olyan „környezeti” elem egy családtagnak magasabb és sikeres iskolázása, amely az egyik legfontosabbá válhat a továbbtanulási döntés előtt állók számára. Ezért hangsúlyozni kell, hogy a tradicionális vagy ahhoz közeli családban élő fiatalok példája messzire sugárzik, és dinamizálni képes a vártól sokkal nagyobb létszámú családot.

Az egyházi középiskolák nagymintás vizsgálata során Pusztai (2011) arra az eredményre jutott, hogy a hátrányból induló gyerekek tanulmányi sikerességének lényeges összetevője a széles, támogató kapcsolatrendszer. Úgy gondolom, itt is erről az összetevőről van szó.

A kérdezettek már kisiskolás koruktól elkötelezettnek érezték magukat a tanulás iránt.

„Amikor hazajöttem az óvodából, elkezdtem játszani azt, hogy én vagyok az óvóbácsi. Amikor bekerültem az iskolába, nekem egy tábla kellett, emlékszem, apu csinált nekem egy fatáblát, akkor én voltam a tanárbácsi. Ennekem ez volt a napi programom. Hazamentem az iskolából, elővettem például matematikából a napi feladatot, akkor képzeletbeli gyereket ültettem le, és magyaráztam nekik a dolgot” (Z., joghallgató)

A fenti idézet tartalma természetesen nem gyakori magatartás, de jól mutatja a tanulás iránti elkötelezettséget is. Azt is jelzi, hogy ennek fenntartásához közösségi, családi támogatásra is van szükség.

A község – amely kisebbségi önkormányzatának vezetője volt az apa – önkormányzatának már gimnazista kora óta képviselője az idézett fiatalember, egyetlen cigány a képviselők között. Elit gimnáziumban végzett, több nyelven beszél – anyanyelvét, a beást most tanulja –, külföldön is járt egyetemre. Családjában nincsen magas képzettségű, testvérei szakmunkásképzőt végeztek, szülei az ő példája nyomán kezdtek szakmai képzettség szerzésébe belefogni. Terve az, hogy – miként az egyik, a baráti körébe tartozó roma fiatalember – az egyetem elvégzése után az Európai Unió valamelyik szervezetében fog dolgozni.

Itt három elemre érdemes figyelni. Az egyik az, hogy ebben a családban sincsen magasabb végzettségű ember, a kérdezett az úttörő ebből a szempontból. A másik az, hogy a szülők aktív és választott politizálók voltak, tekintélyes emberek a környezet számára. A harmadik pedig, hogy van – ha nem is családban, de a szűkebb ismeretségi körben – olyan cigány ember, aki sikeres tanulmányi útja egyik pontján kíváncsian magas, tanulás útján elért pozícióba került.

Ebben az esetben nem a szülők vagy a rokonok iskolázottsága, hanem a magasabb iskolázottság nélkül elért tekintélyes pozíciója képezi a háttérrel. Ebből nem az következett, hogy a gyermekük számára is elgondolható volt az iskolai végzettség nélküli érvényesülés, hanem a szülők belátása, hogy támogatni kell gyermekük tanulását. Továbbá

van egy olyan modell a belátható, „majdnem rokon” körben, hogy egy cigány fiatalember saját erejéből fontos és magas pozícióba kerülhet – csak tanulni és tudni kell.

A tágabb család hatását is érdemes hangsúlyozni. Iskolázott ember nem volt ebben a családban, de a műveltség iránt elkötelezett ember igen.

„Nekem abban mutatkozott meg, hogy a papám művelt, hogy imádkozott az újságot, imádkozott a beszívott tudást. Szeretett olyan dolgokról vitázni velem, amiről nem hinném, hogy például arról a testvéremmel tudna vitázni. Ő nem az iskolában szerezte ezt, hanem saját erőből. És azt veszem észre, hogy egyre inkább hasonlítok a papámra, mert én is mindenhol szeretem beszívni a tudást, mert az fontos. Én ebből élek majd, és ma már szerintem az az ember érvényesülhet majd, aki egy kicsit tud. Az emberek nagyon gyarlóak, és mindent elhisznek. És ha az ember nincs tisztában a dolgokkal, akkor nagyon könnyen eshet abba a hibába, amibe nagyon sokan beleesnek.” (Z., joghallgató)

A déd- és nagyszülők, illetve a nemzedékükhöz tartozó rokonok hasonló, modell-értékű magatartásával nem egyszer találkozunk a mások elbeszélésében is. Az egyik kérdezett például azzal magyarázta dédnagymamájának művelődés iránti elkötelezettségét, hogy az illető zsidó származású volt. Véleményem szerint inkább arról van szó, hogy ezeknek az idős cigány, roma embereknek gyermek- és ifjúkorukban az iskolázásra nem nyílt lehetőségük, az iskolán kívüli műveltség megszerzését azonban fontosnak tartották. Nyitott, értelmes emberekről van szó, akik idősebb korukban igyekeznek pótolni, amit ifjabbankorban nem tudtak elérni. Ha visszafelé számolunk, akkor a dédszülők a múlt század negyvenes éveiben születtek, a nagyszülők az ötvenes-hatvanas években, a szocializmus éveiben születtek és nőttek fel. Akkor, amikor belpolitikai és oktatáspolitikai cél volt a hátrányos helyzetűek iskoláztatása. Ennek a célnak a megvalósítása nem igazán sikerült; annyi talán igen, hogy sokak számára kezdett kinyílni a világ. A következő nemzedékek más úton próbáltak beilleszkedni és előre jutni. Úgy tűnik, ezekben az esetekben most jött el az idő a korábbi nemzedékek vágyának realizálására.

Az etnikai hovatartozás vállalása

A legtöbb kérdezett hallgató számára gyermekkorától világos volt etnikai hovatartozása, ismerték a rokonságot, kapcsolatban voltak velük. Nyilván nem mindegyikükkel volt felhőtlen ez a kapcsolat, hiszen voltak olyan emberek is, akik példája a gyerekek számára nem volt követendő. Van azonban olyan helyzet is, amikor a család nem akarja vállalni az etnikai hovatartozást. Ha ilyen családba születik és ilyen családban neveltetik valaki, annak sajátos, az előbbiektől eltérő problémákkal kell megküzdenie. Alapjában véve nem ismeretlen ez a probléma senki számára sem: ki ne ábrándozott volna arról, hogy kiderül egyszer, híres vagy nagyon gazdag emberek gyermeke, s csak tévedésből került jelenlegi családjába?

A romológia szak választása azonban gyakran elkötelezettséget, az etnikai hovatartozás nyilvánosság előtti elvállalását jelenti. Azért csak „gyakran”, mert akik nem tartoznak ebbe az etnikai csoportba, azok más motívumok alapján választanak – ennek is megvannak a maguk történetei, azonban most itt ezzel nem foglalkozom. Kevésbé problematikus a helyzet azok számára, akik például a Gandhi Gimnáziumban szereztek érettségit, mivel az ő esetükben a döntést még gyermekkorukban kellett meghozni, s ennek joga a szülőké volt, amit ők az előnyök és hátrányok mérlegelésével hoztak meg. A távolabbról érkezők viszont a választással saját elkötelezettségük számára kerestek megfelelő keretet. Egyszerűbb volt a helyzet, amíg az úgynevezett Bologna-folyamat

előtt szakpárban lehetett választani, az utóbbi években viszont második szakként, később lehet felvenni a romológiát. A szakkollégiumban való részvétel azonban nem feltételezi a szak választását.

Az ország keleti feléből érkezett lány olyan családban nevelkedett, amelynek – kívülről nézve – nem volt rokon kapcsolata a cigánysággal. Szülei egész nap dolgoztak – édesanyja egy bölcsődében, édesapja buszvezetőként –, ezért nyáron a kislány a nagyszüleihez volt bízva, aki egy nevelőotthonban dolgozott. Itt került közel a neveltek nagy többségét kitevő cigány gyerekekhez, később cigány családokhoz. Lassanként ébredt tudatára annak, amit szülei titkoltak, hogy félig ő is ehhez a csoporthoz tartozik. Talán nem szokatlan, hogy egy kiskamasz eltökélten veti magát bele családi múltjának tanulmányozásába, ő ezt tette: minél több ismeretet akart szerezni a cigányság kultúrájáról, problémáiról. Szakirodalmat olvasott és romani nyelvet oktató kurzuson is részt vett.

„Észrevettem, hogy a mama sokszor megszólalt cigány nyelven, azt mondta nekem, hogy a gyerekektől tanulta. De amikor ott voltam az intézetben, a gyerekek abszolút nem szólaltak meg cigány nyelven. Elnézve a rokonaimat, külső jegyek alapján, most már – hogy egyetemre jártam, itt tanultam – feltűntek a jegyek. Észrevettem, hogy otthon nálunk is így volt, ezt is így csináltuk, ezzel foglalkoznak, az unokatestvéremék vezetékeve ugyanaz, a keresztnévük Barbara, Roland. Engem folyamatosan próbáltak ettől az egésztől óvni. Megtudták, hogy romológiára jelentkezem, meg gimnáziumban már elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, már sírtak, hogy ők nem akarják. Mikor megkérdeztem tőle, hogy cigányok vagyunk-e, akkor mondta, hogy maradjál csendben, ne hogy meghallják!” (E., bölcsészhallgató).

A fenti interjúrészlet pontosan írja le, mit jelent cigánynak lenni egy középvárosban, hogy a beilleszkedés szempontjából helyesebb eltagadni nemcsak a származást – ehhez nincsen feltétlenül köze az ember környezetének –, hanem azokat az ismereteket, tudásokat is, amit ebből hasznosnak lehet ítélni. Ebben az esetben a gyökerek keresése – ezt jól ismerjük az amerikai feketék irodalmából – a társadalmilag nem kívánatos ősök vállalását, a velük való szembenézést jelenti. Ez a folyamat azonban önmagunk jobb megismerését és ennek alapján a személyes sors önálló formálását eredményezheti. Nehéz feladat, ahogy látjuk a fenti mondatokban is. Ám láthatjuk az eredményt: a csinos, kiegyensúlyozott fiatal lányt, aki pontosan elgondolta további karrierjét.

Vajon az elmúlt években változott-e a helyzet ebből a szempontból? Talán valamelyest változott, és ehhez hozzájárult a romológia szak és a szakkollégium is. Azonban ma is hallhatunk olyan egyetemistáról, aki társai szerint ebbe az etnikai csoportba tartozik, ám ezt a nyilvánosságot előtt nem vállalja.

Nehéz helyzetből

A szakkollégisták többsége olyan nagycsaládból származik, ahol diplomás ember, de még érettségizett sincsen a rokonságban, ám egy tehetséges és szorgalmas fiú vagy lány számára a sikeres érettségi és az azt követő felsőoktatási továbbtanulás örömdetes és természetes lépésnek számít, nem egyszer a szülők, nagyszülők, dédszülők vagy fontos távolabbi rokonok álmát váltja valóra. (Külön fejezetben lesz arról szó, hogy ilyen esetekben különösen nagy szerepe van egy-egy, a diákokat támogató tanárnak.)

Ha valaki szélsőségesen rossz körülmények között nevelődik, abból ritkán lesz sikeres gimnazista, majd egyetemista (vesd össze: *Forray*, 2004). A tanulás és a feljebb jutás iránti rendkívüli elkötelezettség és szerencse is kell ahhoz, hogy eljusson odáig. Az a fiatalember, akiről most szó lesz, ebbe a csoportba tartozik.

A volt bányász, évek óta többnyire alkalmi munkát végző apa, a csak néhány osztályt végzett, munkanélküli, beteges anya akkor kezdett el komolyabban alkoholizálni, amikor a család végre jobb lakáskörülmények közé került. Ám maga a lakás olyan környezetben volt, ahol a szomszédok minden mozdítható pénzüket italra költötték. A két kislány, különösen a nagyobbra, aki maga is alig lépett be a kamaszkorba, váratlan és súlyos teherként nehezedett ez a helyzet. A városszéli iskola egyik tanára ajánlotta a bukdácsoló kicsinek a Faág civil szervezetet, ahová bátyja vitte el, hozta vissza. Ez a véletlen adta meg neki is azt a segítséget, amellyel jó eredményt ért el általános iskolában, amellyel színvonalas gimnáziumba jutott, és amely máig segíti – illetve amelynek segítségét mai egyetemistaként más rászorulóknak visszaadni szeretné.

„Hát hogy nagyon sok mentor van az életemben. Rengeteg. Ami mondjuk valamilyen szempontból rossz is, merthogy nem voltam soha magamra utalva. És járok most pszichológushoz, amit a WHSz-en keresztül tudtam elérni. Nála ismertem fel, hogy nekem mennyi mentorom van. És hogy ennek van hátránya is. Mert nem ismerem meg magamat, nem ismerem meg a korlátaimat, meg hogy így nagyon sok segítséget kapok, és igazából nem fogok tudni kiteljesedni. És úgy fogom élni az életemet, hogy mindig lesznek ott valakik, akik segítenek. Ha ők nem lennének ...! És a Faág is nagyon sokat segített, a Faág volt az a közeg, akik így húztak magukkal. Akik megadták a célokat. Köszönöm nekik.” (B., 20 éves bölcsész).

Az elit gimnáziumban, amelynek tanulója lett, szintén megállta a helyét, nem utolsósorban a civil szervezetben kapott tanulmányi támogatásnak köszönhetően. Különösen szembeötlő, hogy más megkérdezett hallgató a korábbi középiskolai éveit alatt nem érzékelt különösen éles társadalmi különbségeket:

„Nagyon látszott rajtuk, hogy más világ. Az volt például náluk a legnagyobb probléma, hogy milyen ruhát vegyenek fel, nekem az, hogy fogok-e reggel kenyeret enni, mit fogok reggel enni. Szóval nagyon nagy távolságok. Akárhová bekerültem, ahol túlnyomó részt nem cigányok voltak, ott mindig én voltam az a cigány, akit díszcigánynak hívtak. Hogy te nem olyan vagy, mint a többiek, ezt mindig kiemelték, amikor a cigánysággal kapcsolatban volt valami mondanivalójuk.” (B., 22 éves bölcsész)

Úgy vélem, hogy ebben az esetben a ténylegesen jelentős társadalmi eltérésről van szó. Ez nem a cigány-nem cigány, roma-nem roma népcsoport közötti eltérést jelenti, hanem ennél jelentősen többet: a középső társadalmi rétegeknek a számukra lényegében ismeretlen, legfeljebb távolról látott leszakadó társadalmi csoport megítélését, amelynek tagjai középiskolában soha nem tűnnek fel, sőt ezek a társadalmi csoportok az előző iskolai fokozatokban sem kerülnek közel egymáshoz (Varga, 2012).

A tanulás, illetve a tanulásban elért jó eredmények mindig fontosak voltak számára – legalábbis a civil támogató csoport megismerése után –, és életterveit is ezekhez igazította. Előbb csak jó eredményeket akart elérni a középiskolában, érettségit szerezni, majd angol nyelvből vizsgázni. Aztán egyetemre kerülni. Felismerte, hogy egyetlen eszköze van arra, hogy a szülei sorsából kitörjön: a tanulás.

A hatalmas társadalmi távolság, amely a kisgyermek, majd a serdülő otthoni világa és a megfogalmazott célhoz vezető út között van, nehezen küzdhető le. Az iskolai tanároknak, nem utolsósorban a civil támogatóknak köszönhető, hogy a görcsösen elérni akart célkitűzés sikerrel kecsegtet.

A tanárokról

Meglehetősen gyakori, hogy az általános és középiskolákban dolgozó tanárokról som-másan elítélő megállapításokat hallunk, ilyet olvasunk – különösen elfogultságukról, előítéleteikről. Azonban aligha lepődhetünk meg, hogy ösztöndíjas diákjaink életében tanítóik, tanáraik kiemelkedően fontos, támogató szerepet játszottak. Ráadásul nemigen tudunk elképzelni olyan helyzetet, amikor a szülők alacsonyán iskolázottak, a gyerek sikeres iskolai évek után egyetemre jut – és a tanárok nem segítettek.

A megkérdezettek valamennyien jártak óvodába. Néhányan közülük ma, a diplomá-hoz közeledve is, elmennek egykori óvodájukhoz, és rácsodálkoznak Piri nénire, Zsuzsi nénire: alig változtak azóta, hogy ő volt óvodás.

Az interjúban az egykori tanárokról csak véletlenszerűen esett szó, akkor, ha a kérde-zett fontosnak tartotta említésüket. Általában az iskolai közérzettel kapcsolatban beszél-tek tanárokról, egy-egy esetben akkor, amikor a lényeges döntéshez járult valaki személy szerint hozzá. Így például a Gandhiban érettségizetteknek az osztályfőnökük „szólt, hogy keressenek”, az iskolaválasztásra rá is beszélte az illetőket, de ennek nem, hanem a szülői döntésnek volt jelentősége. A jól tanuló lányt vagy fiút általában kedvelték és támogatták a tanárok.

„Szerettek akkor elég sokan. Én voltam a suliban, az általánosban a tisztaságfele-lős. Valahogy engem a tanárok mindig szerettek, a gimiben is. Ez a gyűrű, ez is onnan van, a gimiből, mert én voltam az év diákja a tanárok szerint, mert diák-ön-kormányzati képviselő voltam. Nem én voltam az elnök, de a jegyeim alapján nekem adták meg. Soha nem volt gondom, nem volt olyan, hogy csak egy valakire néztem fel, szerettem a tanárokat” (I., 24 éves lány, bölcsészhallgató)

Egy másik megjegyzés nem a tanárokra, hanem az iskolatársakra vonatkozik.

„Én nem szeretem, ha valami igazságtalan, vagy nem úgy működik, ahogy én sze-retném, és akkor annak mindig hangot adok. Hogy engem nem kedveltek a gim-i-ben, vagy itt az egyetemen, az nem azért volt, mert cigány vagyok, ilyen miatt én nem éreztem kiközösítést. De azért igen, hogy nagy szám van!” (I., 24 éves lány, bölcsészhallgató)

Különösen fontos volt a tanári közreműködés a továbbtanulás útjának kiválasztásánál.

„Amikor töltöttük ki a lapot, mondták a tanárok, hogy a gimit töltsük ki elsőre, mert az a nagyobb, és akkor utána írjuk a szakközeget. Kellett, hogy segítsenek, mert én sem tudtam, anya sem tudta. A tamási Béni Balogh Ádám Gimnáziumba men-tem. Akkor anyáék mondták, hogy ők nem akarják, hogy én szakács vagy ilyesmi legyek, mindenféleképpen tanuljak tovább. Mikor már bekerültem a gimibe, akkor már nekem is megtetszett ez az egész. Nekem mindig tetszett, ahogy bejött a tanár, ahogy előadta, kikérdezte. Néhány tanárt tényleg nagyon szerettem, és vagy a földrajz, vagy a pszichológia volt a kedvencem. Ilyeneken gondolkoztam. Akkor sajnos úgy alakult otthon a helyzet, hogy apu elvesztette a munkahelyét, jöttek a gondok.” (J., 24 éves)

Ezek a fiatalok kisgyermekkoruk óta jól teljesítettek az iskolában. A tanárokat általában nem kell felmentenünk az előítéletekesség gyanúja alól, azonban a mai egyetemisták hely-zete az iskolai pályafutásuk alatt speciális volt. Valamennyien igen jó tanulók voltak, szorgalmas, lelkes, pontosan teljesítő tanulók. Etnikumuk ismerete arra készítette tanárai-

kat, hogy velük különösen törődjenek, hiszen egy jól tanuló, ambiciózus cigány gyerek büszkeség az osztály, az iskola számára is. Az egyik interjúpartner – elkötelezetten szorgalmas fiú – különösen pontosan mondja el iskolai helyzetét.

„A tanárokkal voltak olyan problémáim, hogy többet vártak el tőlem mindig. Mindig noszogattak, hogy igen, te képes vagy erre. Mindig azt várták, hogy akkor én menjek, ha volt egy verseny, akkor nekem mennem kellett. Én ezen mindig fennakadtam, és mondtam nekik, hogy nem megyek, és akkor észrevettem, hogy haragszanak. Nem tudom, én két hónap után felkerültem a haladó franciából, miközben nulla tudással mentem oda. Azt gondolom, hogy azért is, mert én roma vagyok, tehát, hogy még jobban odafigyeltek rám ezért. Hát persze, egy cigány gyerek, aki annyira szuper, csúcs, még egy jó pont az iskolának! Amikor megyek vissza, a mai napig is tárt karokkal várnak. Azért, mert szeretnek. Lehet, hogy azért szeretnek, mert tehetséges roma gyerekekről van szó. Lehet, hogy azért szeretnek.” (Z., 20 éves)

A szakkollégiumról

A szakkollégium már bő évtizedes múltra tekint vissza. Tevékenységének intenzitása ez idő alatt erősen hullámzott, összefüggésben azzal, volt-e, és milyen volt a finanszírozás. Kezdetben a PHARE-forrás finanszírozta a programokat, majd éveken át eseti civil munkákat tudott csak szervezni. Két éve kapott ismét jelentős forrást, amelyből a programok egész sorát valósítja meg (Trendl, 2012; Galántai, 2013). A programok bemutatása és elemzése nem ennek a tanulmánynak a feladata, itt az elkészült interjúk alapján csak arra térünk ki röviden, milyen fogadtatásuk van, melyiket értékelik leginkább, melyiket kevésbé.

Nem okozott meglepetést, hogy a kérdezettek a havi ösztöndíjat értékelik leginkább. Ez derült ki Varga (2014, 33. o.) kérdőíves kutatásából is, amely a szakkollégium valamennyi tagjára kiterjedt. Ezen nincsen okunk meglepődni, hiszen a hallgatók többsége kedvezőtlen anyagi körülmények között élő családokból kerül ki, otthonról csak nagy áldozatokkal járó és kevés pénzügyi támogatást kapnak. A havi 30 ezer forint körüli összeg hatalmas summa, de még nagyobb, ha hozzászámoljuk az egyetemről kapott ösztöndíjakat is. Ebből a bevételből már telik arra is, hogy egyesek a családjukat, mások középiskolába járó testvéreiket támogassák, rendszeresen besegítsenek a hétfői nagy bevásárlásokba. (Előfordult, hogy az egyik ösztöndíjas, a legutóbb bemutatott fiú családja kevesellte az ösztöndíjakból nekik adott támogatást, s ez a családdal való csaknem végleges szakításhoz vezetett.)

A programok másik nagyra értékelt eleme a nyelvtanulás. A hallgatók jelentős része eddigi iskolai pályafutása során nem tudott angol nyelvből legalább középfokú nyelvvizsgát szerezni, így most nyílik lehetősége ennek pótlására. A cigány nyelvek is népszerűek, mert még azok sem beszélik – sem a romanit, sem a beást – kielégítően, vagy egyáltalán nem, akik családjában a nyelvet még használják az idősebbek. A nyelvvizsgák különösen annak számára kiemelkedően fontos, aki – egyetlen ilyen hallgató van a kérdezettek között – csak romológia szakra jelentkezett és nyert felvételt. Itt nem kötelező a világnyelvek valamelyikéből szerzett nyelvvizsga. Azonban ha más szakot is felvesz – márpedig a diplomához kötelező –, akkor már szüksége van erre.

„A bátyám is benne van ebben a programban, és ő mondta, hogy jelentkezsek én is a szakkollégiumba. Jelentkeztem és felvettek. Nekem is nagyon tetszik, meg hasznos, és nekem sok segítséget ad. Anyagi támogatás, nyelvi kurzus, és ezek a hétfőgék sem rosszak. Szerettem, de annyira most már nem tetszik.” (K., 21 éves, joghallgató)

A közösség, a megismerkedés egyetemi társakkal az ösztöndíj után a legnagyobb örömmel fogadott lehetőség a hivatkozott elemzés szerint. Interjúpartnereink is nagyra értékelik, hogy itt módjuk van megismerkedni egymással, jó és érdekes beszélgetéseket folytatni. Többen nagyon hasznosnak ítélték a tanulásmódszertant, mert tudatosította a választott eljárást, segítette az okosabb és hasznosabb tanulást – különösen olyan hallgatók értékelték ezt a segítséget, akik úgy érzik, a szakjukon sok anyagot gyakorlatilag szó szerint kell megismerni.

A programok más részeit inkább ambivalensen fogadják. Van, aki a meghívott előadót – egy közéletből ismert cigány embert – kifogásolta annak egyházi kötődése miatt. Másnak a csoportos beszélgetések ellen volt kifogása, mivel a témától függetlenül előbb-utóbb a cigányság magyarországi helyzetére terelődik a beszélgetés. Bár a felelős szervezők törekednek a változatosságra, a hónapok során a hallgatók egyre inkább egyhangúnak érzik a programokat.

„Nagyon jól elvagyunk, a társaság mindig jó, csak ahogy bemegyünk, az nem jó. A kezdeteknél minden új volt, mindent mi terveztünk. De mostanra már talán egy kicsit unalmasak. Ha egy kritikát kell megfogalmaznom ezzel kapcsolatban, talán azt érezzük, hogy kevés az olyan dolog, amiről mi döntünk. Kevés az olyan dolog, amit például mi is szeretnénk. Hanem van egy dolog, amit elmondanak, és akkor az úgy van. De ebben nem kérjük ki a véleményünket. És ezt nemcsak én mondom. Csomóan érzik azt, hogy nem olyan jó. Magunkat azért jól elszórakoztatjuk, van egy kis mag, akikkel próbáljuk felvidítani egymást. De amikor a programban vagyunk, akkor ilyen nyögvenyelős. Nem érezzük a magunkénak.” (B., 22 éves bölcsész)

Igényes egyetemistáknak megfelelő rendszeres programot kialakítani nem könnyű, bármennyire is törekednek a szervezők erre. Ám az általánosságokon túl az egyik megkérdezett olyan programról fogalmazott meg kritikát, amelyet a szervezők különös igényességgel formáltak ki.

„Volt egy antirasszista tábor Selyén. Egy négy-ötnapos, A. F. vezette. Az azért nem tetszett, mert elvonultunk egy csöndes kis faluba. Szóval ott felvonultunk, és láttam az embereken, hogy csodálkoznak, és félelemmel néznek. Igazából az utcán mentünk végig, és akkor így nézegettek. Mi harminc-negyvenen voltunk. Kiabáltunk, kitaláltak ilyen sablon szövegeket, hogy: Emberek vagyunk? Igen! Cigányok vagyunk? Igen! A tanároknak nagyon tetszett.” (K., 20 éves joghallgató)

A fenti idézet nézetem szerint rávilágít a szakkollégium és az egész támogatási rendszer egyik kényes pontjára. Arra ugyanis, helyes-e az etnikai alapú támogatási rendszer bevezetése. Maga az idézett esemény hangsúlyosan mutatja be a program lényegét: a nem csoportba tartozók előtt is világossá kell tenni azt, hogy „ÉN”, „MI” a cigány, roma etnikumba tartozom, tartozunk. A manifesztáció egy eldugott kis településen, nem a megyeszékhelyen, az egyetem székhelyén szerveződött, ám ez legfeljebb a szervezők óvatosságát bizonyítja. A részt vevő diákok számára idegen és inkább taszító volt az akció annak ellenére, hogy egyikük sem tagadja etnicitását. Itt azonban az is kifejeződött, hogy az etnikai hovatartozásra büszkének kell lenni, nemcsak vállalni, hanem hirdetni is kell. Azért érezték zavarónak, mert a családi hovatartozás nem idegenekre tartozó közügy. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy ezek a diákok közpénzből – közös pénzünkéből – kapnak támogatást, éspedig semmi másért, mint etnicitásukért. Mondhatnánk, hogy felsőfokú tanulmányaikért – de más etnikai csoportba tartozó diákok ilyen támogatásban nem részesülnek. Lehet az a véleményünk – mint lényegében e program

szervezőié –, hogy ha elfogadják a támogatást, akkor vállalniuk kell etnicitásukat a nyilvánosság előtt is. (Más kérdés, hogy a példában szereplő elfogadási módot hogyan minősítjük.) A korábbi szakkollégiumi programban, de a jelenlegiben is volt, illetve van rá példa, hogy „közismerten” cigány, roma etnikumú diákok nem kapcsolódnak be, mert zavarónak érzik azt a kivételezett helyzetet, hogy ők származásukért külön támogatásban részesülnek. Ez olyan dilemma, amit feloldani nem igazán lehet, hanem csak vállalni lehet az egyik vagy a másik megoldást. (Az USA, amelynek a feketéket támogató egyetemi felvételi programja sok éven át működött, a közelmúltban volt kénytelen szembenézni azzal, hogy perben támadja meg a nem preferált fehér diák.) A szakkollégium barátságos megoldás: a diákok formailag nem az etnicitásukért kapják az ösztöndíjat, hanem a programokon való aktív részvételért. Éppen csak e munka elnyeréséért kell származásukat bizonyítaniuk. Van, akinek ez is túlságosan nagy ár.

Kilátások, perspektívák

A fentiekben már utaltunk jövőképekre, tervekre, s ezeknek a szakkollégiummal való összefüggésére. A megkérdezett diákok alapján határozott jövőképpel készülnek a diploma utáni életükre. Tudják, miben erősek, mivel szeretnének, és mivel nem szeretnének foglalkozni. Már az interjúk első áttekintése után is kitűnik, hogy az eddig megkérdézettek egyaránt élni szeretnének egyetemi tanulmányaik során szerzett tudásukból és „cigányságukból”. Ez utóbbi megállapítás talán barátságatlannak tetszik, azonban magától értetődőnek kell tekintenünk, hogy olyan fiatalokról van szó, akik jelentős támogatást kaptak és kapnak etnikai hovatartozásuk – és persze erőfeszítéseik – alapján. A támogatás részint pénzbeli, részint nem közvetlenül anyagi természetű. (Akik korábban a Romaversitas programjában vettek részt, hasonló támogatásban részesültek, hiszen a szakkollégium gondolata és első megvalósítása ehhez kötődik.) A pénzbeli támogatás a havi ösztöndíj, amely az egyetemi, tanulmányi ösztöndíjat egészíti ki. Mivel a diákok között vannak olyanok, akiknek a családja komoly anyagi gondokkal küzd, a pénz egy részét néhányan a család vagy családtagok támogatására fordítják.

Minden közvéleménykutatás, körkérdés a napilapok hírei szerint hosszú ideje a magyarországi lakosság pesszimizmusát emeli ki. Ennek alapján joggal számíthatnánk

A korábbi szakkollégiumi programban, de a jelenlegiben is volt, illetve van rá példa, hogy „közismerten” cigány, roma etnikumú diákok nem kapcsolódnak be, mert zavarónak érzik azt a kivételezett helyzetet, hogy ők származásukért külön támogatásban részesülnek. Ez olyan dilemma, amit feloldani nem igazán lehet, hanem csak vállalni lehet az egyik vagy a másik megoldást. (Az USA, amelynek a feketéket támogató egyetemi felvételi programja sok éven át működött, a közelmúltban volt kénytelen szembenézni azzal, hogy perben támadja meg a nem preferált fehér diák.) A szakkollégium barátságos megoldás: a diákok formailag nem az etnicitásukért kapják az ösztöndíjat, hanem a programokon való aktív részvételért. Éppen csak e munka elnyeréséért kell származásukat bizonyítaniuk. Van, akinek ez is túlságosan nagy ár.

arra, hogy ezek a cigány fiatalok is borúsán látják jövőjüket. Azonban az eddig kérdezettek nemcsak pozitívak, hanem nagyon konstruktívak is. Valamennyiüknek van többé-kevésbé határozott elképzelése a jövőről, amint erről a korábbiakban is szó volt. Ebben a jövőképben szerepel az eredeti etnicitás vállalása, az egyetemen és a korábban tanultak okos alkalmazása. (Igaz, az eddig készült interjúk többsége a végzés közelében álló hallgatókkal készült, ezért természetes, hogy nekik már komoly terveik vannak jövőjükkel kapcsolatban.)

Többen tervezik továbbtanulásukat a doktorképzésben, amihez jó alapot kínál a helyi doktoriskola romológia programjával. A szakkollégium programja ehhez alapot is biztosít, hiszen a kutatás iránt érdeklődők máris kapnak olyan feladatot – és hozzá segítséget –, amely megalapozhat akár kutatói pályafutást is. Ám ha nem ebbe az irányba fordulnak, tudományosan is megalapozott fejlesztői pályafutást tesz lehetővé.

Mások azon a konkrét szakterületen maradnának, amelyet tanulnak, jogi vagy egészségügyi pályán. Azonban e területeken is magasabbra vágynak, európai uniós szakértők vagy éppen egészségügyi fejlesztők szeretnének lenni. A tanárképzés is egyike a tervezett foglalkozásoknak.

Altalánosságban az eddigiek nyomán olyan következtetés vonható le, hogy a kérdezettek az egyetemi diploma birtokában tervezett pályafutása szinkronban van, de inkább magasabb szintet képvisel, mint a pályakezdő diplomások többsége által célul kitűzött életpálya. Ez természetesnek tekinthető. A szakkollégisták olyan társadalmi réteg képviselői, ahol még ma is a többségnél ritkábban fordul elő a magas iskolai végzettség. Társadalmi környezetük – iskoláik, rokonságuk, széles kapcsolatrendszerük – számára olyan modellnek számítanak, akik pályafutását sokan figyelik aggódva-reménykedve. Nem szabad azt várni tőlük, ami nem egyszer (mi is megtettük) megfogalmazódott: eredeti környezetükben, vagy még annál is hátrányosabb helyzetű térségekben dolgozzanak segítséget adva és példát mutatva. Mint bemutattam, többségük nem a cigányság legrosszabb helyzetű csoportjaiból származik, eredeti környezetük sem a legnyomorúságosabb helyzetű országrészekben, településekben van. Társadalmi, családi környezetük, rokonságuk – amellyel többé-kevésé szoros kapcsolatot ápolnak –, azaz egy viszonylag széles csoport több tagja már a társadalmi felemelkedés lépcsőjén áll. A személyes példák hatása tehát messzire kisugárzik, hiszen ezekben a közösségekben gyakran ők az elsők, akik a diploma felé vezető út lépéseit megtették. Ez felelősség is, lehetőség is számukra és az őket követni kívánók számára is.

Összefoglalás

A tanulmányban a kutatás első szakaszáról számoltam be, amely a Wlislóczky Henrik Szakkollégium tagjaival készített interjúkon alapszik. Ezek a fiatalok az ország több tájáról származnak, az ország szinte egész területéről. Közös vonásuk, hogy a cigányság különböző csoportjait képviselik. Jól érzékelhető, hogy többségük nem a leginkább hátrányos helyzetű családokból származik, azaz a szülők vagy nagyszülők már megtették az első határozott lépéseket a társadalmi előrejutás felé. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen a sikeres érettségi és a felvételi vizsga – még ha egyes esetekben könnyítéseket is ad – a tanulmányi eredményesség komoly szűrőjét jelenti. Vannak közöttük, akik számára etnikai hovatartozásuk és annak vállalása magától értetődőnek számít, van azonban olyan is, aki a szakkollégium programjainak hatására vállalja etnicitását – ami egyébként a szakkollégiumi támogatás egyik fontos funkciója. Azt is hangsúlyozni törekedtem, hogy egyedi esetnek számít, hogy valaki a társadalom legalsó rétegeiből származik: számára a továbbtanulás (még a középiskolai is) csak jelentős mértékű külön támogatással, súlyos egyéni ráfordítással valósulhat meg.

Megállapíthatjuk, hogy többségük családja és tágabb közössége már megtette az első, legfontosabb lépéseket az értelmiségivé válás felé. Eredményeiket – csakúgy, mint gondjaikat, problémáikat – sokan kísérik figyelemmel. Ha sikeresek lesznek, mögöttük ott állnak majd a közösségek új, tehetséges tagjai, készen arra, hogy a mintát kövessék.

Irodalomjegyzék

- Crowe, D. M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. St. Martin' Griffin, NY.
- Erdős Kamill (1989): *Cigánytanulmányok*. Békéscsaba.
- Ferge Zsuzsa (1973): *Társadalmunk rétegződése*. 2. kiadás. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2004): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. 3. sz. 312-328
- Forray R. Katalin (2013): *Az idő fogságától szabadságra*. ÚMK, Budapest.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2010): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái. *Képzés és Gyakorlat*, 2. sz. 3–23.
- Galántai László (2013) Modern hagyományok. A cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. *Nevelés – multikulturalizmus – esélyek*. Pécs, PTE BTK OTNDI 107–125.
- Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc és Várhegyi György (1972): *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat, Budapest.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 3. 1. sz. 115–127.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2003): Vermeulen, Perlmann: Immigrants, Schooling and Social Mobility. *International Sociology*, 18. 4. sz. 730–733.
- Liégeois, J.-P. (2002): Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában. Pont Kiadó, Budapest.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. PTE BTK Oktatókutató Központ – Virágmandula Kft., Pécs.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum, Budapest.
- Trendl Fanni (2012) Tapasztalatok és lehetőségek – A Wlisslocki Henrik Szakkollégium jelene és jövője. In: Romológia „akkor és most”. Konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs, 21–27.
- Varga Aranka (2012): *Gyermekevédelem és iskola*. PTE BTK Oktatókutató Központ – Virágmandula Kft., Pécs.
- Varga Aranka (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz. 28–34.

Jegyzet

¹ 2014. május 10-i megtekintés, www.eu2011.hu/hu/az-europai-romapolitika-kialakitasa

Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban

Tanulmányomban azt vizsgáltam, hogy (1) mennyire egységes a tanulói teljesítmények értékelése és minősítése, (2) mennyire vannak tisztában a gyakorló tanárok a saját értékelési szubjektivitásukkal, (3) hogyan alakítják ki a saját értékelési gyakorlatukat, (4) mennyire használják másodlagos célokra a tudatosan szubjektív értékelést. Az eredmények azt mutatják, hogy több osztályzat eltérés is lehet ugyanannak a tanulói teljesítménynek a megítélésében, a válaszadók bő háromnegyede tudja, hogy nem objektíven értékel, a tanárok a környezetük értékelési szokásaihoz igazodnak leginkább, és elterjedt a tanulói teljesítmények tudatosan szubjektív értékelése.

Bevezetés

Az oktatással szembeni elvárások az elmúlt két évtizedben jelentősen változtak és ez a folyamat jelenleg is tart. E folyamat egyik fontos jellemzője a piacosodás: a fejlettebb országok gyakorlatához közeledve az oktatás hazánkban is árucikké válik, egy szolgáltatássá, amelyet minden állampolgár igénybe vehet. A szolgáltatás mint áru értékének megítélésénél fontos szempont az ár, az elérhetőség és a szolgáltatás minősége. A minőség megítéléséhez ismerni kell egyrészt a szolgáltatással szembeni elvárásokat, másrészt azt, hogy a szolgáltatás mennyire felel meg ezeknek az elvárásoknak. Ezt a célt szolgálja a pedagógiai mérés és értékelés.

Bár többen is meghatározták már a pedagógiai mérés és értékelés fogalmát (például Báthory, 1985, 186. o.), pedagógiai értékelésen pedagógiai információk szervezett, módszeres és differenciált értékelésének elméletét és gyakorlatát értem, mely irányulhat tanulóra, tanárra, szervezetre, folyamatra, módszerre, dokumentumra. Ezen belül tanulói teljesítmény mérésén és értékelésén a tanulási-tanítási folyamat pillanatnyi állapotának, ezen keresztül az eredményességének a meghatározását értem. Metodológiai szempontból az értékelés annak meghatározása, hogy a vizsgált valóság mennyire egyezik az ideális állapottal (referenciával). A pedagógiai értékelés sok és sokrétű feladatot lát el: a tanulási teljesítmények és azok változásainak érvényes minősítése, visszacsatolás/visszajelzés a tanulási-tanítási folyamat eredményességéről és ezen keresztül a folyamat résztvevőinek eredményességéről, a teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosítása, motiváció, szelekció, külső szabályozás (jutalmazás, büntetés), a mérőeszközök hitelességének igazolása, az értékelés megbízhatóságának és érvényességének növelése, stb. A reális önismeret, értékelés és önértékelés kialakulásának segítése terén „önálló didaktikai feladatként is jelentkezik” (Nagy, 1981, 197. o.).

Az értékeléssel szembeni főbb elvárások: legyen objektív, pontos, megismételhető, egyszerűen és kényelmesen elvégezhető, olcsó, továbbá eredménye legyen érthető, világos, egyértelmű. Mit jelent az értékelés objektivitása? Objektív = valóságos, tényleges, pártatlan, részrehajlás nélküli, tárgyilagos, elfogulatlan (Bakos, 2002, 462. o.). A pedagógiai értékelés sajátos jellemzője, hogy eredendően szubjektív, mivel szubjektum az érté-

kelt (a tanuló), az értékelő (a tanár), szubjektív és egyedi az értékelés tárgya (az egyén tudásstruktúrája), továbbá szubjektív az értékelési folyamatban használt értékelő eszköz, az értékelési módszer és a referencia.

Metodológiai szempontból három követelménynek kell megfelelnie a pedagógiai mérésnek és értékelésnek: legyen érvényes, megbízható és tárgyilagos (Csapó, 2002, 46. o.). Az érvényesség (validitás) annak mértéke, hogy az értékelés módszere és eszköze mennyire alkalmas az értékelési célok és követelmények mérésére/értékelésére. Megbízhatóságon (reliabilitáson) az értékelés állandóságát (konzisztenciáját) értjük, vagyis hogy ugyanannak a jelenségnek több helyen, időben, személlyel és alkalommal végzett mérése és értékelése mennyire ad azonos eredményt. A tárgyilagosság (objektivitás) annak mértéke, hogy mennyire sikerül az értékelés tárgyán (a vizsgált jellemzőn) kívüli, de az értékelésre ható egyéb hatásokat kiküszöbölni, figyelmen kívül hagyni. A leggyakoribb ilyen hatások: a rokonszenv/ellenszenv, valamint a szigor vagy engedékenység hatása, továbbá:

- Sztereotípiák: Egy adott tulajdonsággal rendelkező egyénekre vonatkoztatott felületes és gyakran valótlan általánosítás.
- Halo-effektus (holdudvar-hatás): Egy szembetűnő tulajdonság hatása befolyásolja más tulajdonság vagy jellemző megítélését.
- Pygmalion-effektus: Az önmagát beteljesítő jóslat egyik típusa, amely szerint az embereket a róluk kialakított véleményünknek és a velük kapcsolatos elvárásainknak megfelelően kezeljük, ami hat az adott személyekre. Ilyen a pedagógiai gyakorlatban a magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások együtt járása: jó magatartású gyerektől nagyobb valószínűséggel várnak el jó teljesítményt és fordítva, főként a lányok esetében. Visszafele is működhet: a tanulói elvárások viszont a tanárra hathatnak.
- Rosenthal-effektus: Az önmagát beteljesítő jóslat másik típusa, amely szerint ha valamilyen tulajdonságot jellemzőnek ítélünk valakire, az adott személy hamarosan megvalósítja a tulajdonságra jellemző viselkedést.
- Centrális tendencia: A tanár hajlamos lehet közepes vagy ahhoz közeli osztályzatokat adni, ha bizonytalanul érzi értékelésének objektivitását.
- A javítás és értékelés adott közegben (tantestületben, munkaközösségben) kialakult és megszokott rendje.
- A javító következtetlensége önmagával szemben: idővel változhat az értékelő értékelési szokásrendszere, értékrendje, ennek következtében ugyanazt a tanulói teljesítményt máshogy pontozhatja és értékelheti.
- A javítási sorrend hatása: több személy teljesítményét értékelve az értékelés eredménye függhet attól, hogy az adott teljesítményt a folyamat elején, közepén vagy végén értékeli-e az értékelő.
- Pollyanna-elv: A motiváció hatása az észlelésre. Például az észlelés kellemes elemeit részletesebben dolgozza fel és jobban tárolja az agy, mint a semleges vagy kellemetlen elemeket, ezáltal a tanár a valós értékénél jobbnak értékeli a tanulói teljesítményt, mert a pozitívumok jobban megmaradnak benne, mint a hiányosságok.

Ha az objektivitás sérül, akkor nem valósulnak meg az értékelési célok sem, tehát nem kapnak valós képet a tanulási teljesítményekről az érintettek, a tanulói (és ezen keresztül a tanári és intézményi) teljesítmények összehasonlíthatatlanná válnak, a hatékony tanulási szokások kialakítása és rögzülése helyett előtérbe kerülhetnek a túlélési praktikák és a rejtett tanterv érvényesülése (például melyik tanárnál hogyan kell puskázni, hogyan lehet jó jegyet szerezni), romolhat az énkép, torzulhat az önismeret. További probléma, hogy nő azok száma, akiknek a magasabb évfolyamba lépéséről elsődlegesen nem a tanulmányi teljesítményük alapján születik döntés, valamint nem a kívánt értékek,

normák, magatartásformák alakulnak ki és rögzülnek, például nem a tudás válik értéké a tanulók között, hanem a kreatív módszerekkel elért jó jegy. (Az már egy másik kérdés, hogy a társadalom legsikeresebb rétegének boldogulási módszereit megvizsgálva a „kreatív”, „alternatív”, „pragmatikus” módszerek alkalmazása gyakran hatékonyabb és eredményesebb, mint a tanulás és a munka.)

Láthatóan nagy jelentősége van az értékelésnek a tanítási-nevelési folyamatban. Egyetlen „jól” időzített és megvalósított (szubjektív, és főként a tudatosan szubjektív) értékeléssel egyrészt a korábbi teljes tanítás-nevelési folyamat eredményét meg lehet kérdőjelezni, másrészt drasztikusan lehet befolyásolni a tanuló további sorsát, harmadrészt módosítani lehet az intézménytől kialakult képet. Az értékelés tehát egy nagyon veszélyes fegyver, amivel szerintem nem minden tanár és nem minden intézményvezető tud megfelelően bánni. A pedagógiai értékelésből nem lehet kiiktatni a szubjektivitást, még a legmodernebb informatikai eszközökkel és módszerekkel sem, de minden eszközzel és módszerrel minimalizálni kell. Ehhez viszont meg kell tennie három lépést minden értékelőnek:

1. lépés: Helyzetfeltárás: tisztában kell lennie a saját szubjektivitásának létezésével, okaival, jellegével, mértékével és visszaszorításának jelentőségével.
2. lépés: Módszertani fejlődés: tisztában kell lennie a szubjektivitás csökkentésének eszközeivel és módszereivel.
3. lépés: Alkalmazás: tudatosan, következetesen és módszeresen alkalmaznia kell ezeket az eszközöket és módszereket.

A vizsgálat bemutatása

A pedagógiai gyakorlatban megjelenő értékelési szubjektivitás mértékére, valamint a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeire és területenkénti gyakoriságára vonatkozó konkrét kutatási eredmény hiányában kezdtem a kutatásba, mivel a talált forrásokat (Csapó, 2002, 46. o.; Csapó, 2002, 62–67. o.; Nagy, 1993, 132. o.) vagy túl elméletinek, vagy nem elég frissnek tartottam. Vizsgálatom célja a hiánypótlás: számszerű, konkrét, primer adatok gyűjtése a pedagógusok értékelési szubjektivitásának mértékéről, a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeiről és céljairól, a pedagógusok viszonyulásáról az értékelési szubjektivitáshoz, valamint a saját értékelési szubjektivitásuk megítéléséről.

A 2013 októberében végzett adatgyűjtés alanyai többségében a középfokú oktatásban és/vagy a szakképzésben (is) tanító, kisebb részben az alapfokú oktatásban tanító pedagógusok. A KIR intézménylistájából az alap- és/vagy középfokú oktatással vagy szakképzéssel foglalkozó intézmények közül megyék, településtípus és iskolatípus szerint azonos számú, összesen 102 (2,5 százalék) intézményt választottam ki és kerestem meg. A téma jellege miatt erősen túlméreteztem az intézményszámot, hogy nagy valószínűséggel meglegyen a reprezentativitáshoz szükséges mintanagyság. A megkeresett intézmények egyike sem adott pozitív választ, ami a téma ismeretében nem meglepő. Az ismeretségi kör felhasználásával 17 intézmény (6 Jász-Nagykun-Szolnok megyei, a többi a nyugati és a déli megyék kivételével az egész országból) 159 tanára töltötte ki a kérdőívet.

A vizsgálati módszer az írásbeli kikérdezés volt, amelynek során a válaszadók egy önkitöltéses kérdőívet kaptak. Ennek első része az értékelési szubjektivitást vizsgálta már elvégzett mérésekből származó, még nem értékelt tanulói teljesítmények értékeltetésével: egy első osztályos matematika dolgozatot és egy negyedik osztályos fogalmazást kellett pontozniuk és érdemjeggyel értékelniük a válaszadóknak. A kérdőív második részében a válaszadó értékelési objektivitásra, értékelési szokásaira, az értékelési gyakorlatát befolyásoló tényezőkre és a saját tapasztalatokra irányuló kérdésekre kellett válaszolniuk.

Az itemek többségében a választ egy tízfokú skálán kellett elhelyezni, a többinél a felkínált válaszlehetőségek közül kellett kiválasztani a megfelelőnek ítéltet. Minden itemnél szerepelt a „Nem kívánok válaszolni” válaszlehetőség is, elkerülendő a válaszolni nem kívánók hibás válaszainak torzító hatását. Hibás vagy hiányos válasz csak két kérdőíven fordult elő, az érintett kérdéseknél úgy tekintettem, hogy a válaszadó nem kívánt válaszolni az adott kérdésre.

Az eredmények bemutatása

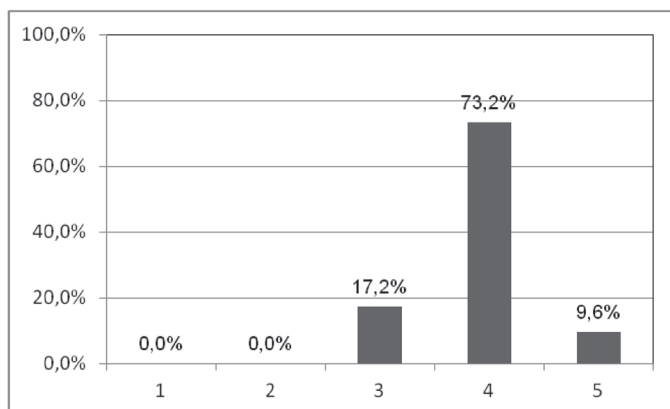
A válaszadók 45,9 százaléka nő, amit az magyaráz, hogy a válaszadók között magas a szakképzésben és alacsony az alapfokú oktatásban tanítók aránya. A teljes populációra vonatkozó ez irányú aktuális és pontos adat hiányában az eredményeket nem korrigáltam (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók megoszlása oktatási területek szerint

Oktatási terület	Előfordulás
Alapfokú oktatásban	17,8%
Középfokú oktatásban	47,4%
Szakképzésben	24,1%
Iskolarendszeren kívüli szakképzésben	9,9%
Egyéb területen	0,8%

Értékelési szubjektivitás

Az első osztályos matematika dolgozat értékelése során a válaszadók több, mint negyede, 26,8 százaléka a többiekétől eltérő jegyet adott a tanulói teljesítményre. A szórás $s=0,513$, ami a terjedelem 10,26 százaléka (1. ábra, 2., 3.táblázat).



1. ábra. Érdemjegyek eloszlása (matematika, 1. osztály)

2. táblázat. Érdemjegyek eloszlása (matematika, 1. osztály)

Érdemjegy	1	2	3	4	5
Gyakoriság (%)	0,0	0,0	17,2	73,2	9,6

3. táblázat. Matematika érdemjegyek statisztikai mutatói

	Átlag ($\bar{x}_1$)	Szórás (s_1)
Matematika (i1)	3,92	0,513

A válaszadók által meghatározott elérhető maximális pontszám, a tanuló által elért pontszám, valamint a tanuló által elért százalékos teljesítmény megítélése is változatos képet mutat. Láthatóan az itemek számának és pontozásának megítélésében is jelentős eltérések vannak: a válaszadók 82,9 százaléka 50 és 90 pont közötti sávba eső maximális pontszámot határozott meg a 10 feladatból álló feladatsor értékelésekor. Az elérhető maximális pontszám 24 és 82 között mozgott ($R=58$). A legbeszédesebb adat a tanuló teljesítménye az elérhető maximális pontszám százalékában kifejezve, tehát a válaszadó által megállapított elérhető maximális pontszám és a válaszadó által megállapított tanulói teljesítmény pontszám hányadosa. Ugyanazt a teljesítményt 51 és 97 százalék közé tették a válaszadók, amit jelentős eltérésnek tartok. Árnyalja a képet az alacsony, 0,099-es szórás (4. táblázat, 2. ábra).

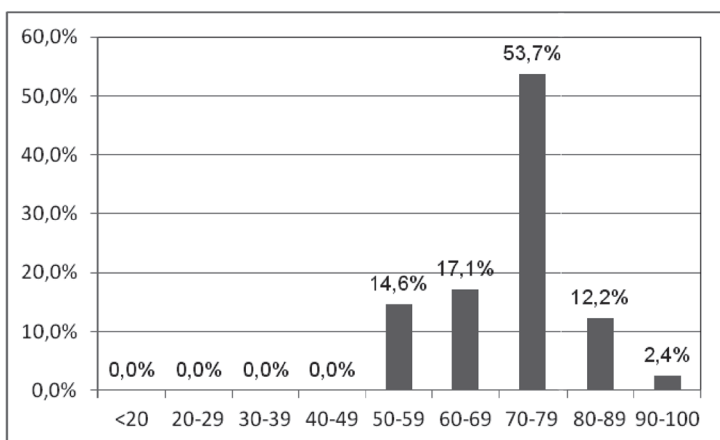
4. táblázat. Az elérhető pontszám, az elért pontszám és az elért százalék eloszlása és statisztikai adatai

Elérhető max. pontszám	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	0,0	4,9	12,2	0,0	22,7	19,5	19,7	21,0	0,0

Elért pontszám	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	4,9	14,6	2,4	46,3	12,2	19,5	0,0	0,0	0,0

Elért %	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	14,6	17,1	53,7	12,2	2,4

	Min.	Max.	Terjedelem	Átlag	Szórás
Elérhető max. pont	24	82	58	61,9	17,9
Elért pont	17,5	68	50,5	44,6	14,3
Elért %	51	97	46	72	0,099



2. ábra. A tanuló teljesítménye az elérhető maximális pontszám százalékában kifejezve

Az egyes érdemjegyek eléréséhez szükséges pontszámokat az összpontszám százalékában kifejezve látható, hogy 66 százalékosnak ítélt teljesítményre már lehet ötöst kapni, míg 72 százalékra még csak hármast. Az átlagok közötti 9–10 százalékos eltérés és az alacsony szórások viszonylag homogénnek mutatják a válaszadók osztályozási gyakorlatát, a szélsőséges értékek nem gyakoriak (5. táblázat).

5. táblázat. Az egyes érdemjegyek eléréséhez szükséges pontszámok az összpontszám százalékában

Érdemjegy	Min. (%)	Max. (%)	Átlag (%)	Szórás
5	66	97	82	0,115
4	51	88	72	0,090
3	54	72	63	0,073

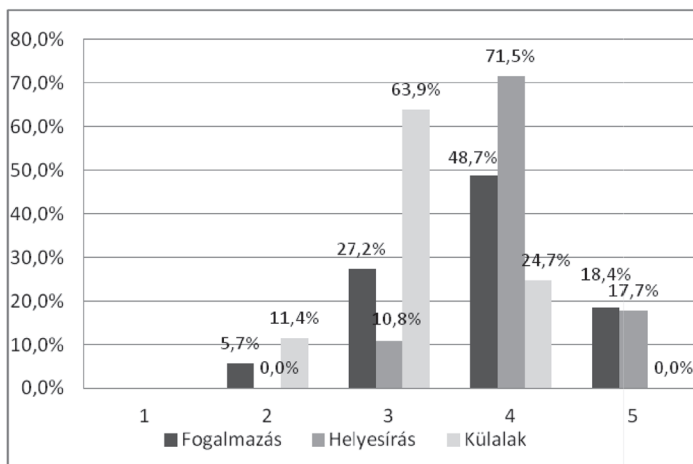
Az értékeltetett matematika dolgozatban hibákat rejtettem el a javítók reakcióinak vizsgálatához. Az ötödik feladat a relációs jelek ismeretét vizsgálta: mindhárom itemében hibásan szerepeltek a relációs jelek, egyiket sem lehetett helyesen megoldani. A tanuló ezt észrevette, de természetesen nem tudta helyesen megoldani. A válaszadók 7,8 százaléka viszont nem vette észre a hibát, hanem vagy nulla pontra értékelte a tanuló hibás válaszait, vagy valamilyen részpontot adott. Ebből arra következtettek, hogy ők „rutinból” javítottak, azt látták, amit látni akartak: agyuk kijavította, megfordította a hibásan álló relációs jeleket. A többség viszont észrevette a hibás feladatot (utólag szóban vagy a kérdőíven jelezte a hibát) és vagy kihagyta az értékelésből, vagy 3 pontot adott a 3 hibás itemre, utóbbi szintén hiba. A kilencedik, utolsó előtti feladatban a feladat szövege felszólítja a tanulót, hogy a válaszait a megfelelő helyre írja. Az egyébként hibátlan tanulói válaszok viszont nem a megjelölt helyen voltak, hanem máshol. Ennek ellenére minden válaszadó elfogadta a tanuló feladatmegoldását, ami formálisan hibás volt.

Az utolsó feladat két egyjegyű pozitív szám összeadását igényelte: „Egy tálban 8 alma és 9 körte van. Hány gyümölcs van a tálban?” A tanuló helyesen számolt, a szöveges válaszában viszont 17 alma szerepelt. A válaszadók többsége elfogadta a hibás megoldást, csak a matematikai művelet eredményét vette figyelembe, a szöveges válaszban levő hibát nem. Ezzel szemben 12,4 százalék vont le pontot a hibás szöveges válaszáért.

A fogalmazás, helyesírás és külalak részteljesítményre adott értékelések szintén nem egységesek. A fogalmazás részteljesítményt a válaszadók közel fele (48,7 százaléka)

négyesre értékelte. A szórás $s=0,8$ (a terjedelem 16 százaléka), ami magas szubjektivitásra utal. A helyesírás megítélése sem egységes, bár a három jellemző közül ennél a legkisebb a szórás ($s=0,53$, ami a terjedelem 10,6 százaléka). 71,5 százalék értékelte azonosan a tanulói teljesítményt.

A külalak megítélése is megosztotta a válaszadó tanárokat: három osztályzat fordult elő, ezek közül a négyes 63,9 százalékos értéke emelkedik ki ($s=0,59$, a terjedelem 11,8 százaléka). A hisztogramon mindhárom teljesítménynél Gauss-görbe látszik kirajzolódni, ami normál eloszlásra utal (3. ábra, 6. táblázat).



3. ábra. Érdemjegyek eloszlása (fogalmazás, helyesírás és külalak részteljesítmény, 4. osztály)

6. táblázat. Érdemjegyek eloszlása (fogalmazás, helyesírás és külalak részteljesítmény, 4. osztály) és statisztikai mutatói

Osztályzat	1	2	3	4	5
Fogalmazás (%)	0,0	5,7	27,2	48,7	18,4
Helyesírás (%)	0,0	0,0	10,8	71,5	17,7
Külalak (%)	0,0	11,4	63,9	24,7	0,0

	Átlag ($\bar{x}$)	Szórás (s)
Fogalmazás (i_2)	3,80	0,80
Helyesírás (i_3)	4,07	0,53
Külalak (i_4)	3,13	0,59

A pedagógusok viszonyulása az értékelési szubjektivitáshoz

A saját értékelési objektivitás megítélését vizsgáló részben az általános objektivitás megítélésének és a kérdőíven levő tanulói teljesítmény megítélésének az objektivitására vonatkozó kérdések szerepeltek. A válaszokat tízfokozatú skálán kellett megjelölni, melyen a nulla a teljes szubjektivitást, a kilenc a teljes objektivitást jelölte. A két válasz közötti korreláció értéke $r=0,786$ ($r_{0,05}=0,632$), tehát kijelenthető, hogy a válaszok közötti hasonlóság nem magyarázható a véletlennel (7. táblázat).

7. táblázat. A saját értékelési objektivitás megítélése

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konkrét (%)	0,0	1,9	0,0	0,0	6,5	31,0	29,7	5,2	9,0	15,5
Általános (%)	0,0	1,9	0,0	4,4	6,3	19,5	16,4	10,7	18,2	22,0

	Átlag	Szórás
Konkrét (i9)	6,16	1,70
Általános (i10)	6,59	1,96

A válaszadók 50,9 százaléka ítélte a saját értékelési gyakorlatát 6-nál magasabbra és 22 százalék gondolta úgy, hogy ő mindig teljesen objektívan értékeli a tanulók teljesítményét. Ez utóbbi adatot gondolatébresztőnek tartom.

A válaszadók 12,3 százaléka állította, hogy a munkahelyén van olyan írásos szabályzat vagy iránymutatás, ami meghatározza a tanárok értékelő tevékenységét. Ez a válaszadók-nak munkát adó intézmények 17,6 százaléka. A „Nem tudom” válaszlehetőséget megjelölő válaszadók 37,4 százalékot tesznek ki. Feltehetőleg az ő munkahelyükön sincs ilyen szabályzat, mert ha lenne, akkor valószínűleg tudnának róla, mert be kellene tartaniuk.

Az értékelési gyakorlat igazodási jellemzőit vizsgáló részben a tantestület, a munkaközösség és a válaszadó által kiválasztott személy értékelési gyakorlatához igazodás mértékére és gyakoriságára vonatkozó kérdések következtek. A gyakorisági skálán a nulla a „soha”, a kilenc a „mindig”, míg a mérték skálán a nulla a „semennyire”, a kilenc a „teljesen” lehetőséget jelentette. Az átlagok alapján a legerősebb igazodási szempontnak a munkaközösség értékelési, osztályozási gyakorlata mutatkozott: a 6, 7 és a 8 válaszok aránya egyenként 15 százalék felett, együttesen 50 százalék felett van. A testülethez igazodás adatainál a 2, a személyhez igazodásnál a 0 és az 5 válaszlehetőséget megjelölők aránya kiugróan magas (8. táblázat).

8. táblázat. Az értékelési gyakorlat igazodása

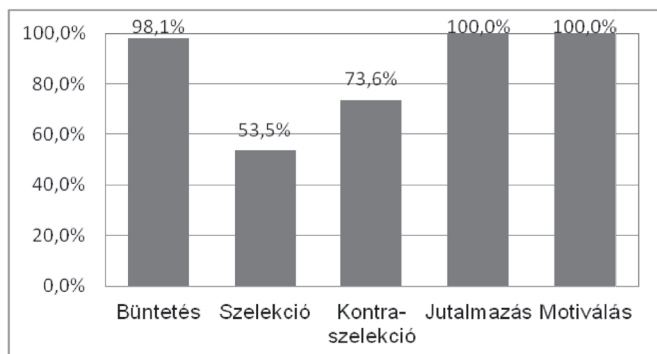
Válaszlehetőségek	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Átlag	Szórás	Variancia
Munkaközösség értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	3,1	0,0	13,2	13,2	5,7	1,3	18,2	15,1	20,1	5,7	5,46	2,48	0,455
Mérték (%)	3,1	0,6	12,6	13,2	5,7	1,3	15,7	17,6	20,1	5,7	5,48	2,50	0,457
Nevelőtestület értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	3,1	0,6	22,6	10,1	6,3	12,6	10,7	6,9	6,9	13,8	4,87	2,66	0,546
Mérték (%)	3,1	0,6	22,6	9,4	4,4	15,1	10,7	6,9	6,9	13,8	4,91	2,65	0,541
Egy személy értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	16,4	0,0	15,7	4,4	2,5	22,6	10,1	13,2	4,4	2,5	4,12	2,65	0,644
Mérték (%)	16,4	0,0	15,7	4,4	5,7	18,9	10,7	10,7	6,9	2,5	4,12	2,69	0,652

Az utolsó kérdéscsoport a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeit vizsgálta. A válaszokat itt is tízfokú skálán kellett ábrázolni (0: soha, 9: minden lehetséges alkalommal). A büntetési, a jutalmazási és a motiválási célú alkalmazásra vonatkozó kérdésekhez az alkalmazás eredményességére vonatkozó kérdések is tartoztak (tízfokú skála, 0: eredménytelen, 9: eredményes). A büntetésnél 5,49-es átlagos eredményesség adódott

($s=2,35$), a válaszadók 22 százaléka 3-alatti válaszlehetőséget jelölt meg, a többiek 4 felettit. Jutalmazásnál 6,21-es eredményesség látszik ($s=2,2$), motivációnál 5,97 ($s=2,7$), egyiknél sem jelent meg 0 vagy 1 a válaszok között. Tehát a másodlagos célokra használt szubjektív értékelés eredményessége közepes, ennek ellenére jutalmazásra és motiválásra a teljes minta használta már a tudatosan szubjektív, tehát a valós tanulói teljesítményt figyelmen kívül hagyó értékelést, méghozzá átlagosan közepes gyakorisággal, amire a 4,49-es és az 5,51-es átlag utal. 98,1 százalék használta már büntetésre is az osztályozást, bár az 1,88-as átlag szerint elég ritkán (9. táblázat, 4. ábra).

9. táblázat. A tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területei és gyakorisága

	Előfordulási gyakoriság	Átlag	Szórás
Büntetés	98,1%	1,88	1,35
Szelekció	53,5%	1,18	1,66
Kontraszelekció	73,6%	3,54	3,19
Jutalmazás	100,0%	4,49	1,88
Motiválás	100,0%	5,51	2,28



4. ábra. A tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területei és gyakorisága

Szelekcióra, tehát a minimális követelményeket teljesítő, de egyéb szempontból, például magatartási problémák miatt nem kívánatosnak gondolt tanulónak a csoportból vagy az osztályból eltávolítására a válaszadóknak az 53,5 százaléka használta már az osztályzatokat, de az 1,18-as átlag szerint igen ritkán. (Az ez irányú alkalmazás motívuma ismert: magatartásból nem lehet megbukni a legtúrheterlenebb viselkedés mellett sem, viszont az osztály vagy a csoport érdekében mindenki megpróbál „megszabadulni” a „problémás” gyerektől más megoldás hiányában, ami viszont az ilyen gyereken nem segít, sőt.) Kontraszelekció, tehát a követelményeket teljesíteni nem tudó tanulók megtartása a válaszadók közel háromnegyedénél fordult már elő, a 3,54-es átlag szerint viszonylag ritkán.

Összegzés

Összefoglalásként megállapíthatónak tartom, hogy ugyanazt a tanulói teljesítményt a válaszadó pedagógusok eltérően ítélték meg. A szélső értékek között két-három osztályzat eltérés is lehet, ami már jelentősnek mondható. A szubjektivitás mértéke kevésbé függ attól, hogy látszólag mennyire egzakt vagy konkrét az értékelt teljesítmény: az írás

külsőalakjának és a matematikai teljesítménynek a megítélése között nem látszik jelentős strukturális eltérés. A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektivitásával és tudatosan alkalmazza is másodlagos, mögöttes célokra. Hogy ez nevelési szempontból mennyire eredményes, az egy külön vizsgálat tárgya lehetne, jelen vizsgálatban ezt változónak ítélték a válaszadók. Az ekkora mértékű szubjektivitás kétségesé teszi az osztályzatok funkcionalitását: a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatók össze, ezért csak korlátozottan alkalmasak például a reális önértékelés segítésére vagy a tanuló továbbhaladásáról szóló döntésnek megalapozására. A válaszadók többsége változó mértékben, de alkalmazkodik környezete értékelési gyakorlatához, viszont ez a gyakorlat többségében informális, nem szabályozott, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Az eredmények alapján talán érdemes lenne egy mélyebb országos kutatást végezni, másrészt szükségesnek és hasznosnak tartom egy országosan egységesebb értékelési gyakorlat kialakítását a pedagógusképzés és főként a továbbképzés lehetőségeinek felhasználásával.

A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektivitásával és tudatosan alkalmazza is másodlagos, mögöttes célokra.

Hogy ez nevelési szempontból mennyire eredményes, az egy külön vizsgálat tárgya lehetne, jelen vizsgálatban ezt változónak ítélték a válaszadók. Az ekkora mértékű szubjektivitás kétségesé teszi az osztályzatok funkcionalitását: a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatók össze, ezért csak korlátozottan alkalmasak például a reális önértékelés segítésére vagy a tanuló továbbhaladásáról szóló döntésnek megalapozására. A válaszadók többsége változó mértékben, de alkalmazkodik környezete értékelési gyakorlatához, viszont ez a gyakorlat többségében informális, nem szabályozott, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Irodalomjegyzék

- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Barabási Tünde (é. n.): *Az értékelés elmélete és gyakorlata. Tanulmányi útmutató*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem Távkutatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (é. n.): *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák*. 2013. 07. 14-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-cserne>
- Cserné Adermann Gizella (1996): Erővonalak és távlatok: a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatásokról. *Iskolakultúra*, 6. 12. sz. 58–61.
- Cserné Dr. Adermann Gizella (2003): Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok. *Tudásmenedzsment*, 4. 1. sz. 53–62.
- Golnhoffer Erzsébet (2003): *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Hatodik, átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–414.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt., Budapest.
- Nagy Sándor (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A környezettan-tanári képzés diszciplínáinak megjelenése az erdei iskolák foglalkozás- és tanterveiben

A nevelés és oktatás folyamatos változásban van, változásban kell lennie, hiszen annak résztvevő alanyai – az emberek – is állandóan változnak, fejlődnek, alkalmazkodnak a kihívásokhoz. A 21. század feltehetően legnagyobb pedagógiai kihívása a köznevelés számára, hogy a globalizáció hatásai lakhelytől, kortól és nemtől függetlenül mindenkit érintenek, és ezen hatásokat – szemben az elmúlt évszázadok lokális problémáitól – nem ismerjük, a kérdésekre, problémákra adott válaszaink pedig egyszerre kell tükrözzék az egyetemes értékrendet – azaz a múltat – és iránymutatást a jövő nemzedékek számára – azaz felkészítsék őket a várható kihívásokra.

Ebben a folyamatosan változó és állandóan megújulásra kényszerített világban a köznevelés pedagógusai joggal hívják segítségül a felsőoktatást, kérik a tudomány segítségét abban, hogy merre is vezet a helyes ösvény. Ennek az útkeresésnek az egyik „megállója” ez a kutatás, amely azt hivatott bemutatni, hogy a felsőoktatás hogyan és milyen módon igyekszik segítséget és választ adni a köznevelés résztvevői számára, jelen esetben az erdei iskolák gyakorlati példáján keresztül elemezve mindezt.

A kutatásról

Bolygónk környezeti válságjelenségei azt a feladatot róják az emberiségre, hogy nézzen szembe az általa okozott globális problémákkal, akadályozza meg e válság elmélyülését. Azonban a ma embere oly mértékben elidegenedett a természettől, környezetétől, hogy problémamegoldáson csak személyes érintettség esetén törí a fejét. Ha tengerpartját évről évre veszíti, ha ivóvízbázisa fogyatkozik, ha termőtalaja eltűnik, ha erdei és azok élővilága kipusztul, elszegényedik. Ezek országok, nemzetek, embercsoportok problémái. Otthonunkból, a televízió elől, az internet oldalairól nézve „csak” hírek, feldolgozandó forrásanyagok, elmesélhetőek, megtanulhatóak, sőt taníthatóak; de vajon tudatosíthatóak-e, tette sarkallnak-e? Talán csak akkor, ha már mi is érintettek vagyunk. Ha gyermekünk születik, kinek jövője a mi kezünkben van, és iránta érzett aggodalmunk határtalan, hallva a lehetséges (sötét) jövőt. Ha szeretünk idejekorán eltávolozni közülünk, a fertőzött környezetünk kíméletlen bosszújából fakadó betegségek egyikétől (többségétől) szenvedve. Ha az általunk generált szélsőséges időjárási viszonyok és visszacsatolási mechanizmusok kényének-kedvének kitéve árvíz, sárlavina, szélvihar martalékává válik otthonunk. Ha a folyó vagy tó; melyhez gyermekkorunk szép emlékei kötnek, szemünk láttára a szemét szállítószalagjává válik. Ha madárvonuláskor a régen zsúfolásig telt villanydrótok sivár ürességének látványa fogad.

Új, ökológiai szemléletre van szükség, és ezt megerősítő ismeretrendszerre, mely az élet minden területén érvényesül. A szemlélet kialakításában meghatározó szerepe van

a jövő generációt nevelő pedagógusoknak és a pedagógusokat képző intézményeknek. A környezeti nevelés legfontosabb színterei a közoktatási intézmények, de nemcsak a biológia-, kémia- és földrajzórakon, hanem az összes tantárgyat magába foglaló erdei iskolában is.

A hagyományos, „magoltató”, „könyvszagú” iskolával ellentétben az erdei iskolákban az oktatásnak és nevelésnek a gyermeki tevékenységre való ráépítése a tanulási folyamatot a korábbi befogadó jellegtől a kreatív alkotás felé mozdítja. Ehhez a gyakorlati tevékenységhez társak kellene, kooperáció kell, miközben a tanulás egy időre vele eddig nem társítható környezetbe, a természetbe tevődik át. A helyszínváltoztatás a környezeti feltételekhez való igazodást kívánja: tankönyv helyett a természeti és társadalmi környezet szolgál tanulási forrásként, amely a tantermi oktatás módszereivel már nem tanulmányozható, ellenben sokirányú aktivitást követel.

Hogyan helyezhető bele ebbe a rendszerbe az egyetemi tudományok ismertetése? A tudományok, amelyek az ismeretrendszert biztosítják, vajon megjelennek-e a napjaink reformpedagógiájának otthont adó szabadég iskolában? Feladata-e az erdei iskolának az ökológia, a biogeokémiai körfolyamatok, a légkörtan, a környezetegészségtan, a globális éghajlatváltozás okait és következményeit vizsgáló diszciplína, a limnológia és a természetvédelem legújabb kutatási eredményeinek életkor- és képességadekvát ismertetése? Kutatásunkban erre kerestük a választ. Az erdei iskola nem a tudományok hagyományos értelemben vett oktatásának helyszíne, hanem a kapu, mely utat nyit a természet szeretetéhez, és ez a szeretet lesz mozgatórugója a jövőbeni tudományos kutatásoknak, vizsgálódásoknak és kulcsa fennmaradásunknak.

Mi is az erdei iskola?

Az erdei iskola jelenthet egy sajátos tanulásszervezési módot, vagy az annak megszervezését, megvalósítását biztosító szolgáltatást; illetve a mindehhez helyszínt biztosító objektumot egyaránt. Gyűjtőfogalma azoknak az iskoláknak, melyek működésük szerves részeként a szorgalmi időben időlegesen természeti környezetbe helyezik ki tevékenységük színterét. Az 1997-es pedagógiai lexikon szerint az erdei iskola a századforduló táján kibontakozó szabadlevegős iskola egyik típusa. Elsősorban egészségügyi-gyógyító intézménynek tekinthető, melynek hagyományai egészen az 1860-as évekre nyúlnak vissza. Kezdetben a korszak népbetegségének, a tuberkulózisnak a megfékezésére, beteg gyermekek gyógyítására, utókezelésére, majd a betegség megelőzésére specializálódott intézmény volt (Báthory és Falus, 1997). A mai erdei iskola hivatalos meghatározását – Lehoczky János után – a 2001-es gödöllői Erdei Iskola Műhelysorozat és Konferencia után fogadták el: „Az erdei iskola sajátos, a környezet adottságaira építő nevelés- és tanulás-szervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos, a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulásszervezési mód, amelynek során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére épül. A tanítás tartalmilag és tantervileg egyaránt szorosan és szervesen kapcsolódik a választott helyszín természeti, ember által létesített és szociokulturális környezetéhez. Kiemelkedő nevelési feladata a környezettel harmonikus, egészséges életvezetési képességek fejlesztése, és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció.” (Boldizsárné, 2002, idézi: Kövecsesné, 2009) Az erdei iskola nem tanulmányi kirándulás és nem bemutatóhelyek meglátogatása, mivel a tanulók többnapos, aktív ismeretszerző munkájára épít. Nem tábor, mert azt a szünidőre tervezik. A tanulók nem jutalmul kapják, mert a helyi tantervben meghatározott tananyag elsajátítását, bizonyos képességeik fejlesztését célozza. Nem témahét, mivel nem helyben tervezi a tevékenységet, s a helyszínnak kulcsszerepe van, de nem is terepgyakorlat, hiszen túlmutat a tere-

pen végzett gyakorlásán. Olyan program, melynek kiemelkedő feladata a környezet- és természetvédő szemlélet kialakítása, továbbá – nem elhanyagolhatóan – attitűdformáló, kooperatív munkára építő, közösségformáló szereppel is bír. Az erdei iskola fogalmának egyféle evolúciója az értelmezések mögött megjelenő egyre tágabb tevékenységi kör és minőségében folyamatosan változó szemléleti háttér. Elnevezése máig fejtörést okoz a környezeti nevelés fogalomrendszerében kevésbé járatos érdeklődő számára, hiszen érthetünk rajta például egy intézményt, tereptanulmányi központot, de egy pedagógiai tevékenységet is. Ráadásul az erdei iskolát nem feltétlenül erdőben szervezik és a hagyományos iskolához sem nagyon hasonlít.

Az erdei iskola sajátosságai, eltérései a hagyományos tanórai formától

Kenyeres Elemér, a századelő jelentős pedagógiai gondolkodója 1928-ban a *Magyar Paedagogia* hasábjain 12 pontban összefoglalta a régi és az új iskola jellegzetes vonásait, érzékeltetve így a különbségeket (idézi: Kéri, 1996). Ezek a jellemzők a magyarországi reformiskolák mellett az erdei iskolára is vonatkoztathatóak, így alkalmasak a sajátosságok bemutatására:

„A hagyományos iskolai szemlélet a gyermeket befogadó (receptív) lénynek tekintette, míg az új iskolák a gyermeki aktivitásra épültek, és ez a szemléletváltás a teremszerkezetet, az iskolai tereket is átalakította.”

Az erdei iskolában a megismerési folyamat a hagyományos iskolától eltérő közegben: a természetben zajlik. Felbomlanak a tradicionális iskolai élet keretei és korlátai, a cselekvő, felfedező magatartás kerül a középpontba. A teremszerkezet átalakulása az erdei iskolánál a legszembetűnőbb, lényegi elemük a helyszínváltoztatás, a természet közvetlen megfigyelése és a tapasztalatszerzés, mert „az élettől elszakadt színteret jelentő tantermek falai között nem lehet eredményes oktató és nevelő munkát végezni, nem lehet felkészíteni a gyermekeket a kor követelményeinek megfelelően” (Kéri, 1996).

„Az emlékezetre támaszkodó iskolákkal szemben az új iskolákban a természetes hajlamokat és képességeket művelték és a gondolkodás fejlesztését vették célba.”

A tanórák során folyó ismeretszerzés a valóság elemző, analitikus megismerésére alapoz. Az erdei iskolában a tananyagként kínálgató, összetett valóság ezzel szemben jó lehetőséget kínál az egészséges, holisztikus megismerés számára is. Így a fogalomcentrikus oktatással szemben a tanulás érzéki-megismerő oldala válik dominánssá. A kész ismeret átadása helyébe a valóság értékeivel és problémáival való személyes élményű találkozás, a cselekvő, felfedező magatartás lép, s ez megváltoztatja mind a tananyaghoz, mind a tanuláshoz fűződő hagyományos viszonyt. A tanár nem afféle túravezető, hanem megismerő helyzeteket alakít ki, ösztönzi a kollektív és egyéni érdeklődésnek megfelelő tanulást, valamint biztosítja is annak lehetőségét. Míg a tantárgyak tananyagának elsajátítása jellemzően tankönyvhöz, taneszközhöz kapcsolódik, az erdei iskolában a tanulást a közvetlen, természetes megismerés eszközeinek használata és technikáinak elsajátítása szervezi.

„Az új iskolában a hagyományos órarend szerepe helyett az egyéni képességek mértékét tekintették fontosnak, mert ez a tevékeny elmerülés alapja.”

Az erdei iskolában a tanítás-tanulás folyamata a hagyományos iskolai ismeretközvetítéstől alapvetően különböző közegben szerveződik. A „máshol-lét” élményének hatására felbomlanak a hagyományos iskolai tanulásszervezési formák keretei, ezzel az erdei iskola azok korlátait túllépni, meghaladni is képes.

„A hagyományos oktatás tantervei logikai vagy időrendi haladás szerint mindent felöleltek, az új iskolák viszont elfordultak ettől az enciklopédikus eszménytől, és az egyes tudományokban keresték a legfejlesztőbb részeket.”

A tantárgyak egy tudományhoz, műveltségi területhez kötődnek. Az erdei iskolai tanulási tartalmak a környezet és az élet összetettségére, természetes integráltságára épülnek. A megtanult tananyagnál fontosabb a tanulás folyamatában mint élményhelyzetben való konstruktív részvétel.

„Az új iskolák nem a tankönyvi szövegek betanulását segítették, hanem az értelmi tevékenységre, a kutatásra ösztönözték a diákokat.”

A természetben való tanulás alapvetően más technikákat és módszereket igényel, mint a hagyományos iskola. A természetben az ismeretszerzés érzéki oldala dominál. Itt a dolgokat a maguk természetes környezetében lehet és kell megfigyelni, majd erre alapozva lehet megérteni és megtanulni az összefüggéseket. A tanítás a valóságos környezet megismerésére, értékeinek befogadására, problémáinak értelmezésére támaszkodik. Az ismeretszerzés folyamatát elsősorban együttműködő-beavatkozó (kooperatív-interaktív) tanulási technikákra, a projektmódszer alkalmazására építi.

„A vizsga célja nem az volt, hogy ellenőrizték az ismeretek elsajátítását, hanem azok használatára, gyakorlati alkalmazására fektették a hangsúlyt.”

Az erdei iskolában tanítás folyik, melynek illeszkednie kell az egyes tantárgyak helyi tantervében megfogalmazott képességfejlesztéshez, tananyaghoz. A tanulók erdei iskolai teljesítményét értékelni szükséges. Lehoczy János szerint „az erdei iskolát elsősorban egy önértékelő, belső formatív értékelő-rendszer jellemzi és ez feltétlenül előre mutató”.¹ Mindenképpen előremutató, hogy a hagyományos pedagógus-diák viszony átalakulásával a szerepek is megváltoznak, a tanár nem mint értékelő személy, hanem mint segítő partner jelenik meg a programokban.

„A tömegtanítás helyett az egyéni, személyre szabott nevelést kínálták az új iskolák.”

A tantárgyak tanítása során általában adott az elsajátítandó tananyag. A fogalmak bővülését és mélyülését a tananyag egymásra épülése biztosítja, ezért a tananyag tantervi szerkezete a tanulás folyamatát is meghatározza. A környezethez illeszkedő oktatás során a tanulás szerves részévé válik a környezet és az ember kapcsolatának megértése. A környezet tulajdonságainak, jelenségeinek, folyamatainak felismerése és értelmezése, problémáinak feltárása és az értékekhez való viszonyulás egyaránt igényli új ismeretek megszerzését és a meglévők új helyzetben való felhasználását. A helyszín által felkínáltak közül a tanuló maga választhatja ki a tananyagot saját érdeklődése alapján.

„Koncentrikus előrehaladás helyett az érdeklődési központok irányítása volt a cél.”

Míg az egyes tantárgyak tanulása az adott tudományág sajátos logikája szerint építkezik, s ennek elsajátítása nélkülözhetetlen a megértéshez, addig a környezet-adekvát tanulás során a megismerés rendszerét a tanuló magának kell létrehoznia.

Az erdei iskola élménypedagógiai szemléletet kíván, azaz a megtanult tananyagnál fontosabb a tanulás folyamatában mint élményhelyzetben való konstruktív részvétel.

„A mozdulatlanlás helyett a tevékenységben látták az iskolaújítók a fegyelem megnyilvánulását.”

A jó erdei iskolai program úgy tanít, hogy miközben a gyerekek felszabadulnak a megszokottá vált napi terhelés alól, szinte észre sem veszik, mennyi tudással gyarapodnak.

„A félelem, a büntetés és a jutalom által felkeltett érdeklődés helyébe a belső, spon-tán érdeklődést állították.”

Az erdei iskola az iskola szerves része, amelyre a pedagógusnak és a tanuló fel kell készülnie, és a tanév teljes időszakában építhetnek rá. Az idő az erdei iskolában nem számít, igazodik a gyerekek erőnlétéhez vagy tanulási üteméhez. Nem jelent a tantermi szabályozás sem korlátot. Az itt eltöltött idő szerves részévé válik az egész tanévi folyamatnak. Szocializációs színtér is, ahol a gyerekek közösségben vannak, megtanulnak kommunikálni és viselkedni egymással és tanáraikkal. Megtanulják az egymásra figye-lést, a felelősségvállalást.

„Az egyéni munkát az új iskolákban (részben) felváltotta a kollektív munka, az iskolai munkamegosztás, melynek az volt a célja, hogy előmozdítsa a szociális érzékenység kifejlődését.”

Míg a tantárgyi tanulás jobbra individuális, az erdei iskola együttes tevékenységekre alapozva biztosítja a szociális tanulás lehetőségét, a személyiség- és közösségfejlesztést. A szabadidő megszervezése, az önkiszolgálás, a tanulási helyzeteken kívüli csoportos tevékenységek, az együttesen megélt élmények is fontos részét képezik az erdei iskolai programnak.

„Míg a hagyományos iskolákban a rossz hajlamok elnyomását szolgáló erkölcsi nevelés volt uralkodó, addig az új iskolákban e hajlamok levezetését, szublimálását próbálták megoldani.”

Az erdei iskolában nem kell olyan szigorú szabályokhoz alkalmazkodni, mint a hagyományos iskolában. A tanár-tanuló kapcsolat is eltér a hagyományostól. A tanár nemcsak irányít, hanem társa a tanulóknak, együtt vizsgálódnak, dolgoznak meg a kitűzött célokért.

Az erdei iskolák típusai

Az erdei iskolai tanulás célja szerint lehet (Bilku, é. n.; Lehoczky, 1999):

- ismeretbővítő, amely természettudományi, társadalomtudományi, művészeti és technikai műveltségre, testnevelésre, sportra, a közös követelmények teljesítésére épül;
- képességfejlesztő, amely a mozgásos, a szenzoros, a kommunikációs, az intellektuális képességeket, attitűdöket fejleszti;

- cselekedtető típusú, amely ismeretszerző tevékenységekre vagy alkotásra, önki-fejezésre alapoz; a környezet jobbítását, illetve az emberi kapcsolatok kiépítését célozza.

Az erdei iskola helyszíne szerint szervezhető:

- A természetben (harmonikus, védett vagy problémás környezetben).
- Létesített környezetben (települési, történelmileg vagy kulturálisan értékes, tájézté-tikailag meghatározott, szociológiailag determinált környezetben, vagy ipari, mező-gazdasági termelés környezetében).
- Az erdei iskola környezete a maga egészében a projekt tárgyát képezi.
- A helyszín határozza meg a programot. Az iskola helyszínt választ az erdei iskolai tevékenység számára. Ezután készíti el programját, amelyet az adott helyszín hatá-roz meg.
- A már meglévő program jellege szerint választjuk meg a helyszínt, mert az iskola különféle (környezeti neveléssel összefüggő, de nem erdei iskolai) munkaformák-ban már rendelkezik tradíciókkal és gyakorlattal.
- Keretprogrammal rendelkező erdei iskolák szolgáltatásait veszik igénybe az isko-lák. A készen kapott programot elfogadják, teljesítik, és annak megfelelően alakítják a helyi tantervet a kollégák.

Az erdei iskolák gyakorlati megvalósítási módja szempontjából (*Lehoczky, 1999*) lehet:

- önálló műveltségegységekre épülő:
 - iskolai tantárgyak tanítását folytatja;
 - egy kiemelt tantárgy tanítását végzi;
 - egy kiemelt képességfejlesztést hangsúlyoz;
- komplex műveltségegységre épülő:
 - több tantárgyat az adekvát tananyag integrál;
 - több tantárgyat az adekvát képességfejlesztés integrál;
 - a tanulást a tanítási projekt integrálja.

A környezettan-tanári képzésről

A sűrűsödő környezeti problémák, a fenyegető, globális jelenségek mind indokoltta teszik a társadalom minél szélesebb rétegeinek minél gyorsabb, hatékonyabb válaszát. Magyarország környezeti állapotának és az állampolgárok környezeti attitűdjének ala-kításában, javításában a pedagógusképzés kulcsszerepet játszik. A felsőoktatásban rejlő lehetőségeket Dr. Lükő István (2003) három csoportba sorolja:

- Az egyetemek, működésüket zöldesítve, károskibocsátás-mentes központokat, meg-újulóenergia-felhasználást, ökológikus hulladékgazdálkodást valósítanak meg.
- Szaktanácsadási-fejlesztési szolgáltatást biztosítanak más intézmények számára.
- A fenntarthatóság és a környezetvédelem területén folyó kutatásokat összehangolják.

A pedagógusképzés és továbbképzés gyökeres átalakítására van szükség. „A specializálás a tudomány mai nagy terjedelme miatt föltétlenül szükséges. De korunk talán túlment e tekintetben a kellő határon, s a specialista elvesztette az összefüggést az egészzel.” – val-lotta Wessely Ödön. A sok analízis után szintézisre, a részletek után az egészre áhítozott (*Kéri, 2000*). Integrált szemléletű, szervező-koordináló pedagógusokra van szükség. Az első Környezetvédelmi Tanszék 1974-ben Sopronban, az Erdészeti és Faipari Egyetemen alakult meg. A tanárképző főiskolák, tudomány- és szakegyetemek immár több, mint két évtizede képeznek környezettan szakos és környezetmérnök-tanárokat. Fő céljuk olyan

tanárok képzése, akik iskolatípustól függetlenül képesek saját intézményükben – legyen az óvoda, alap-, közép- vagy szakképző iskola, kollégium, művelődési ház, múzeum, nemzeti park, állatkert stb. – a környezeti nevelés összehangolására, folyamatainak tervezésére, koordinálására és értékelésére. „Olyan környezetpedagógusokat kell képezni, akik közvetlen pedagógiai gyakorlatukban, irányító, koordináló, segítő, szaktanácsadó tevékenységükben érvényesíteni tudják a környezeti nevelés inter- és multidiszciplináris ismeretanyagát, szerves egységben kezelik az embert körülvevő természeti, technikai és társadalmi környezetet, etikai, filozófiai ismereteik révén képviseli a fenntarthatóság, a konstruktív életvezetés, a környezettel való törődés értékeit, ismerik és képesek alkalmazni a szemlélet és tudatformálás modern pedagógiai és pszichológiai-környezetergonómiai módszereit.” (Dr. Lükő, 2003)

A 2002-től rendszeresen megrendezett Felsőoktatási Környezettani Képzési Ankénton felelős szakemberek évről évre áttekintik a környezeti tanárképzés helyzetét és kijelölik a legfontosabb teendőket. Azonban a hazai felsőoktatást elemző Copernicus Konferencia, a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia aktualizált változata, illetve a felerősödő Erdei Iskola Program ellenére sem következtek be érdemi változások a pedagógusok környezeti képzésében. A felsőoktatásban 2008-ra lezajlott erőltetett integráció és erősödő piacosodás mellett a pedagóguspálya presztízse tovább romlott. Nem valósult meg az az elvárás, hogy minden pedagógus részesüljön a szakjának megfelelő környezeti képzésben. Bár ma már minden közoktatási intézménynek rendelkeznie kell környezeti és egészségnevelési programmal, mégsem képesek befogadni a szakterületen végzeteket. A környezeti mérnökképzésre épülő mérnök-tanár-képzésben gyakorlatilag nem kapnak a nem hagyományos nevelési formákra (például erdei iskola, zoopedagógia) felkészítést. A speciális környezeti nevelési tantárgyak száma is elenyésző. A speciálkollégiumok „csak néhány elkötelezett, lelkes oktató elszigetelt, helyi kezdeményezéseinek tekinthetők, mintsem a témáért felelős kormányzati szervek által kidolgozott koncepció következetes végrehajtásának” (Kárász, 2009). Sajnos a pedagógusok részéről is hiányzik a személyes, munkahelyi és a kormányzati ösztönzés; szűk körük „túlképzetté”, míg többségük érdektelenné vált és elzárkózott a környezeti problémák megértésétől is (Kárász, 2009).

2011. december 23-án az Országgyűlés által elfogadott „törvény a nemzeti felsőoktatásról” 102. paragrafusa (2) pontjának d) és e) alpontjai szerint:

- az általános iskolai tanárképzés osztatlan képzésben szervezhető, a nyolc féléves képzést két félév iskolai gyakorlat követi.
- a középiskolai tanárképzés osztatlan képzésben szervezhető, a tíz féléves képzést két félév iskolai gyakorlat kell, hogy kövesse; mesterfokozat a középiskolai tanárképzés során szerezhető.

A környezettan-tanári szak elsősorban azoknak a hallgatóknak ajánlható, akiket érdekel a környezettanhoz szükséges átfogó, több természettudományos terület ismeretanyagát integráló szaktudás megszerzése, illetve az ezen ismeretek oktatásához szükséges pedagógiai módszerek elsajátítása. A bolognai folyamat következtében a megszűnő tanárképző főiskolák helyébe az egyetemek által létrehozott tanárképzési karok vagy intézetek léptek. Igazolódni látszik, hogy a főiskolai tanárképzés megszüntetése meggondolatlan dolog volt. Egyértelműen érezhető, hogy hiányoznak a közoktatásból a felsőoktatásból kikerülő, általános iskolákba tartó tanárok. Napjainkban a gyerekek számának csökkenéséből és az iskola-összevonásokból adódó, a szaktanárok iránti igény-csökkenést nagyságrenddel meghaladja a nyugdíjazásból, a pályaelhagyásból és a friss diplomások hiányából adódó létszámcsökkenés (Radnóti és Király, 2010, idézi: Radnóti és Király, 2012). 2009-től (2014 szeptemberéig, mert ekkortól osztatlan képzésben is lehet képeztetést nyerni) a tanári képesítés megszerzése csak az alapképzést (BSc, BA) követően,

mester szinten (MA) lehetséges. A környezettan-tanár szak – mely főszakként és minor szakként is végezhető – öt féléves képzési ciklusa során nagyobb hangsúlyt kap a pedagógiai-pszichológiai képzés, a stagnáló szakmódszertan mellett mérséklődik a speciális szakirányú képzés. Viszont a külföldi tapasztalatcserek, tanulmányutak lehetősége minden eddiginél jelentősebbé válik. Továbbá több egyetem doktori iskolájában környezet-pedagógiai doktori program is van, így immár lehetséges a PhD tudományos fokozat megszerzése is (Kárász, 2009). Azonban a bevezetett bolognai rendszer legnagyobb hibája az (volt), hogy erre a képzési formára vonatkozó iskolai igény nem volt látható. A magyar közoktatásban elenyésző a több ezres létszámú „mamutiskolák” száma, dominánsabbak a kis létszámú, elaprózott általános iskolák; ezért elhibázott lépés volt ráerőltetni olyan képzési rendszert, mely nem vette figyelembe e nemzeti sajátosságokat. Voltak olyan szakok – például az erdőmérnökök képzése esetében –, melyeknél már korábban visszaállították az osztatlan képzési rendszert (Radnóti és Király, 2012).

A környezettan több természettudományos szakterület elemeit egyesíti, így a tanári mesterszak keretében is a fizikai, kémiai, biológiai, földtudományi, valamint integráló környezettudományi tantárgyak képezik a tananyag gerincét. Ezt egészíti ki a tanári mesterség elsajátítását biztosító pedagógiai és pszichológiai tantárgyak oktatása. A szak tantervi tematikájának fontos részét képezik a csoportos és egyéni tanítási gyakorlatok. Nappali tagozaton a környezettan-tanár szak vagy főszakként, vagy mellékszakként végezhető. Számos alapszakról lehetőség van a mesterszakra történő belépésre (például környezettan, környezetmérnöki, erdőmérnöki, természetvédelmi mérnöki, kémia, biológia, földrajz és földtudomány alapszakokról). Legegyszerűbb a belépés ezen alapszakok tanári szakirányáról, azonban a megfelelő előtanulmányi feltételek teljesítésével lehetőség van nem tanári szakirányról történő belépésre is. A hallgatók tantárgyi programjának összeállítása figyelembe veszi az alapszaktól függő előképzettséget. Levelező képzésben lehetőség van a szak elvégzésére korábbi egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség folytatásaként; nem tanári mesterszintű szakképzettség megszerzését követően vagy azzal párhuzamosan; már meglévő mesterszintű tanári szakképzettséghez történő új tanári szakképzettség megszerzéseként.² A környezettan-tanári diplomával rendelkező tanárok megfelelő felkészültséggel rendelkeznek ahhoz, hogy a különböző iskolatípusokban elhelyezkedve tanítsák a környezeti tantárgycsoport tárgyait (például Természetismeret, Ember és környezete, Környezetvédelem), valamint irányítsák az iskolai környezeti nevelés iskolán belüli oktatását, illetve iskolán kívüli formáit (például erdei iskolák). A kiemelkedő képességű hallgatóknak lehetőségük van arra, hogy tanulmányaikat a doktori képzésben folytassák.

A vizsgálat

Kutatásunk során az erdei iskolák által részünkre bocsájtott dokumentációinak alapos vizsgálata és elemzése mellett kvalitatív és kvantitatív vizsgálati módszereket is alkalmaztunk. A kvalitatív módszer során az erdeiiskola-vezetők gondolkodásmódjára, várható reakcióira, szubjektív, de gyakorlatorientált véleményükre voltunk kíváncsiak. A könyvebb összehasonlíthatóság miatt kérdéssort állítottunk össze, amely a beszélgetés során aktuálissá váló kérdésekkel, pontosításokkal egészült ki. A környezettudatosság jegyében tartózkodtunk az interjúk papíralapú rögzítésétől (tekintve, hogy interjúalanyaink foglalkozásuk folytán gyakran nyúlnak verbális eszközökhöz, ez technikailag is megoldhatatlan lett volna), ezért diktafon segítségével tettük visszaidézhetővé gondolataikat. A kérdések zöme a választott téma specializáltsága miatt a szerző által szerkesztett; de a 11-es, részben a 10-es és a 12-es kérdések megjelennek Lehoczky János *Erdei iskolai tanulószervezés Magyarországon 2001-ben* című kutatásában; mely lehetőséget biztosít

az összevetésre. A strukturált kérdőívben az anonim válaszadók személyére vonatkozó kérdéseken (nem, kor, foglalkozás) túl a munkavégzés helyének megyei szintű meghatározására is igényt tartottunk. Ez kutatásunk mélységének és a válaszadók széles – országos – körének igazolására hivatott.

Szerkezetileg a következőképpen épült fel a kérdőív:

- a válaszadó személyére vonatkozó kérdések:
 1. általános kérdések,
 2. saját vélemény a szükséges végzettségről,
 3. saját diploma nyújtotta tudományos ismeretek minőségi véleményezése,
 13. hajlandóság a további ismeretszerzésre, ismeretbővítésre,
- a környezettan tanári diszciplinák megjelenése:
 4. a tantervben,
 5. a foglalkozástervben,
 6. hajlandóság a megjelenésre,
 7. rangsor,
- a hatékonyság mérési lehetőségei:
 8. visszajelzések,
 9. értékelés,
- a diszciplinák megjelenésének lehetőségei:
 10. módszertani szempontból,
 11. alkalmazott eszközök szempontjából,
 12. közreműködők szempontjából.

A kérdőívet e-mailen juttattuk el a KOKOSz (Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége) weboldalán regisztrált erdei óvoda-iskola szolgáltatók 193-as listájában szereplő iskoláknak, ugyanezen honlap 75 (e-mail címmel rendelkező) minősített erdei iskolájának és *A mi erdőnk* című erdészeti magazin 22 erdészeti igazgatóságának. Természetesen az e-mail cím csoportok átfedést mutathattak egymással, de a visszaérkező kérdőívek mennyisége indokolta a többszöri elküldést.

A vizsgálat értékelése

A kérdőívet egyrészt a KOKOSz honlapján regisztrált erdei óvoda-iskola szolgáltatók listájának 193 email címmel bíró iskolájába juttattuk el április 9-én. Ezen levelekből 62 levél kézbesíthetetlenség, a címzett nemléte miatt nem ért célta. A mailer daemonok nagy száma arra ösztönzött bennünket, hogy másnap a fent említett honlap 91 minősített erdei iskolájából a 75 e-mail címmel rendelkező szolgáltatónak is küldjük el kérdőívünket elektronikus úton. Ez utóbbi listából 22 cím volt elérhetetlen. Az olvasatlanul „visszaérkező” levelek száma és interjúalanyaink véleménye egybehangzóan azt tükrözi, hogy a KOKOSz által felvállalt összefogó, tájékoztató szerepkör működése nem zökkenőmentes, ha már a napjainkban teljesen hétköznapi elérhetőségek, az elektronikus postacímek sem működnek. A minősített erdei iskolák adataiban, elérhetőségeiben beállt változások a bejelentések ellenére sem jelennek meg a honlapon. A célt tévesztett levelek nagy száma és a lassan érkező válaszevelek felett érzett aggodalmunk miatt újabb e-mail címek után kutattunk a magyar állami erdészeti részvénytársaságok lapjában, *A mi erdőnk* című magazinban. Az itt megadott 22 erdészeti igazgatóságot is felkértük segítségnyújtásra. Innen is három kézbesíthetetlen küldemény érkezett vissza. Összességében tehát közel 250 címzettet kerestünk meg, ennek több, mint a harmada célt vesztett, és a kitöltött kérdőívet – értékelhető módon – mindösszesen 25-en küldték vissza.

Az erdei iskolában dolgozó válaszadók többsége, 68 százaléka nő. Az átlagéletkor 39,7 év, a legidősebb válaszadó 58, a legfiatalabb 25 éves. A megkérdezettek magasan képzett szakemberek, 2 fő középfokú, a többiek felsőfokú végzettségűek: 8 fő főiskolai és 15 fő egyetemi végzettséggel rendelkeznek. Vannak, akik a posztgraduális képzések révén többszörös diplomások, vagy egyéb – az erdei iskolák profiljába remekül illeszkedő – végzettséget (például: méhészt, gomba-szakellenőrt, drámapedagógust) is megjelöltek. Főfoglalkozásként – mint környezeti nevelési munkatárs, erdeiiskola-vezető, környezeti nevelő, oktatási/erdei iskolai szakreferens, erdei iskolai oktató – 12-en üzik ezt a tevékenységet; mellékállásban, tanár, erdőhasznosítási ágazatvezető, őstermelő, turistaház-vezető, muzeológus, egyetemi/főiskolai oktató/tanárszolgálat és recepciós főállás mellett szintén 12-en; 1 fő nem válaszolt erre a kérdésre. Az ország 19 megyéjéből 14-ből érkeztek válaszok, míg 5 megye (Csongrád, Fejér, Hajdú-Bihar, Nógrád, Zala) erdei iskoláiból nem érkeztek vizsgálható kérdőívek.

A kitöltött kérdőívek és az elkészített interjúk alapján hipotéziseink a következő meg erősítéseket, kiegészítéseket, olykor cáfolatokat kapták.

1. Erdei iskola vezetéséhez, irányításához, működtetéséhez mind tartalmában, mind mélységében a legmegfelelőbb ismeretekkel a természettudományos tanári végzettség szolgál.

A kérdőívben feltett kérdés során válaszlehetőségeket (tanár, mérnök és egyéb) is adtunk. A válaszolók 48 százaléka – feltevésünkkel összhangban – a tanári, 12 százaléka a mérnöki diplomát jelölte meg, ketten nem jelölték véleményüket. Egyéb válasz (36 százalék) esetén lehetőséget biztosítottunk az általuk helyesnek vélt végzettség meghatározására. Ezek között mérnök és pedagógus (3), mérnök közgazdász (1) szerepelt, továbbá négy olyan vélemény, mely bár számarányát tekintve nem meghatározó, de mindenesetre elgondolkodtató meglátás. Eszerint egy erdei iskola vezetése – főként, ha az általános gyakorlatot tekintjük – általában egy emberre hárul. Ez nagyfokú rugalmasságot, alkalmazkodóképességet, széles körű, komplex ismereteket, nagy mennyiségű gyakorlati tapasztalatot, az életkori sajátosságok ismeretét, szenzitivitást és elhivatottságot igényel. Ezek együttes megléte nem feltétele a fent említett diplomák megszerzésének, autodidakta módon, csak a gyakorlatban sajátíthatóak el. Azaz a végzettség nem lényeges, amennyiben tisztában van az erdei iskola irányítója az általa vezetett intézmény általános, alapvető céljaival. A szakemberek a megvalósításhoz kellene. Elhangzott olyan megjegyzés is (a szabadlevegős iskolák jelenlegi működtetési problémái tükrében), hogy menedzszerszemléletű turisztikai, esetleg reklámszakembernek kellene egy erdei iskola vezetői posztját betöltenie, aki „behozza” a gyerekeket az iskolába. A válaszok széles spektruma is mutatja a működő szabadégtanulási iskolák egyediségét, sokszínűségét. Hiszen egészen más feladat hárul egy „egyszemélyes” vezetésre, mint egy adott szakembergárda koordinációját végző (például erdészeti, vagy nemzeti parkos fenntartású) irányítóra. A meghatározó mindig a feladat maga, mely a fentiekben említett személyiségjegyek hiányában csupán végzettséggel nem pótolhatóak.

2. Az erdei iskolák irányítási feladatait ellátó személyek végzettségét adó diplomájához szükséges tudományos ismeretek elegendőek az iskola vezetéséhez.

A vélemények méréséhez a kérdőív kitöltőit kértük, hogy osztályozzák egy ötös skálán az általuk megszerzett diploma és az eléréséhez szükséges tudományos ismeretek mennyiségének, minőségének gyakorlati életükben, hivatásukban való alkalmazhatóságát. Az eredmények alátámasztották feltételezésünket: az erdeiiskola-vezetők többségében elegendettek tudásbázisukkal, illetve az alma mater felkészítésével. A megkérdezettek 40

százaléka kitűnőre, ugyanennyien jóra, 12 százalékuk közepesre és mindösszesen egyetlen válaszadó értékelte elégtelenre a neki biztosított tudományos ismeretszerzési lehetőségeket. Az „osztályzatok” átlaga: 4,01, azaz jó.

3. Az erdei iskolák feladatuknak tekintik a környezettan-tanári szak diszciplináinak, illetve azok tartalmi elemeinek megjelenését foglalkozás- és tanterveikben, és ezen célkitűzésüket meg is valósítják.

Az egyes válaszokból és a kérdőívhez csatolt megjegyzésekből kitűnik, hogy a válaszadók között tág az erdei iskolázás iránt nagyon elkötelezett szolgáltatók köre. Ezt leginkább a diszciplinák megjelenésével kapcsolatos kérdések során figyelhettük meg. Fenntartással fordultak a környezettan-tanári szak tudományai felé, első reakcióik az ismeretlen terepre tévedő ember bizonytalansága volt, mely az egyes tudományágak ismeretanyagának felvázolása után nyomtalanul eltűnt. Egyértelműen feladatuknak tekintik – fenti állításunkkal összhangban – ezen tudományok ismereteinek a gyerekek képességeihez, korához és érdeklődéséhez igazodó terjesztését.

Kérésünkre erdei iskolájukhoz arculathűen rangsorolniuk kellett a kutatásunkban vizsgált diszciplinákat, hogy vajon mely ismereteket tartják a leginkább terjesztendőeknek. A felállított rangsor:

- Természetvédelem
- Általános ökológia
- Környezetegészségtan, Globális éghajlatváltozás okai és következményei
- Biogeokémiai körfolyamatok
- Légkör
- Limnológia és hidrobiológia

A foglalkozásokon való megvalósítás általában véve a válaszok alapján sikeres, tehát a célul kitűzött tudományos ismeretek átadása meg is történik. Csak egyes, önmagukkal szemben kritikusabb erdei iskolák jelölték egy-egy diszciplína esetében, hogy a hajlandóság és a célkitűzés ellenére mégsem jelenik meg az adott foglalkozáson a tudományterület ismeretanyaga. Ilyen diszciplína például a Biogeokémiai körfolyamatok és a Légkör.

4. A diszciplinák megjelenítésének módszereiben bár törekednek a cselekedtető, tapasztaláson alapuló ismeretszerzésre mégis a verbális eszközök: előadás-hallgatás, beszélgetés kerülnek előtérbe.

A kérdőívben szereplő tevékenységi formák vizsgálatát Lehoczy János *Erdei iskolai tanulás-szervezés Magyarországon 2001-ben* című kutatásában szereplő kérdés mintájára tettük. A szerző örvendetesnek tartotta, hogy minden egyes módszer alkalmazására van példa. Hasonló megállapítással élünk mi is az egyes tudományterületek kapcsán, az 1. számú táblázatnak nincsen üres cellája, viszont láthatóan prioritást élveznek a verbális módszerek: a beszélgetés, előadás-hallgatás a diszciplinák ismeretanyagának közvetítésében. Údító színfolt azonban az általános ökológia és a természetvédelem tevékenységi palettáján a gyakorlatok, játékok és a „vizsgálat természetben” dominanciája. A terepi adatgyűjtés és gyűjtés szintén e két tudományterülettel való ismerkedésben játszik fontos szerepet. A cselekedtető, tapasztalatszerző munkamódszerek a legkevésbé a biogeokémiai körfolyamatok, a környezetegészségtan kapcsán jelennek meg.

1. táblázat. Az egyes diszciplínák 25 erdei iskola tevékenységeiben való megjelenési formája
(forrás: saját szerkesztés)

	Általános ökológia	Biogeokémiai körfolyamatok	Globális éghajlatváltozás okai és következményei	Környezetegészségian	Léggörten	Limnológia és hidrobiológia	Természetvédelem
Gyakorlatok, játékok	21	5	10	9	7	9	20
Gyűjtés	12	3	2	5	2	5	16
Vizsgálat természetben	17	7	9	9	7	15	21
Vizsgálat emberi környezetben	5	2	4	9	3	2	9
Terepi adatgyűjtés	13	5	6	5	4	7	13
Térképgyakorlatok	6	2	1	2	1	2	15
Modellkészítés	4	3	2	2	2	1	3
Múzeumok megtekintése	7	3	2	2	1	3	10
Szakirodalom feldolgozása	6	4	6	5	4	5	7
Kapcsolat kortársakkal	3	3	4	4	2	2	7
Beszélgetés	17	11	18	13	6	11	18
Interjú készítés	3	4	1	3	1	3	5
Kérdőív	3	3	3	3	1	2	7
Kézműves tevékenység	6	1	1	7	2	3	6
Művészeti alkotás	3	1	2	2	1	1	4
Rendezvény szervezése	1	1	1	2	1	1	5
Drámamunka	2	1	2	2	1	2	4
Előadás hallgatás	12	8	11	10	7	10	18
Egyéb, mégpedig:							
szituációs játékok	1	1				1	1
társasjátékok	1						1

A vizsgált erdei iskolák háromnegyede rendelkezik olyan foglalkoztató füzettel, amelyet saját maga, a helyi adottságokra építve szerkesztett meg, ezzel is segítve az ismeretanyag feldolgozását, akár az utólagos rögzítés, mélyítés, ellenőrzés folyamatát. Viszonylagosan elenyésző a kereskedelmi forgalomban beszerezhető foglalkoztató füzeteket használó szabadlevegős iskolák száma. Tanuló által vezetett jegyzetet, füzetet az iskolák fele igényel, melyben gyűjtögetett ismeretek mennyisége a gyerekek számára is meglepő méreteket ölt, a későbbiekben emlékeztetőként, emlékként szolgál. Egyéb, használatban lévő taneszközt 9 válaszadó jelölt meg. Ezek között elsősorban a vizsgálatokhoz szükséges eszközök szerepeltek, például talajvizsgálati, vízvizsgálati felszerelés, nagyítók, távcsövek, mikroszkópok, bogárnézegetők, kézműves eszközök, társas és szituációs játékok. Az erdei iskolák viszonylagosan kis hányada, akik a munkafüzetten kívül egyéb eszközöket is felsoroltak, arra enged következtetni, hogy a vizsgálandó diszciplínák tudásanyagának cselekedtető, tapasztalatszerzésen alapuló bemutatása eszközhiány miatt akadályokba ütközik.

Az erdei iskolák minősítési eljárása során vizsgálat tárgyát képezi a foglalkozások szakmai precizitása, amelyet a már említett eszközállományon túl a programban részt

vevő szakemberek biztosítanak. Lehoczky János már említett kutatásából vett kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a programba bevont közreműködők között megtalálhatóak-e a 2. számú táblázatban felsorolt szakemberek.

2. táblázat. Az erdei iskolák közreműködőinek szakmacsoportjai a vizsgált iskolák arányában Lehoczky J. 2001-es kutatása és saját kutatási eredményeink alapján (forrás: www.ofi.hu)

	<i>Lehoczky J. kutatási eredményei a vizsgált iskolák arányában</i>	<i>Saját kutatásunk eredményei a vizsgált iskolák arányában</i>
Természetvédelmi szakember	66%	92%
Környezetvédelmi szakember	16%	56%
Nemzeti parki oktatásszervező	20%	40%
Erdész, vadász szakember	50%	72%
Helyi mesterember, kézműves	46%	80%
Helyi gazdálkodó	13%	44%
Helyi pedagógus	15%	48%
Helytörténész	22%	32%
Lelkész	8%	12%
Más helyi szakember	18%	16%

A különbségek szembetűnőek a 2001-es kutatási adatokhoz képest. Bár a tendencia tagadhatatlan, mégis az ilyen mérvű különbség eredhet az általunk vizsgált minta kisebb számától, de specifikusságától is. (Hiszen Lehoczky János erdei iskolázó osztályokat mért, melyek között a helyi iskola által szervezett program is szerepelt; míg a mi kutatásunk célzottan erdei iskolai szolgáltatókat vizsgált.) Mindenesetre tükrözi a szolgáltatók szakmaiság felé való elkötelezettségét.

Statisztikai számításokat végeztünk a rendelkezésünkre álló adatok alapján, amelyek az egyes erdei iskolák közreműködőire vonatkoztak a fenti szakmacsoportokat alkalmazva. Ennek alapján az erdei iskolákban megjelenő szakmacsoportok számának módusza és mediánja 5, átlaga 4,84. Az általunk megadott szakemberek közül 3 erdei iskolában alkalmaztak – a legkevesebb – kétfélét, míg egyetlen olyan szolgáltató volt, ahol az összes szakértő képviseltette magát. Az adatok terjedelme 7; a középeltérése 1,28 és szórása 1,76.

Lehetőséget biztosítottunk egyéb, a felsorolásban nem szereplő szakemberek megjelölésére. Ezzel négyen éltek, a listát solymással, íjással, csillagással, állatidomárral, néphenésszel, túravezetővel, és néprajzkutatóval egészítették ki.

Kísérletet tettünk a szolgáltatók oldaláról nézve az ismeretrögzítési módszerek hatékonyságának meghatározására, azoknál a szabadég iskoláknál, melyek látogatóiktól visszajelzéseket kaptak. Négyen tartózkodtak a válaszadástól, ketten pedig, félreértve kérésünket, rangsort állítottak fel, így 19 adatból – „jegyből” – határoztuk meg az osztályzatot. Az iskolák önértékelésében azon tudományágakat értékelték elégtelenre, melyek saját korábbi állításuk szerint nem jelennek meg foglalkozásterveikben, ezeket figyelmen kívül hagytuk.

Az egyes tudományágakat – illetve ismereteinek a hatékony beépülését – az iskolai értékelő-rendszernek megfelelően 1-től 5-ig lehetett osztályozni. Ennek alapján az alábbi „bizonyítványt” (3. táblázat) állíthattuk ki Erdei Iskola nevezetű „tanulóról”:

3. táblázat. A diszciplínák ismeretbeépülési hatékonysága az erdeiiskola-szolgáltatók önértékelése alapján
(forrás: saját szerkesztés)

Tantárgyak	Jegyek átlaga	Osztályzat
Általános ökológia	4,58	5 (jeles)
Biogeokémiai körfolyamatok	3,83	4 (jó)
Globális éghajlatváltozás okai és következményei	3,41	3 (közepes)
Környezetegészségtan	3,72	4 (jó)
Légekör	3,41	3 (közepes)
Limnológia és hidrobiológia	3,36	3 (közepes)
Természetvédelem	4,68	5 (jeles)

5. Az erdei iskolák vezetői az általuk végzett tevékenység multidiszciplináris volta, komplexsége folytán hajlandóságot mutatnak olyan egyetemi szintű továbbképzésen való részvételre, amely az említett diszciplínák mélyebb megismertetésével hozzájárul szakmai ismereteik – és erdei iskolájuk szakmai programkínálatának – esetleges bővítéséhez.

A hipotézis kapcsán kérdőívben megfogalmazott kérdésre meglepődéssel tapasztaltuk, hogy a visszajelzések csak közel harmada (9 szolgáltató) esetében jelezték az erdei iskolát működtetők, hogy ismereteiket feltétlenül és szívesen bővítenék. Négyen feltételekhez kötötték ezt:

- legyen ingyenes a képzés,
- az oktatás minősége legyen összhangban a finansziális értékével,
- könnyen megközelíthető helyen legyen,
- ne kelljen a megszerzett ismereteket vizsgaszerűen bizonyítani.

Heten a bizonytalan „talán”, míg 5-en a „nem, semmiféleképpen” választ választották. Ez cáfolja az elsődlegesen felállított hipotézisünket, amely ezen innovatív, komplex tanulásszervezési mód állandó továbbképzési igényét vette alapul. A kérdőív és az interjúk szolgálta tapasztalatok alapján a választ nem az erdeiiskola-vezetők elhivatottságának csorbulásában látjuk, hanem a program működtetésének hiányosságaihoz adódó motiválatlanságban. A megkérdezett vezetők átlagéletkora közel 40 év, vannak, akik a kezdetektől bábáskodnak a szabadég-iskolák felett, így tisztában vannak azzal, hogy működtetésük milyen – a mérnökök esetében pedagógiai, míg a nem természetismereti végzettségű pedagógusok esetében környezeti vagy erdőpedagógiai – tudást igényel és ezek megszerzéséről már gondoskodtak. A központi finanszírozási nehézségekből kifolyólag a pusztán erdei iskolai szolgáltatást nyújtó intézmények nem életképesek, a bevételek nem rendszereznek, a gyermekek szabadég-iskolai látogatásai szűk intervallumra (általánosságban április 30. és június 15. közé) korlátozódnak. A csoportok, osztályok – szintén anyagi okokra visszavezethetően – a szállást és étkezést nem igénylő egynapos programokat részesítik előnyben, és az ötnapos erdei iskolai programoknál látogatottabban a háromnaposak. Ilyen viszonyok között az egyetemi szintű továbbképzés anyagi és időbeli terheit a szabadlevegős iskolák vezetőinek a megszerzhető tudás hozadékának tekintetében megfontoltan kell mérlegelni.

Összegzés, további lehetőségek

Az erdei iskoláztatás mint környezeti nevelési forma jelentős szerepet tölt be a köznevelésben. Hazánkban az 1985-ös közoktatási törvényi változás biztosított jogi lehetőséget a századforduló táján kezdődő erdei iskola program szélesebb körű elterjedésének. Az 1989-es és az 1994-es tanév között a NAT előkészítésének, a helyi pedagógiai tervezés időszakának ösztönző légkörében indultak spontán helyi kezdeményezések. Az 1998-as tanév – a környezeti nevelés oldaláról – a közoktatási irányítás figyelmét is az erdei iskola felé irányította. 1998-ban megjelent az első Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia, mely 2003-ban a második, 2010-ben harmadik javított kiadását is elérte. Az

Sikertörténetnek tekinthető, hogy a környezettan önálló akadémiai diszciplinává vált. A felsőoktatás szükségszerűen gyorsan reagált a klímaváltozásra és ökológiai társadalmi kihívásaira, hatásainak vizsgálatára. A 2008-ra lezajló erőltetett felsőoktatási integráció visszalépéseit – például a főiskolai tanárképzés megszüntetése – követően 2014-ben ismét egységes, osztatlan képzésben lehet tanulni a környezettant. A szakon oktatott ismeretanyag elsajátítását követően e végzettséggel lehetőségünk van erdeiiskola-vezetőként elhelyezkedni, és ezáltal a diszciplinák ismeretanyagát megjeleníteni a szabadég-iskola programjában.

újabb és újabb pályázati lehetőségek hatására tovább bővült a szabadlevegős iskolák tárháza. Egyre sokrétűbb és strukturáltabb programok várták az ide látogatókat. 2004-ben a közoktatási intézményeknek az iskola pedagógiai programjának részeként egészségügyi és környezeti nevelési programot kellett készíteni, mely magában foglalta többek között az erdei iskoláztatást is. Az Erdei Iskola Program 2003–2008 hosszú távú célja volt biztosítani a feltételeket ahhoz, hogy minden gyermek általános iskolai tanulmányai során legalább egyszer eljuthasson bentlakásos erdei iskolába. 2004-ben az Erdei Iskola „mozgalom” szervezeti irányító hiányában visszaesett. Ennek ellenére 2010-re ezeket az intézményeket már évente 15 millióan látogatták, akiknek ötöde részt is vett környezeti nevelési, fenntarthatóság-pedagógiai szemléletű programban (Orbán, 2010).

Hazánk környezeti állapotának és az állampolgárok környezeti attitűdjének alakulásában a felsőoktatás kulcsszerepet játszik. Ez természetes, hiszen küldetést teljesít: képezi azon szakembereket, akik döntéshozó helyzetben, szemléletfejlesztő szerepben tehetnek a hazai környezeti állapot javításáért. Ugyanis „a magyar lakosság környezettudatossága, mentális és fizikai

egészsége, önérdekérvényesítő-képessége, polgáriasultsága, a közoktatás színvonala, az ország környezetállapota, biológiai sokfélesége az elmúlt évtizedben erre a célra elköltött forint ezermilliárdok ellenére sem lett jobb, legjobb esetben is stagnál, sok esetben viszont tovább romlott” (Orbán, 2010). Sikertörténetnek tekinthető, hogy a környezettan önálló akadémiai diszciplinává vált. A felsőoktatás szükségszerűen gyorsan reagált a klímaváltozásra és ökológiai társadalmi kihívásaira, hatásainak vizsgálatára. A 2008-ra lezajló erőltetett felsőoktatási integráció visszalépéseit – például a főiskolai tanárképzés megszüntetése – követően 2014-ben ismét egységes, osztatlan képzésben lehet tanulni a környezettant. A szakon oktatott ismeretanyag elsajátítását követően e végzettséggel lehetőségünk van erdeiiskola-vezetőként elhelyezkedni, és ezáltal a diszciplinák ismeretanyagát megjeleníteni a szabadég-iskola programjában. Kutatásunk rávilágított, hogy

igény van az erdeiiskola-vezetők részéről e tudományok ismeretvilágának a szolgáltatásba való beépítésre. Bár az egyetemi szintű továbbképzést nem választanák, jelenlegi ismereteikkel meg vannak elégedve. Tanulásmódszertani eszközeik igen sokrétűek: bár a tudományos ismeretek kapcsán elsősorban verbális eszközöket alkalmaznak, mégis egy-egy diszciplína esetében megfigyelhető a gyakorlatorientált feldolgozási mód.

Meg kell értenünk, hogy a környezettudatosság nem egy újabb megtanulandó tantárgy, hanem életforma, melyhez szükség van a fenntarthatóság üzenetét közvetítő intézmények és a társadalom egészének együttműködésére (Orbán, 2010).

Irodalomjegyzék

Ambrus Attiláné Dr. Kéri Katalin (2000): Tudomány-nyal nevelni tudományra. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 98–100.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Bilku Rolandné (é. n.): *Erdei iskola*. 2014. 04. 02-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/lepesek-okoiskola-fele/bilku-rolandne-erdei>

Kárász Imre (2009): Pedagógusképzés. In: *Magyar Környezeti Nevelési Stratégia*. http://mkne.hu/NKNS_uj/Pedagoguskepzes.pdf

Kéri Katalin (1996): Új iskolák Magyarországon a XX. század első felében. Nemzetközi Pedagógiai Tanácskozás, Galánta. www.kerikata.hu

Kövecsesné Dr. Gösi Viktória (2009): Az erdei iskola a környezeti nevelés szolgálatában. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. melléklet.

Lehoczy János (1999): *Iskola a természetben avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett Könyvkiadó Kft., Budapest.

Lehoczy János (é. n.): Erdei iskolai tanulószervezés Magyarországon 2001-ben. 2014. 03. 23-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/okologia-kornyezeti/erdei-iskolai>

Dr. Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Orbán Zoltán (2010): Iskolán kívüli környezeti nevelés. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. 253–258. 2014. 05. 09-i megtekintés, <http://www.mme.hu/> (2014. május 9.)

Radnóti Katalin és Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 22. 3. sz. 105–112

Vásárhelyi Judit (2010, szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. MKNE 2010. p.253-258. http://mkne.hu/NKNS_uj/layout/NKNS_layout.pdf (2014. március 18. 10:02)

Jegyzetek

¹ 2014. 03. 20-i megtekintés, Szegedi Tudományegyetem, <http://www.sci.u-szeged.hu/felvetelizok-nek/tanari-mesterszakok/kornyezettan-tanar>

² 2014. 03. 25-i megtekintés, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, http://www.uni-pannon.hu/index.php?option=com-content&view=article&id=221_%3Amodern-filologiai-es-tarsadalomtudomanyikar&catid=120%3Afelvetelizok&Itemid=1

Rausch Brigitta – Gyenes Viktor

fölrájz-matematika szakos tanár,
okleveles környezettan-tanár

II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Süttő.

földrajz-környezetvédelem szakos tanár,
okleveles földrajz-környezettan-tanár,
Ph.D. hallgató. Egry József Középiskola,
Zánka.

Őrizzük az értékeket!

A szerző a pedagógiai pszichológia szakértője, az óvodai nevelés kérdéseinek elkötelezettje – három évtizedes egyetemi oktatói és tudományos pályán szerzett tapasztalattal. Kötetét azzal a kimondott céllal adja közre, hogy az óvodai nevelés elméleti és gyakorlati szakembereivel (óvodapedagógusokkal, óvodavezetőkkel, az óvóképzők tanáraival és hallgatóival, az óvodapedagógia és az óvodapszichológia művelőivel) megismertesse munkájuk történeti előzményeinek egy szeletét, az Óvodai Nevelés szakfolyóirat első másfél évtizedének cikkterméséből kiválogatott 288 cikk elemzésével.

A szerző célkitűzésének távolabbi motivációja az a felismerés, hogy a múltbeli problémák, elgondolások megismerése a jelenben is támpontul szolgálhat. Ezért a múlt és a jelen közötti párbeszéd és a „hídépítés” gondolata az a váz, amely a továbbiakban az elemzési szempontokat, a cikkek feldolgozásának módját is meghatározza. A mű aktualitását erősíti, hogy az *Óvodai Nevelés* (az első öt évben *Gyermeknevelés*) című szakfolyóirat 65. születésnapját ünnepelte 2012-ben. A folyóirat körül szerveződő, több, mint fél évszázadot felölelő szakmai elméleti-gyakorlati tevékenység megérett az áttekintésre, szisztematikus elemzésre, a tapasztalatok összegzésére. A nagy vállalkozás egyik alapkövét teremti meg a kötet, amely az általa vállalt feladatnak nagymértékben eleget tesz.

A jelen munka nem teljesen előzmény nélkül álló: tágabb kontextusban szemlélve azokkal a tudományos törekvésekkel rokon, amelyek az áttekintés vagy összegzés szándékával különböző (szakmai) folyóiratok anyagát használják forrásul történeti szempontokat érvényesítő, tartalmi elemzéseket végző kutatásokhoz. Szűkebb kontextusát illetően olyan rövidebb tanulmányok előzik meg, amelyek az *Óvodai Nevelés* egy-egy hosszabb-rövidebb időszakára tekintenek vissza pedagógiai vagy pszichológiai szempontból.¹ A kötet továbblépésnek tekinthető mind alapos elemzései, terjedelme, mind komplex, pedagógiai-pszichológiai szempontokat

együttesen érvényesítő, szétválasztásukat tudatosan elutasító megközelítése révén. A szerző bevallott reménye, hogy a hasonló elemző-áttekintő, a jelen gyakorlatát szolgáló történeti kutatások folytatódnak.

A könyv szerkezete áttekinthető, a részekre tagolás szisztémája logikus, jól követhető, az egyes szerkezeti egységek terjedeleme szempontjából a tartalmi struktúra hangsúlyaihoz, arányaihoz igazodnak. A szerző tudományos alapossága még a részletekre is kiterjed: a konkrét témacsoportok szerinti cikkelemzést külön fejezetekben közölt kiegészítő információkkal rendkívül precízen alátámasztja (lásd például: *Bevezetés, Szerkesztők*). A *Tartalom* összefoglalása a kötet elején szerepel, ezt követi a *Köszönetnyilvánítás*. A *Bevezetés* egy nagyjából tíz oldalas nagyobb egység, amelynek alfejezeteiben a szerző tömör, ámde pontos tájékoztatást nyújt a kutatás és elemzés körülményeiről, előzetes megfontolásairól. A *témacsoportok elemzése* a kötet gerincét alkotó elemzéseket tartalmazó második nagy egység (megközelítőleg kilencven oldalt tesz ki) tizenkét alfejezettel. A tizenkét témacsoport áttekintését a szerző összegzése, általános benyomásainak megfogalmazása, egy rövid *Utószó* zárja le. Kósáné Ormai Vera rendkívüli alaposságára vall és az elődök iránti mély tiszteletének jeleként olvasható, hogy *Szerkesztők* címmel külön fejezetben közli a folyóirat 1948–1962 közötti szerkesztőinek és szerkesztőbizottsági tagjainak nevét és a folyóirat kiadóit. Ezt

követi az *Irodalomjegyzék* a 288 cikk bibliográfiai adatainak megadásával, és a kötet végén olvasható szakmai önéletrajz a szerző tollából, amely a kiadványt igazán kerekké teszi.

A *Bevezetés*ből értesülünk a kutatás motivációjáról, kiindulópontjáról, valamint az eredeti tervnek a kutatás folyamatában történt megváltozásáról (*A kutatási szándék keletkezése*). A kutatás céljai, valamint az írások feldolgozásában tekintetbe vett feltételezések (*Célok, törekvések*), a tizenöt év folyóiratcikkeinek szelektálási és csoportosítási szempontjai, a kiválasztott tizenkét témacsoport és a cikkek feldolgozási módja (*A módszer*), a 288 cikk témacsoportok szerinti mennyiségi megoszlása és százalékos arányai (*Néhány mennyiségi jellemző*) állnak a bevezető rész fókuszában. Ezek az információk érdekes és hasznos kiegészítésül szolgálnak az elemzések, értelmezések mellé, a tudatosság, szándékoltság, megfontoltág és tervezettség benyomását keltik, emelik a mű tudományos színvonalát. Ezek nélkül a magyarázatok nélkül különösen a tizenkét témacsoport kijelölése válna esetlegessé, hiszen itt vetődik fel leginkább a kérdés, miért éppen ezek váltak az anyag elrendezésének, kiválogatásának sarokköveivé. Habár a döntés szubjektív folyamatok kissé reflektálatlan marad, annyi támpontot kap az olvasó, hogy a szerzőt a pedagógiai és pszichológiai meglátások összefonódásának vezérelve, valamint a cikkekben előkerülő témák gyakorisága és a terjedelmi korlátok figyelembe vétele vezette. Érdekes adalékkal szolgál az az információ is, hogy mely témák és cikkek maradtak ki a szelekció folyamatában a jelen kutatásból.

A *témacsoportok elemzése* tizenkét alfejezetének címe az a tizenkét kategória, amelyekbe a szerző a feldolgozott cikkeket besorolta: (A) Napirend, életmód, tárgyi környezet, (B) Légkör, bánásmód, szabályok, (C) Az új gyerekek fogadása, (D) Az óvónő, a nevelőtestület és az óvoda vezetése, (E) Az óvónő és a gyerek, az óvónő és a gyerekcsoport kapcsolata, (F) Gyerekek a közösségben, társ kapcsolatok, (G) Az

alkotó játék, (H) Az életkori sajátosságok megismerése, (I) Az egyéni sajátosságok megismerése, (J) Fegyelem, fegyelmezés, (K) Jutalmazás, büntetés, (L) Viselkedési nehézségek. Egyes, szorosabban összetartozónak érzett témaegyütteseket a szerző párosával tárgyal (E-F; H-I; J-K). Az elemzések kizárólag magyar szerzők (a válogatás szempontjainak, témáinak megfelelő) írásaira korlátozódnak, más források felhasználása nélkül – ezt a döntést a feldolgozandó anyag terjedelme indokolja. Ezzel az eljárással azonban elkerülhetlenül együtt jár, hogy a szerző szubjektív megítélése, véleménye, tudása döntően meghatározza a témák csoportosítását, a válogatás szempontjait és az elemzések következtetéseit. Noha az író gyakorlati és tudományos életben szerzett tapasztalata és tudása megkérdőjelezhetetlen, mindig ez szolgál mércéül az elemzésre választott cikkek feldolgozásában, és kizárólag ezek a cikkek képezik a hivatkozott irodalom anyagát (lásd: *Irodalomjegyzék*). A szerző a cikkek értelmezésében is hazai kereteken belül marad, figyelmét kizárólag a hazai gyakorlatra összpontosítja, külföldi kitekintésre – terjedelmi korlátokra hivatkozva – nem vállalkozik.

Minden fő kategória, témacsoport elemzése szisztematikusan ugyanolyan lépések, szempontok mentén történik, ezek tagolják alfejezetekre az egyes témák bemutatását. A tárgyalásmód kialakításában nyilvánvalóan jelen vannak a kötet alcímében is jelzett szándékok: a múlt és a jelen összekapcsolása, az értékek kiemelése. A *számok* című rész tartalmazza az adott témacsoportba sorolt cikkek mennyiségi adatait, ötéves szakaszokban vizsgált megoszlását, a többi témához viszonyított arányait, gyakorisági előfordulását. Külön izgalmasnak tartom azt a szerző által kiemelt összefüggést, hogy a folyóiratcikkek témák szerinti megoszlása bizonyos mértékig a társadalmi-történeti valósággal és az óvodai nevelési gyakorlat változásai-val is kapcsolatba hozható. *Amit ma is így gondolunk* címmel foglalja össze a szerző azokat a cikkekben fellelhető véleményeket, megállapításokat (a forrást mindány-

nyiszor pontosan megjelölve), amelyek – véleménye szerint – a jelenlegi elméleti és gyakorlati alapvetésekkel szinkronban vannak, a mai elgondolásokkal találkoznak. A harmadik alfejezet (*Amiről ma is beszélgetünk, vitatkozunk*) azokat a „megoldásra váró és vitára ösztönző” kérdéseket, problémákat emeli ki a korabeli nevelési gyakorlatból, amelyek napjainkban is aktuálisak lehetnek. Végül a *Néhány jellemző tendencia* fejezete kísérli meg a témaegységek végén az egykori viszonyok összefüggésszeréből néhány jellemző, észrevétel ismertetését. Különösen a két középső alfejezet esetén van jelentősége annak a kiindulópontnak, hogy a szerző a múltban létrejött írások elemzését folyamatosan a jelen problémáinak, kérdésfeltevéseinek a nézőpontjából reflektálja. Az elemző bemutatás a ma elfogadott szakmai elképzelések szűrőjén átengedve megkönnyíti az értelmezési folyamatot a szélesebb célközönség számára, és ezzel a bennfoglalt felismerések a tapasztalat, gyakorlat számára is hozzáférhetőbbé válnak. Ugyanakkor hiányzik a szubjektív vélemény, ítélet és a mai szakmai álláspontok elválasztása, a szakmai véleménykülönbségek, különböző felfogások hivatkozásokkal alátámasztott megmutatása. A címben megfogalmazott felhíváshoz („*Őrizzük az értékeket*”) hasonlóan az egész műben a szerző stabil, rákérdezéstől mentes (ugyanakkor csak az értelmezésekből kikövetkeztethető) értékfogalma, -értelmezése szervezi a cikkekből kiemelt tartalmi elemek értékesnek vagy értéktelennek (tehát a válogatásból és elemzésből kihagyásra) ítéletét. Egy értékpluralista társadalomban vannak-e azonban univerzálisnak tekinthető értékek? Milyen mai értékfelfogás(ok) határozzá(k) meg, hogy melyek a jó vagy a rossz óvodai gyakorlatok a múltban? És a mai állapot mint viszonyítási pont a múlt megítélésében nem hordoz-e maga is reflexióra érdemes ellentmondásokat?

A szerző stílusa gördülékeny, egyszerű. Érezhető az a szándéka, hogy a tudományos alaposságot mindvégig közérthető, hétköznapi nyelvezettel párosítsa, így

szem előtt tartva az elérni kívánt olvasóközönséget. Az elemzés részben olvasható számtalan egy-két mondatos (szó szerinti vagy tartalmi) idézet tömören, lényegre törően adja át a szerző által fontosnak tartott gondolatokat. Az egyes alfejezetek címeinek (*Amit ma is így gondolunk; Amiről ma is beszélgetünk, vitatkozunk*) többes szám első személyű igealakjai jelzik, hogy nagyon erős a szerzőben a célcsoportjával való közösségvállalás: ezzel a megfogalmazással az érintettek, a megszólítottak széles körét vonja be a szakmai diskurzusba.

A kötetet élénkíti az a kilenc fekete-fehér fénykép (ebből öt a borítók külső és belső oldalán), amely a korabeli óvodai élet mindennapjait mutatja be. Számuk azonban elenyésző, elvesznek a szövegben, és annak a két-két képnek, amely a szöveget megszakítva ékelődik be egy-egy oldalon, csak nehezen ismerhető fel az elhelyezést indokló tematikus illeszkedése. Több fotó gazdagabban illusztrálná a korszak óvodai légkörét, kedves „pihenőt” nyújtana a szemnek.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy az *Óvodai Nevelés* történetének tizenöt éves szakaszát kimerítőbben elemző, érzékenyebben és részletesebben feltáró mű nincsen a hazai szakmai palettán, tehát a kötetben bemutatott kutatás hiánypótló jelentőségű. Gazdag összegzését nyújtja a másfél évtized cikktermésének, olyan fontos tendenciákra és gyakorlatokra hívva fel a figyelmet, amelyek a mai problémák, kérdések történeti folyamatbeli beágyazottságára világítanak rá. Mindezt tudományos felkészültséggel tárja elénk a szerző, anélkül, hogy a kutató távolságtartó, személytelen pózát öltene magára: ehelyett kollégaként tekint olvasóközönsége tagjaira, és a közös értékekre fókuszálva, egyszerű szavakkal osztja meg kutatása eredményeit.

Kósáné Ormai Vera (2013): *Őrizzük az értékeket. Párbeszéd a múlt és a jelen között*. Iskolafejlesztési Alapítvány.

Jegyzet

¹ A szerző által előzményként felsorolt írások: Bakonyiné Vince Ágnes (1987): Gondolatok az Óvodai Nevelés negyven évéről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 877–888.; Szabadi Ilona (1953): A Gyermeknevelés ötödik évfordulójára. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 5–7.; Szabadi Ilona (1987): Néhány év a négy évtizedből. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 5–9.; Kósáné Ormai Vera (1974): A magyar „Óvodai Nevelés” törekvései az

óvónők pszichológiai felkészültségének elmélyítése érdekében. *Óvodai Nevelés*, 6–7. sz. 209–220.; Kósáné Ormai Vera (1987): Negyven év a pszichológia és az Óvodai Nevelés kapcsolatában. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 16–18.

Molnár Katalin

szaktanár

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Kar Értelmileg Akadályozottak és Tanulásban
Akadályozottak Pedagógiája Tanszék

A „papírgyárak” bezárásának rögös útja – lehet, hogy még nincs vége?

A neves közgazdasági szakember, Polónyi István a felsőoktatás kutatásában nagy hangsúlyt fektet a gazdaságosságra és az innovációra. Tavalý, a Gondolat Kiadó gondozásában megjelent kötete is a felsőoktatást helyezi a vizsgálat középpontjába több szempont alapján, mint például a minőségi jellemzők, a gazdaságossági kritériumok vagy a finanszírozási problémák. Az elmúlt több, mint 20 év felsőoktatása áll a kötet középpontjában.

A könyv ugyan nem tekinthető ugyanazon sorozat részének, de mindenképpen szerves folytatása a szerző Tímár Jánossal 2001-ben közösen írt *Tudásgyár vagy papírgyár* című művének. Sajnálatos módon a szerzőtárs időközben elhunyt, ezért ajánlja a szerző ezen munkáját az Ő emlékére. Közös gondolataik erőteljesen visszacsengenek ebben az írásban, gyakran idézi volt szerzőtársa gondolatait, nyomon követhetők az akkor még csak előre vetített gondolataik, elképzeléseik.

A logikus, könnyen követhető gondolatmenetre felfűzött könyv szerkezetéről szót ejtve három nagy, jól elkülöníthető egységet találunk, melyek kisebb fejezetekre bonthatók. A szerző jó néhány konkrét számadatot említ állításai, gondolatai alátámasztására. Nem elhanyagolható módon a

magyar helyzet nem csak önmagában van bemutatva, hanem behelyezi a hazai eredményeket a nemzetközi kutatások szövetébe, ezáltal segít az olvasónak elhelyezni hazánkat a nagyvilágban. Az íráshoz bőséges táblázat- és ábraanyag tartozik, melyeket fellelhetünk a szövegrészek között, vagy az egyes fejezetek végén, továbbá a megértés segítéseként jelentős mennyiségű lábjegyzettel találkozhatunk. Fontos megemlíteni a nagyszámú hivatkozást is, melyekkel kapcsolatban az író elmondja, hogy egy olyan dokumentumot szeretett volna létrehozni, mely az oktatásban és a doktori képzésben is felhasználhatóvá válik.

Az első nagy egység az *Oktatás és gazdaság* címet viseli, melyben komplex képet kapunk a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számáról, képzések szerinti megoszlásáról és arról, hogy mely ténye-

zők befolyásolják a felsőoktatásban az egyes időszakokban felvett hallgatók számát. Betekintést nyerhetünk a rekrutációs megoszlásba és általános érvényű gondolatokhoz juthatunk az intézményi vonzásokörzetekkel kapcsolatban. A széleskörű szemléltetésből hiányzik ugyan a területi adatok térképen való ábrázolása, ami jobban érzékelhetővé tenné a különbségeket és a területi lehatárolásokat, viszont ez volumene miatt már egy következő kutatás részét is képezheti.

Ezen az egységen belül láthatunk történeti áttekintést a közgazdasági ideológiák változásáról, a gazdaságosságról (szűrőelmélet, emberitőke-elmélet). Kiemeli az oktatás fontosságát, és hogy az oktatás által a társadalmi jólét reménye vetítődik az emberek elé. Nem csak a „papír” számít, hanem annak a tudásnak a színvonal is, amit megszereztünk. Napjainkban a tömeg-

gesedés eredményeképpen a színvonal csökken, ezt a folyamatot meg kell állítani és visszafordítani. A törvényi szabályozást is bemutatja számunkra, amely felelős az oktatás tömegesedéséért, továbbá különböző elméleteket is ismertet a tömegesedés okaira (hovatartozás újratermelésének elmélete, státusz-konfliktus). Betekintést nyújt az oktatás tervezésébe, felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás nem tervezhető felelősséggel, ha a prognosztizálás nem történik meg, és ennek kapcsán kritikát fogalmaz meg a kormányzati rendszerekkel szemben.

A második nagy egység *A minőség* címet viseli, első nagyobb fejezete a pedagógusbérek alakulása 1990–2010 között (a fizetések reálértéke a fizetésemelések

ellenére szinte folyamatosan csökken). Párhuzamba állítja a pedagógusi fizetést, a pedagógusi teljesítményt és a tanulói teljesítményt, melyet a PISA vizsgálat eredményeivel is alátámaszt. Tudjuk, hogy probléma van a hazai oktatással, de radikális változás ennek ellenére az elmúlt időben nem történt. A könyv megírásakor a pedagógus életpálya-modellnek még csak a körvonalai látszódtak, de már ezzel kapcsolatban intelmekkel szembesülhetünk a kötetben.

Olvashatunk az IALS és az ALL vizsgálatokról is, melyek a felnőtt lakosságot veszik górcső alá. Szomorú tapasztalat, hogy a vizsgált országok között hazánk nem szerepelt jól. A felsőoktatás eltérő minőségéről is itt olvashatunk. Nem mindegy, hogy az egyes hallgatók mely intézményben végeznek, mert hiába az elvileg közös képzési szint, annak minőségében nagy eltéréseket tapasztalhatunk, ebből kifolyólag egyes diplomák nem sokkal érnek

többet, mint egy érettségi. A felnőttképzésbe is egyre több fő lépett be az 1990-es évektől kezdődően, ezért a népesség egyre nagyobb része jutott diplomához. Az egység végén olvashatunk a korrupció jelenségéről, hogy az egyes szektorokban, köztük az oktatásban milyen mértékben jelenik meg. Egy költői kérdés is felvetődik, miszerint ha már a köztársasági elnök doktori disszertációja sem saját munka eredménye, akkor mit várjunk az alsóbb képzési szinttől?

Az utolsó nagy egység a *Finanszírozás* címet kapta. Itt olvashatunk arról, miként jutnak az intézmények forrásokhoz. Amíg az elmúlt 20 évben a hallgatói létszám négyszeresére nőtt, addig ezt nem követte az egy főre jutó támogatás, ebből követ-

Amíg az elmúlt 20 évben a hallgatói létszám négyszeresére nőtt, addig ezt nem követte az egy főre jutó támogatás, ebből következik, hogy az egy főre eső pénzösszeg drasztikusan csökkent. Látható az is, hogy a hallgatói létszámnövekedést egyáltalán nem követte a felsőoktatási dolgozók számának ezzel arányos növekedése, tehát egy-egy oktatónak lényegesen több hallgatót kell oktatni, így nem csoda, hogy a színvonal is csökken.

kezik, hogy az egy főre eső pénzösszeg drasztikusan csökkent. Látható az is, hogy a hallgatói létszámnövekedést egyáltalán nem követte a felsőoktatási dolgozók számának ezzel arányos növekedése, tehát egy-egy októnak lényegesen több hallgatót kell oktatni, így nem csoda, hogy a színvonal is csökken. A következő kisebb egységben történelmi áttekintést láthatunk az oktatási törvények változásáról 1989-től a könyv megírásáig. Betekintést nyerhetünk az egyes években uralkodó oktatáspolitikai nézetekbe, politikai gondolkodásmódba, a törvények változásába és az intézményi finanszírozás megtervezésének rendszerébe, majd a tandíj dilemmája tárul az olvasó elé, hogy az egyes kormányzati időszakokban hogyan tervezték a bevezetését. Ez a téma a pártok számára érinthetetlen, nehezen változtatható volt, olykor politikai csatározások középpontjába is került. A 'tandíj' kifejezéstől mind a mai napig ódzkodnak, nem véletlen a 'költségterítéses', a 'részösztöndíjas' és az 'önköltséges' kifejezés, de bármi is az elnevezés, a tandíj létezik, csak más néven. Olvashatunk a felsőoktatási keretszámok drasztikus csökkentéséről és annak a kormány szerinti szükségességéről, amely a szerző szerint több sebből is vérzik: „A kormányzati magyarázatok a munkaerőpiac igényeire hivatkoznak. Ezekkel a magyarázatokkal azonban több probléma is van. Először is Magyarországon nincsenek hosszú távú munkaerő-piaci prognózisok. Másodszor a munkaerőpiac visszajelzései egyáltalán nem igazolják a keretszám-alakítás által sugallt, illetve ahhoz különböző kormányzati potentátok által hozzáfűzött állításokat.” A kötet vége felé olvashatunk a hallgatói támogatásokról is, amelyek szintén kormányzati ciklusoktól függőek: van, amikor a szociális alapú, máskor pedig a teljesítmény-alapú támogatás élvez előnyt. A fejezet zárásaként a diákhitelről láthatunk leírást. Érdekes tény, hogy a diákhitelnek köszönhetően 2020-ra az állam-

adósság előreláthatólag 2–3 százalékkal fog növekedni.

A könyv befejező részében olvashatjuk az eddig leírtak összefoglalását és Magyarország helyzetét a világban különböző statisztikák szerint. A szerző végül megfogalmaz egy burkolt kormánykritikát is, miszerint az Európa 2020 stratégiának hazánk nem fog eleget tenni, mert a Magyarország Nemzeti Reform Programja (2011) olyan vállalásokat tett, melyeket már elfogadásakor is szinte teljesített. A szerző így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Magyarul a kormány a szinten tartást vállalta – azaz az eddigi fejlődés lefékezését.” A záró mondatában pedig megválaszolja a kötet címében lévő költői kérdést: „Az aranykornak tehát vége.”

A könyv rendkívüli olvasmányossággal párosítja a ritkító szakmaisággal. Jól összefoglalja az elmúlt 20–25 év felsőoktatásban bekövetkezett változásokat, és a szerző nem fél megfogalmazni jogos kritikáit az egyes kormányzati döntésekkel szemben. A történelmi fonalat jól végigvezeti, miáltal az olvasóban kialakítja a logikai utat az egyes folyamatok/változások megértésében. A könyv egyik nagy értéke a részletes, jól látható ábrák és táblázatok, melyek elősegítik a megértést és alátámasztják a leírtakat. A célt, amelyet a bevezetőben megfogalmazott, hogy az oktatásban és a doktori programban is használható könyvet alkosson, elérte, méltó emléket állítva ezzel Timár Jánosnak is.

Polónyi István (2013): *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Gondolat Kiadó, Budapest. 283 o.

Hegedűs Roland

PhD hallgató Debreceni Egyetem
Humán Tudományok Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Program

Trencsényi László ajánlott olvasmányai

„Kimaradt az ironikus Arisztophanész (Felhők-jét Fináczy is kallaszikus pedagógiai műnek tekintette), a szatirikus Lukianosz (Anakharszisz megkerülhetetlen pedagógiai görbe tükör), a Rousseau-ig mutató Demokritosz, a 19. századból Don Bosco, a szentté avatott nagy humanista, már-már reformpedagógus. Nem esik szó a sem az Eötvös-törvény heves vitájáról, se Tavas, se Táncsics, se Vasvári, se Kossuth, se Teleki Blanka köreiről. Hová lett Karácsony Sándor? Németh László? Akár a hajthatatlan Klebelsberg-kritikus Szabó Dezső? Hogy a Györffy-kollégium? Hol a NÉKOSZ? Mérei? Kardos László? S hol Sztéhló? Hol Ádám Zsigmond? Pataki Gyula? Lehet-e Illich-hel, Neill-lel végződő neveléstörténeti szöveggyűjteményt szerkeszteni oroszok, szovjet-oroszok és Anton Makarenko nélkül?” – kérdezi Trencsényi László a Mészáros, Németh és Pukánszky által szerkesztett, általa joggal elfogultan válogatónak ítélt Neveléstörténeti szöveggyűjteményről írva.

Jól jellemzi ez a hiánylista Trencsényi pedagógiai habitusát, miként a leggyakrabban emlegetett „mesterek”: Anton Makarenko, Janusz Korczak, Loránd Ferenc, Sztéhló Gábor és Gáspár László, de még ennél is jobban a számára rokonszenves és felmutatni érdemes szerzők, mozgalmak szervezetek, műhelyek már-már zavarba ejtő sokfélesége, melyek között egyaránt felbukkan Don Bosco Szent János, Karácsony Sándor, Korzenszky Richárd, Vekerdy Tamás, Derdák Tibor, és az ÁMK mellett az ÁKG is. A kötetben előforduló több, mint négyezer szereplő 99 százaléka elnyeri Trencsényi rokonszenvét.

Mindez korántsem naiv, kritikátlan, kockázatmentes jóindulat. Az elfogadás mellett a szerző számára legalább olyan fontos a dialógus, mely egyértelművé tett értékrendre épül. „Katasztrofális lenne, ha nem a műhelyek dialógusával csiszolná magát szakmánk” – írta 2002-ben, 2011-ben pedig azt, hogy „Miért is hagyta ott az 1943/44-es tanévben Jékely/Áprily igazgató úr a Baár-Madast? Mert nem vállalta, nem vállalhatta, hogy a zsidótörvényeknek engedelmességre kötelezte a növendékeket kellene

kizárnia az iskola közösségéből.” Trencsényi valamivel inkább donboscói, korczaki, mint makarenkói habitusát jól érzékelteti az, ahogyan Fóti Péter Neill-kötetére reflektál: „Valami mélyebb, elemibb társadalmi szintű probléma áll a magyar iskola makacs immunreakciója mögött. Ennek tárgyszerű elemzésével a lelkesült kései Neill-tanítvány adós maradt. Nem bánom! Ennek keresése legyen újabb könyv, könyvek feladata. Kedves Fóti Péter, kedves Tani-tani! Ebben a feladatban számítsatok rám!” Elfogadja Pataki Ferenc érvelését amellet, hogy a NÉKOSZ nem volt janicárskola, de azért megkérdezi: „De mi lehet a vád oka? A kollégista létbe való kiszakítás az organikus szűk társadalmi környezetből, a makrotársadalomba illesztés ígéretével, esélyével?”

Trencsényi szemének, szemléjének felbontó képessége messze felülmúlja az átlagost. Az egyszólamú legendák mögül is kihallja a több szólamot: „Volt egy történelmi pillanat, amikor az újfokloristák táncház-mozgalma és a pedagógiai reformok oldalán szót kérő magyar úttörő-mozgalom egymásra talált.” Máshol éppen Karácsonnyal érvelve a cserkészzet védel-

mére kel. A legendás Pikk Katalinnak *A szociális munka története Magyarországon* című kötetét is több szövegben méltatja, hiszen szóba kerül előbb a SZETA, majd Slachta Margit, végül Sztéhló Gábor neve is.

A felbontás másik módja a lényeges apróságok felmutatása, akár fél oldalas híradásokban is. Így kerülnek be az *Iskolakultúra* és más rangos folyóiratok „egyéb” rovataiba olyan írások, mint a Szigetvári Várbarát Kör által kiadott neveléstörténeti könyvecskék. A harmadik módja az olyan zárójeles megjegyzések, melyek a gyanútlan olvasó számára egy három-négy oldalas írás legemlékezetesebb mozzanataivá válhatnak, mint amilyen a Közel-múlt-történetek című recenzióban olvasható: „A szóban forgó Lázár György - már kevesen tudják -, az 50-es évek legszektasabb pedagógiai röpirata szerzője volt, a Mérei-denunciálás feladatának elvállalója. Tragikus vezekléséről csak a barátok tudnak.” A negyedik módja a hamis hangok kihallása. Az 1990 elején összehívott kísérleti iskolák konferenciáján ilyen glisszandókat hall meg Trencsényi. „A kevésbé irányítás stratégiáját a jelenlévő szakemberek hevesen vitatták, féltek egy recentralizáló hullámtól az alig megtanult pluralizmus, folyamatos fejlesztés reményei közepette. Egyébként ez a fortélyos félelmet örököltette meg a konferenciáról kiadott nyilatkozat is. [...] Hiszen a politika csakugyan lohol, néha mégis úgy érezzük, mintha körbefutna; kísérteties visszatéréseket tapasztalhatunk azóta is az oktatáspolitikai megnyilatkozásokban”. Majd így fejezi be: „A helyzet a régi.” Ez már a Hálózat a tanszabadságért aktivistájának előhangja.

Mindemellett kétségtelenül zavarbaejtő ennek a kötetnek a vastagsága és sokszínűsége. Úgyszólván mindent és mindenkit megszólaltat Trencsényi, még Mária Potocsárova kultúrantropológus szlovák nyelvű művét is ismerteti, melyben a

Salamon-szigeteki és a szlovákiai ifjúság értékorientációit veti össze. És természetesen sem e kötet rettenthetetlen végigolvasóját, sem Trencsényi régi ismerősét nem lepi meg, hogy még ebben az írásban is találkozunk Don Bonco Szent János nevével. Trencsényi villódzó-vibráló kaleidoszkópja titkát, úgy érzem, mégis csak megfejtettem. A titkos kódot Ottlik *Minden megvan* című elbeszélésében találtam meg: „Az a nyolc-tíz fiatal zenei főiskolás, lányok, fiúk, aki még ott lebzelt a kiürült teremben, az elsős pillanatban azt hitte, a művész csak hangolja hegedűjét, de aztán álmélkodó megrökönyödéssel volt kénytelen tudomásul venni, hogy Jacobi Péter és az öreg vak zongoraművész szinte fegyelmezett összetanultsággal, lendületes ütemben játszani kezdenek egy régi foxtrottot.” Vannak ebben a könyvben kakukktójások, például olyan akadémiai könyvkritikák, melyekhez három oldalnyi szakirodalmi hivatkozás csatolódik - melyek közül számomra a Berentés Éva könyvét elemző a legemlékezetesebb -, de Trencsényi és új könyvének habitusát sokkal inkább jellemzik azok a sorok, melyekkel a számára oly kedves szentlőrinci iskolakísérlet egyik dokumentumáról, a szentlőrinci diákok által írt könyvről tudósít: „S a gyerekek felröppennek a feladat magaslatára: a baranyai faluból, Szentlőrincről az egyetemes világ horizontját tapogatták.”

Trencsényi László (2014): *Pedagógiai olvasónapló. Pedagógiai publicisztika III. Kritikai írások, önyvismertetések 1972–2014.*, 2014. Fapadoskonyv.hu Kiadó, Budapest. 561 o.

Kamarás István OJD

MTA doktora, egyetemi oktató
Pannon Egyetem Antropológia
és Etika Tanszék

A tanulás mint kulturális konstruktum

Jin Li 2012-ben a Cambridge University Press gondozásában Cultural Foundations of Learning: East and West címmel megjelent könyve a tanulás jelenségének kulturális meghatározottságát vizsgálja kelet-ázsiai és euro-amerikai kontextusban. Arra keresi a választ, hogy milyen jelentős aspektusok mentén gondolkodnak a kínaiak és euro-amerikaiak a tanulásról, hogyan fejlődnek és milyen szociális keretben adódnak át a tanulásról alkotott vélekedések.

A könyv nagy érdeme, hogy a szerző nem kizárólag napjaink oktatásának és tanulásfelfogásának kulturális eltéréseit mutatja be leíró módon, hanem egy tágabb idői kontextusban, filozófiai tradíciók és történelmi tényezők szerepét figyelembe véve nyújt komplex elemző és értelmezési keretet, melyben ezen különbségek értelmet nyernek, és az eltérő tanulásfogalmak az adott kultúrák adaptív viszonyulásaivá lépnek elő. Jin Li széles körű szakirodalmi áttekintés során, valamint saját vizsgálataira alapozva két, minőségileg eltérő, kulturálisan konstruált tanulásfogalmat tárt fel: a keleti, konfucianus gyökerekből táplálkozó erényorientációt ('virtue orientation'), valamint a nyugati, az ógörög filozófia gondolatrendszerén nyugvó elmeorientációt ('mind orientation'). Eddig nem született olyan mű, amely a tanulás jelenségkörét átfogóan vizsgálta volna komplex módon, kulturális, történelmi, politikai, filozófiai és irodalmi tényezőket is figyelembe véve, így a könyv hiánypótló a kultúrközi pedagógiai-pszichológiai könyvek piacán. A mű további érdeme a gazdag ismeretanyag bemutatásán kívül szemléletformáló ereje: rávilágít a kultúra szerepére a tanulásról való gondolkodásban, ezáltal támogatja a saját kulturális szemüvegen keresztül történő tanulásfelfogás megkérdőjelezését és a kultúraérékeny, énikus szemléletmód kialakítását.

A könyv felépítése átgondolt és jól strukturált, az egymásra épülő fejezetek

és a deduktív logikai váz lehetőséget biztosítanak a tágabb történelmi, filozófiai kontextus és napjaink oktatási környezetének összevetéséhez, a jelen kínai és euro-amerikai társadalmak oktatási gyakorlatának, családi és intézményi szocializációjának alaposabb megértéséhez, kulturális beágyazásához. A könyvet a Kínában felnövekvő, majd az Amerikai Egyesült Államokban a Harvardon, illetve a Brown University-n oktató szerző személyes reflexiói szövik át, amelyek még hitelesebbé teszik a művet az olvasó számára.

Az autobiográfiaként is szolgáló első fejezetben a szerző bemutatja, hogy a Kínában, majd az Amerikai Egyesült Államokban szerzett tanulói és oktatói tapasztalatai miként alapozták meg kutatási érdeklődését, hogyan formálták kultúraérékeny látásmódját. Jin Li azon kevés diákok egyike volt, akinek kimagasló tanulmányi eredménye lehetővé tette, hogy nagy társadalmi elismertségnek örvendő európai nyelvszakosként (német) folytassa tanulmányait egy főleg európai oktatókból álló tanszéken a kulturális forradalom hamvaiból éledő Kínában. A kínai évek főleg az európai kultúra felé való nyitás és a saját kultúra iránti kollektív szegény, harag, valamint a megkérdőjelezés évei voltak. Az amerikai oktatói tapasztalatok, az észlelt kulturális különbségek indították el saját kulturális identitásának újragondolásában, a kínai tradíciók és Kína történelmének új szemmel történő tanulmányozásában; a személyes élmények döbbsen-

ték rá a kultúra gondolkodást, cselekvést és identitást meghatározó szerepére.

A második fejezetben sorra veszi azokat az ókori filozófiai tradíciókat, amelyek a keleti és a nyugati tanulásfogalmakat, valamint a 'jó tanuló' képét formálták. A nyugati tanulásfelfogásra jellemzően az ógörög filozófia (például Szókratész, Platon, Arisztotelész) hatott, mely a tanulás fókuszába az emberi tudatot és kogníciót helyezte, így tanulóképére a jó intellektus és érvelési képesség, valamint a kíváncsiság, a világ megértésének és az új dolgok felfedezésének szándéka jellemző. A kínai tanulásfogalom a konfucianus gondolatrendszeren alapszik, ami az ember egész életén át tartó alakíthatóságát hangsúlyozza, és kiemelkedő eszköze az egyéni túlmutató, a tágabb társadalom érdekeit is szem előtt tartó morális és szociális aspektusokat is magában foglaló nevelés, tanulás és fejlődés. Így e gondolatrendszer mintatanulója olyan tanulási eredmények birtokosa, mint a szorgalom, a kitartás, a nehézségek elviselése és a szerénység.

A tanulásfelfogás történeti és filozófiai gyökereinek bemutatása után kerül sor napjaink pedagógiai kontextusának felvázolására. A szerző széles körű szakirodalmi áttekintésre és saját empirikus vizsgálataira alapozva mutat rá a tradíciók továbbélésére korunk gondolkodásában. A harmadik fejezetben két kulturális alapú tanulásmodellt ismerhetünk meg, amelyek struktúrájukban, fő dimenziójukat tekintve hasonlóak (például tanulás célja, tanulás folyamata), azonban jelentéstartalmukban eltérnek. A 'szível-lélekkel tanulás' ('hao xue xin') kínai

modellje az életén át tartó fejlődésre fókuszál a tanulási erények hangsúlyozásával, az amerikai modell a világ és az ismeretlen megértésére vonatkozó tudásgyarapítást emeli ki a kognitív folyamatok, képességek és az intellektus előtérbe helyezésével. Az eltérő modelleket, magasabb szintű vezérelveket konkrét tanulási folyamatra gyakorolt hatását a negyedik fejezetben ismerteti a szerző. A kínai erényorientáció szellemében a tanulási folyamat során az elköteleződés, erőfeszítés, kitartás, koncentráció és a nehézségek elviselése bátorított, míg az elmeorientált amerikai megközelítés a kíváncsiságot, aktív bevonódást, önkifejezést és a kritikus gondolkodást támogatja.

A tanulásfogalmak globális ismeretése után a könyv fennmaradó fejeze-

teiben a szerző a tanulás egy-egy speciális aspektusára koncentrál, a kulturális modellek tükrében mutatja be a kínai és euro-amerikai gyakorlatot. Az ötödik fejezet a tanuláshoz kapcsolódó érzelmekről szól. A szerző a kulturális normákkal összhangban szisztematikusan mutatja be a tanulást kiváltó, a tanulási folyamatot fenntartó és a tanulás eredménye által kiváltott érzelmek tárházát. Euro-amerikai kontextusban a tanulás kíváncsiság és érdek-

lődés által kiváltott, főként intrinzik motiváción alapul és konkrét feladatra irányul, a tanulást a folyamat közben átélt öröm és flow tartja fent, illetve a jó teljesítmény felett érzett büszkeség kulturálisan támogatott. A kelet-ázsiai kultúrkörben a tanulás értéke önmagában vett hosszú távú célként plántálódik a gyermekekbe, a tanulási folyamatot a mások iránt érzett tisztelet és a tanulás iránti elköteleződés tartja fenn a

Míg az euro-amerikai, individuális alapú kognitív folyamatokat hangsúlyozó szemléletben az intenzív erőfeszítés és a kimagaslóan jó teljesítmény (stréberdiák) negatív megítélés alá esik az egyéni önértékelés veszélyeztetésén keresztül, addig Kelet-Ázsiában a szorgalom és a jól teljesítő diák nagyra értékelt, a jó tanuló kollektív szerepmoddellé válása révén motivációs eszközzé lép elő, amiből a tágabb szociális közeg is profitál.

folyamat során tapasztalt konkrét érzelmek elsődleges meghatározó ereje nélkül. A teljesítmény tekintetében a szerénység gyakorlása a társadalmilag előírt norma, az önkritikus hozzáállás lesz az életen át tartó fejlődés alapja.

A hatodik fejezetben a kortárs normák kerülnek középpontba a teljesítmény megítélésével kapcsolatban. Míg az euro-amerikai, individuális alapú kognitív folyamatokat hangsúlyozó szemléletben az intenzív erőfeszítés és a kimagaslóan jó teljesítmény (stréber diák) negatív megítélés alá esik az egyéni önértékelés veszélyeztetésén keresztül, addig Kelet-Ázsiában a szorgalom és a jól teljesítő diák nagyra értékelt, a jó tanuló kollektív szerepmoddellé válása révén motivációs eszközzé lép elő, amiből a tágabb szociális közeg is profitál. A hetedik fejezetben a szerző saját, euro-amerikai és tajvani családokkal végzett vizsgálatán keresztül mutatja be a kulturális modellek átadását és érvényesülését a családi szocializációban; a nyolcadik fejezetben a beszéd és a kommunikáció tanulási folyamatban betöltött szerepét vizsgálja a két kulturális közegben.

A globalizációval foglalkozó záró, kilencedik fejezetben a szerző amellet érvel, hogy a kulturális tradíciók az identitásnak olyan mélyebb rétegeibe épülnek be, amelyek a gyorsan bekövetkező és nagymértékű változások ellenére fennmaradnak, a konfuciánus értékek tovább örökítődnek. A több ezer éves tanítások és eszmerendszerek a mai napig domi-

náns kulturális vezérmotívumként működnek, stabil kiindulópontot biztosítanak az euro-amerikai és kínai emberek számára, meghatározzák tanulásról való gondolkodásukat, szervezik és irányítják a tanulás dinamikáját.

A könyv univerzális üzenete, hogy a különböző társadalmak eltérő tanulásmo-dellekben gondolkodhatnak attól függően, hogy az adott társadalomban milyen kulturális aspektusok, értékek kapnak kiemelt szerepet. Ezek a kulturális szintű vezér-elvek alakítják aztán a minőségi oktatással és a kíváncsatos tanulói viselkedéssel kapcsolatos elvárásokat. A könyv fontos mondanivalóval bír más, a könyvben nem tárgyalt társadalmak, így Magyarország számára is. Jin Li könyve jelentős ismeret-anyaggal szolgál az interkulturális kérdésekkel foglalkozó elméleti szakembereknek, továbbá hasznos és elengedhetetlen olvasmány a kultúraérzékeny pedagógiát szem előtt tartó gyakorló pedagógusok és pszichológusok számára.

Li, J. (2012): *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Cambridge University Press, New York.

Sebestyén Nóra

MTA Természettudományi Kutatóközpont,
Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Inté-
zet, tudományos segédmunkatárs

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

Elektronikus változat, közlési
feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága
(Budapest, Orczy tér 1.),
a Könyvtárellátó Kht.
(Budapest, Váci u. 19.),
a Magyar Lapterjesztő Rt.
(Budapest, Táblás u. 32.),
a HÍRKER Zrt.
(Budapest, Táblás u. 32.),
valamint egyéb alternatív terjesztők.

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
a Gondolat Kiadó könyvesboltjában
(Gondolat Könyvesház,
1053 Budapest, Károlyi u. 16.),
valamint az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

11. *Petőfi S. János – Benke Zsuzsa* (2002):
A multimédiális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelvpedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigányság társadalomismerete
14. *Fóris Ágota* (2002): Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlamban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhof Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekezmélet
a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
híttvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségyszerűség

Kasik László – Gál Zita

Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának?

A pedagógusok egyik nagyon fontos feladata, hogy közvetlen vagy közvetett módon segítsék diákjaikat társas, személyközi problémáik megértésében, kezelésében; mintát, alternatívákat nyújtsanak számukra; illetve tegyék lehetővé, teremtsenek olyan helyzeteket, hogy egymástól is hatékony segítséget kapjanak problémáik megoldásakor. A szociálisprobléma-megoldás iskolai fejlesztésének alapvető feltétele, hogy jól ismerjék a pedagógusok azokat a problémákat, problémaköröket, amelyek foglalkoztatják a tanulókat. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogyan definiálják a személyközi problémát és milyen – szülőkkal, osztálytársakkal és osztályfőnökkel kapcsolatos – problémákkal állnak szemben 7, 10 és 14 éves diákok. A gyerekek által felsorolt problémák sok esetben aggasztóak, felhívják a figyelmet arra, hogy nagy szükség van e téren is a tudatos, tervszerű segítségre mindegyik életkorban.

Kis-Tóth Lajos – Borbás László – Kárpáti Andrea

Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok

Az újmédia a 20. század technológiai forradalmának talaján, a média alkotás és fogyasztás új módjait alakítja ki. A korszerű

média környezet dinamikus: az internet-alapú televízióműsor bárhol is követhető, az interaktív programokba mobil eszközökkel internetelérés függvényében akár egy tanórán is bekapcsolódhatunk. A fájlmegosztók lehetővé teszik oktatási anyagaink gyors terjesztését, a 3D és a hologramos televízió tudományos vizualizáció új lehetőségeit nyit meg, s ezzel a természettudományos oktatás számára is izgalmas lehetőségeket teremt (Lister, Dovey, Giddings, Grant és Kelly, 2009). A tabletek, okos telefonok jelentősen kitérítik az oktatási lehetőségeinket, hiszen a képzés színterévé tehetik a természeti környezetet, a múzeumot vagy egy gyárat.

Forray R. Katalin

A diploma felé

Cigány diákok a felsőoktatásban

Az alábbiakban a PTE Romológia Tanszék által alapított Wlislóczky Henrik Szakkollégium cigány, roma hallgatóinak szociológiai háttérét, motivációit fogom áttekinteni a velük készült interjúk alapján. A vizsgálat nem lehet teljes körű, hiszen a cigány, roma hallgatók felsőoktatásban való részvételére irányuló kutatás most van folyamatban. Itt most azokról a hallgatókról lesz szó, akik családjuk szélesebb körétől elegendő figyelmet és támogatást kaptak ehhez a tanulási úthoz. Úgy vélem azonban, hogy már ma is kiemelhetők olyan összefüggések, amelyek segítenek az összefüggések megértésében. A konkrétabb kérdés előtt azonban a cigányság oktatásának továbbtanulásának háttérét és szociológiai, oktatáspolitikai összefüggéseit tekintem át röviden.



9 771215 523301



1 4009