



2017 JAN. 19

56655
3.FI 171

iskolaiskolatúra

11

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. november

tanulmány

Csapó Benő

A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek 3

Bús Enikő

Tanárképzés Finnországban 17

Habók Anita

Tanárképzés Németországban 29

Kojanitz László

A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként 44

Szabó Norbert

A digitális kotta mint digitális tananyag 53

Porkoláb Ádám

Az iskolában elsajátított írott nyelvi norma presztízse az internetes kommunikációban 75

Prieara Dóra Katalin – Pikó Bettina

Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében 90

szemle

Czenner Júlia

Diszkalkulia és nyelvtanulás 103

Tóth-Szerecz Ágnes

Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés 115

Szabó Attila – Borkovits Margit

Egészség, öröm és testmozgás a szabadban 121

kritika

Janek Noémi

A szabad művészetektől az új tudományok házáig 128

Sinkovics Balázs

Egy rejtett világ fölfedezése – bevezetés a társasnyelvészetbe 131

Csapó BenőSzegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Tanszék
MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

tanulmány

A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek

Különböző kutatási programok és elemzések egybehangzó következtetése szerint az oktatás hatékonyságának meghatározó tényezője a tanár.¹ Egyetlen oktatási reform sem lehet eredményes a tanárok aktív közreműködése nélkül. Minden oktatási innováció hatása attól függ, mennyire képesek és hajlandók a tanárok élni az új lehetőségekkel. Miként más elemzések (ld. OECD, 2007a; Csapó, 2007a) mellett a nagy visszhangot kiváltott McKinsey jelentés (Barber és Mourshed, 2007) is rámutatott, a világ legjobban teljesítő oktatási rendszereiben a legfelkészültebb tanárok dolgoznak.

A pályán levő tanárok összetételét sokféle tényező befolyásolja, amelyek megváltoztatása lassan alakítja a tanári kar minőségét. A meghatározó tényezők között első helyen áll a leendő tanárok kiválasztása. A fő kérdés az, hogy a képesséskála teljes spektrumának mely intervallumból kerülnek a hallgatók a tanárképzésbe, és végül kik helyezkednek el a tanári pályán (Nagy, 2004; Varga, 2007). A kiválasztás lehetőségeit, a szűrés szigorúságát nagymértékben befolyásolja, hogy milyen a jelentkezők összetétele, számuk hogyan aránylik a betölthető helyek számához. Ez pedig attól függ, milyen a pálya vonzereje, társadalmi megbecsültsége, presztízse, a pályán levők anyagi helyzete. E tényezőket azért kell a látókörünkbe vonni, hogy világossá tegyük, a hatékony tanárok pályára vonzásának és pályán tartásának számos szükséges feltétele van, önmagában azonban egyik feltétel biztosításával sem lehet eredményt elérni.

Végül rendkívül fontos a leendő tanárok képzése és továbbképzése, szakmai fejlődése (Falus, 2002, 2004, 2006; Kárpáti, 2008). A modern társadalmak iskolarendszereinek tanár-igényére adott legsikeresebb válasz a kutatásalapú tanárképzés. Elméleti kereteit finn kutatók dolgozták ki, és ma a leghatékonyabbak között számon tartott finn oktatási rendszerben valósult meg legkövetkezetesebben. Mivel azonban a modern oktatásmélet számos törekvését egyesíti, egyes elemei korábban más oktatási, tanárképzési rendszerekben is megjelentek, és részben a finn modelltől függetlenül, részben annak hatására mind jobban terjednek. A kutatásalapú tanárképzés további előfeltétele a neveléstudományi kutatások megerősödése, amire világszerte ugyancsak sok példát látunk (Csapó, 2008, 2009, 2011).

A kutatásalapú tanárképzés értelmezési keretei: a képzés tudományos megalapozásától a kutatóvá képzett tanárokig

A kutatásalapú tanárképzés hosszú fejlődési folyamat eredménye. Az oktatás tudományos megalapozásának igénye egyidős a tudományos gondolkodással, a pedagógia

tudománnyá válása, a neveléstudományi kutatás kialakulása azonban sokkal rövidebb időre, egy-másfél évszázadra tekint vissza. A pedagógia tudománnyá válása a filozófiai megfontolások rendszerezésétől a nagy alapelvek normatív megfogalmazásán, a hétköznapi tapasztalatok integrálásán, szisztematikus feldolgozásán át vezetett el az egységesen elfogadott (és folyamatosan fejlődő) kutatómódszertani normákat követő vizsgálatok megjelenéséig. A modern empirikus társadalomtudományi kutatási programok (adatgyűjtés, adatelemzés) szélesebb körű elterjedése, az egységes publikációs követelmények kialakulása pedig csak néhány évtizedre, legfeljebb fél évszázadra nyúlik vissza. Mindamellett a neveléstudomány számos diszciplína kutatási módszereit integrálva ma az egyik legdinamikusabban fejlődő társadalomtudomány, olyan jelentős nemzetközi programokkal, mint a PISA (Program for International Student Assessment, ld. *Csapó*, 2015).

Az oktatás tudományos háttérének fejlődésével párhuzamosan megjelent az igény arra is, hogy a kutatás eredményei bekerüljenek a tanárképzésbe. Abban a folyamatban, amelyet a tanári hivatás professzionalizálásának is szokás nevezni (ld. pl. *Popkewitz*, 1994; *Darling-Hammond* és *Bransford*, 2005), kialakultak a tudomány eredményeit összegző tananyagok, megjelentek a megfelelő tankönyvek, a fejlett országokban létrejött a tanárképzés alapvető tudásbázisa. A 'kutatásalapú tanárképzés' kifejezés egyik értelmezése ehhez a folyamathoz kapcsolódik, és egészen az 1960-as évekig nyúlik vissza. Ez az értelmezés a tudományos alapokra helyezést ('scientifically established'), kutatási eredményekkel való alátámasztást hangsúlyozza, szemben a korábbi (bizonyítatlan) tapasztalati alapokkal, a tanítást művészetnek tekintő szemlélettel, a naiv modellekkel, laikus elgondolásokkal. Ebben a szellemben a tudományosan megalapozott fejlesztést (oktatáspolitikát), tanítási gyakorlatot és tanárképzést – a (tudományos) bizonyítékokra alapozott orvoslás analógiájára – nevezték bizonyítékokra alapozott ('evidence-based') fejlesztésnek (*OECD*, 2007b).

E folyamat természetes része volt az a törekvés, hogy a pedagógusképzésben használt tananyagok tudományos kutatási eredményeket tartalmazzanak, bizonyított tényekre épüljenek, de egyben maga a tanárképzési folyamat is tudományosan kidolgozott, igazoltan hatékony legyen (*Valcke*, 2013). Itt a közoktatás, benne a tanárok munkájának tudományos megalapozása egybeesett egy másik általános tendenciával: a felsőoktatási folyamatok tudományos megalapozásával ('research-based teaching in higher education'). Az utóbbi a tanárképzés esetében a tanárképzés kutatását és az eredmények tanárképzésbe történő visszacsatolását, a képzés tudományos igényű megtervezését és kivitelezését jelenti.

Az iskola, közvetlenebbül pedig a tanári munka eredményességének javításában két fő megközelítés érvényesül. Az egyik a tanárok munkájának hatékonyságát a tanulók tudásának mérésén keresztül jellemzi. A kimenetről, az eredményekről gyűjtött információval azután sokféle visszacsatoló kört lehet működtetni, azokkal különböző döntéseket lehet megalapozni. Az elszámoltathatósági modellek (*Tóth*, 2010) elsősorban a közgazdaságtan szemléletmódját alkalmazzák, és a mért eredmények alapján különböző beavatkozásokra kerülhet sor. Például az iskolák, illetve tanárok külső segítséget kaphatnak a hiányosságok kijavításához, vagy az eredményekhez különböző jutalmak vagy szankciók kapcsolódhatnak, esetleg a tanári fizetéseket befolyásolják. Ez a megközelítés azonban csak egy bizonyos szintig emelheti az eredményeket. Amikor az iskolák már a lehetőségeikhez képest maximális hatékonysággal dolgoznak, a jutalom vagy a szankció negatív hatást válthat ki. Például elhanyagolják a nem mért területeket, vagy erősödnek a „tesztre tanítás” tendenciái, a tesztmegoldás esélyeit javító gyakorlatok az érdemi tudás közvetítése helyett.

Az elszámoltathatóság korlátjain lép túl az a törekvés, amely a tanárok felkészítésére, a hatékony tanításra való képessé tételre, a megfelelő készségekkel, módszertani reper-toárral való ellátásra ('empowerment') helyezi a hangsúlyt. E megközelítés mögött az az

implicit feltevés áll, hogy a kevésbé hatékony tanárok nem felületességből vagy motiváció hiányában eredménytelenek, hanem azért, mert nem tudnak jobb teljesítményt nyújtani. Azért nem tudnak, mert nincsenek rá felkészülve (felkészítve, kiképezve). A gyors fejlődés és a tanítási feladatok sokféle kontextusa azonban azt is megmutatta, hogy nem is lehet a tanárokat minden egyedi helyzetre felkészíteni.

A tanárképzés tudományos alapokra helyezésének hagyományos rendszerét (a tanítás és tanulás kutatása, az eredmények szintézise, tankönyvek írása és az új tudás bevétele a pedagógusképzésbe, majd a tanultak alkalmazása) pedig épp a neveléstudomány felgyorsult fejlődése és az oktatási környezet gyors változása kérdőjelezte meg. Mire a kutatási eredmények a hagyományos módon visszajutnak a gyakorlatba, esetleg már el is avulnak, és a környezet, amelyben korábban a kutatásokat végezték, már radikálisan megváltozott. A gyorsan változó körülmények között a tanárok egyre gyakrabban olyan problémákkal szembesülnek, amelyekkel a képzésük során nem találkozhattak. Számos olyan új technikai eszköz, tanítási módszer jelenik meg, amelynek a hatékonyságáról a szakirodalom beszámol, és amely megoldást jelenthet azokra a gyakorlati problémákra, amelyekkel éppen munkájuk során szembesülnek.

Ezekre a kérésekre jelentett választ a tudásalapú fejlesztés és az innovációs ciklus felgyorsítása, ami elvezetett a kutatásalapú tanárképzés ('research-based teacher education') újabb koncepciójához: magukat a tanárokat kell felkészíteni a kutatási eredmények közvetlen elérésére, értelmezésére és felhasználására, kutatómunka végzésére. E képzési modell szerint a tanárok lehetnek az új tudományos eredmények létrehozói és azonnali felhasználói is. Ezzel a megoldással az innováció a lehető legnagyobb mértékben felgyorsul, a kutatási eredmények létrehozásától az eredmények felhasználásig terjedő folyamat végtelenül lerövidül. A saját tanítási gyakorlatát kutatómunkával javítani kívánó tanár nem „raktárra” termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra, és az így megszerzett tudás nem lesz esetleg soha nem hasznosított ballaszt, hiszen azonnal bekerül a gyakorlatba.

Az elszámoltathatósági modellek (Tóth, 2010) elsősorban a közgazdaságtan szemléletmódját alkalmazzák, és a mért eredmények alapján különböző beavatkozásokra kerülhet sor. Például az iskolák, illetve tanárok külső segítséget kaphatnak a hiányosságok kijavításához, vagy az eredményekhez különböző jutalmak vagy szankciók kapcsolódhatnak, esetleg a tanári fizetéseket befolyásolják. Ez a megközelítés azonban csak egy bizonyos szintig emelheti az eredményeket. Amikor az iskolák már a lehetőségeikhez képest maximális hatékonysággal dolgoznak, a jutalom vagy a szankció negatív hatást válthat ki. Például elhanyagolják a nem mért területeket, vagy erősödnek a „tesztre tanítás” tendenciái, a tesztmegoldás esélyeit javító gyakorlatok az érdemi tudás közvetítése helyett.

A korszerű oktatási módszerek által kiváltott igények és a kutatásalapú tanárképzés elméleti keretei

A kutatásalapú tanárképzés átülteti a tanárképzés gyakorlatába azokat a tudományosan igazolt alapelveket, amelyeknek az alkalmazására magukat a tanárjelölteket is fel kell készíteni. Az egyik ilyen alapelv a konstruktivizmus, a tanulás konstruktív szemlélete. A konstruktivizmusnak két markáns iránya alakult ki: mindkettő arra az alapelvre épül, hogy a tudást nem készen kapjuk, másoktól átvesszük, passzívan befogadjuk, hanem a tudás egy aktív folyamat eredményeként kialakuló személyes konstrukció.

A Piaget munkásságáig visszavezethető kognitív konstruktivizmus modellje szerint interakcióba lépünk a környezetünkkel, tapasztalatainkat meglévő tudásunkkal értelmezzük, strukturáljuk, a környezetben végzett műveletek, a tapasztalatok belsővé válnak, interiorizálódnak, létrejön az új tudás. Ennek megfelelően a konstruktivista szemléletű oktatás arra törekszik, hogy támogassa a tanulók természetes asszimilációs folyamatait, melyekkel beépítik az új információkat tudásuk meglévő rendszerébe, vagy átalakítják meglévő modelljeiket, gondolkodási sémáikat, amennyiben azok már nem tudják befogadni az új tapasztalatokat. Vigotszkij szociálkonstruktivizmusa annyiban árnyalja ezt a modellt, hogy értelmezi azt a helyzetet is, amikor a tanulás társas közegben megy végbe, a társak (domináns kortársak, idősebb gyermekek, felnőttek, tanárok) tudása is szerepet játszik a tapasztalatok értelmezésében és az új tudás kialakításában, így a tanulás társas konstrukció. Természetesen adódik a következtetés, hogy a konstruktivizmus alapelveit alkalmazzuk a tanárképzésre is, vagyis ne (csak) kész tudást adjunk át a leendő tanároknak, hanem felkészítsük őket arra is, hogy ők maguk szerezzék meg és fejlesszék tovább saját szakmai tudásukat.

Ezeknek az alapelveknek a tanítás gyakorlatába való átültetését szolgálják azok a különböző tanítási módszerek, amelyek a tanulók önálló, aktív tapasztalatszerzésére építenek. Ilyen többek között a projekt módszer (csoportos vagy egyéni projekt) és a problémaalapú tanulás (Molnár, 2005; Csikos, 2010). Ezeket az aktivizálásra építő progresszív módszereket jól lehet alkalmazni a tanárképzésben is, hiszen a tanári munka is komplex, állandóan új helyzeteket teremt, és folyamatos problémamegoldást igényel.

A tanárok egyik legfontosabb feladata a tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra. Ennek egyik eleme az önszabályozott tanulás ('self-regulated learning', ld. D. Molnár, 2013) készségeinek kialakítása. A diákok megtanulják megszervezni, majd monitorozni, irányítani saját tanulási folyamataikat, lényegében önmaguk tanárává válnak. Kialakulnak a tanulásról, megismerésről alkotott elgondolásaik, kifejlődnek a metakogníció készségei (ld. Csikos, 2007). Az EU által javasolt tanári kompetenciák egyike az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés. Ugyanezt a folyamatos fejlődést, megújulást várhatjuk el a tanároktól is. Miként azt több korábbi tanárképzési és továbbképzési koncepció megfogalmazta, a tanári hivatás lényege az állandó tanulás (Falus, 2002, 2004, 2006; Darling-Hammond és Sykes, 1999).

Az önálló ismeretszerzés jelenleg leggyorsabban terjedő módszere a kutatásalapú tanítás, ami a természettudományok oktatásának reformjában vezető szerepet játszik (Inquiry-Based Science Education, IBSE). A természettudományok kínálják a legtöbb alkalmat az iskolai környezetben is megvalósítható megfigyelésekre, kísérletekre (Nagy, 2010). Az IBSE áll a tudományos akadémiák globális együttműködése keretében folyó természettudomány-oktatási program (Inter-Academy Partnership Science Education Program, IAP-SEP²) középpontjában, és az Európai Unió is több mint húsz kutatásalapú természettudomány-oktatás kutatási-fejlesztési projektet támogatott. A kutatásalapú tanulás természetes terepe a matematika és a műszaki, informatikai (vagy az ún. STEM, azaz Science, Technology, Engineering and Mathematics) tantárgyak tanítása, de emellett terjed a társadalomtudományi tantárgyak, például a történelem tanításában is (Kojanitz,

2011). A tanároknak a kutatásalapú tanítás feladataira való felkészítéséhez nehezen lehetne jobb megoldást találni, mint hogy maga a tanárképzés is a kutatásalapú módszereket követi.

A kutatásalapú tanárképzés Finnországban

A kutatásalapú tanárképzés legkidolgozottabb formája, abban az értelemben, hogy a leendő pedagógusok már az alapképzés során felkészülnek a pedagógiai kutatásra, elsajátítják az adatgyűjtés, kísérletezés és adatelemzés módszereit, Finnországban alakult ki és ott érte el a legfejlettebb szintet. A finn tanárképzésre az első PISA felmérések hívták fel a figyelmet, melyeken a finn tanulók kimagasló eredményeket értek el. Az okok elemzése vezetett el a finn tanárok által végzett egyedülállóan eredményes munkához, majd a tanárképzéshez. Ma a finn kutatásalapú tanárképzés már nem csak a kutatók szűkebb körében ismert, a napilapok, magazinok megismertették azt a szélesebb közvéleménnyel is. Például a brit Guardian riportja bemutatta a finn tanárképzést, a gyakorlóiskolákban folyó munkát. Megszólaltatta a Helsinki Egyetem tanárképzésért felelős karának dékánját, Patrik Scheinint, aki éppen a kutatásalapú tanárképzés jelentőségét emelte ki: „Finnországban nem csak a tanárok képzése erősen kutatásalapú, hanem maguk az elemi iskolai tanárok is kutatómunkát végeznek a mesterszintű tanulmányaik kurzusainak keretében.” (Crouch, 2015. 06. 17.)

A finn kutatásalapú tanárképzés, amely széleskörű szakmai konszenzus szerint a kiemelkedő oktatási eredmények egyik legfontosabb tényezője (Sahlberg, 2011, 2013), nem önmagában a környezettől függetlenül alakult ki, hanem be van ágyazva az általánosanabb finn társadalmi fejlődési folyamatokba. Ezt a folyamatot a tudásalapú fejlődés-konceptió foglalja keretbe, amelyben meghatározó szerepet játszik a kutatás, az innováció. Finnország nemzeti jövedelmének kimagasló arányát költi kutatásra és fejlesztésre (2013-ban 3,3 százalékát, miközben Magyarország 1,4 százalékát, az EU28 átlaga pedig 2,0 százalék – forrás: KSH). Hasonlóan kiemelkednek az oktatás ráfordításai is (finn: 7,22 százalék, magyar: 4,65 százalék – forrás: Unesco). A kutatás és oktatás sok szálon szorosan összefonódik. A magas színvonalú közoktatás lehetővé teszi, hogy a fiatalok közül sokan válasszák a kutatói pályát, és a kutatáson belül komoly figyelmet kap az oktatás kutatása. Az ezredforduló éveiben a Finn Tudományos Akadémia *Az élet mint tanulás* címmel indított átfogó kutatási programot (*Life as Learning Research Programme of the Academy of Finland*), amelynek egyik kiemelt célja fiatal kutatók új generációjának kiképzése és pályára állítása volt. A program öt fő területének egyike a tanárképzéssel foglalkozott, egy új tanármodell (New Teachership) kidolgozása volt a célja (Csapó, Csikos és Korom, 2004). Finn kutatóktól származik „a tanulás tanulása” (Learning to Learn, ld. Hautamäki és mtsai, 2002) koncepció kidolgozása, amit később az Európai Unió a fejlesztendő európai kulcskompetenciák egyikének rangjára emelt.

A finn tanárokat – az általános iskola kezdő szakaszában dolgozó pedagógusokat is – egyetemi szinten képezik. A tanárképzésnek van három olyan központja is, amelynek nemzetközi szinten jegyzett kutatóegyetem ad otthont (Helsinki, Jyväskylä és Turku egyeteme). Közülük a Helsinki Egyetemet a világ legjobb 50 egyetemének egyikeként tartják számon, ahol a tanárképzés tanszéknek több, mint 200 oktatója van. Az oktatókkal szemben alapvető elvárás a nemzetközi színvonalú tudományos munka, minimális követelmény kétvenként egy olyan cikk publikálása, amely vezető nemzetközi folyóiratban jelenik meg. Ehhez érdemes még hozzátenni, hogy Finnországban a tanári pálya az egyik legnépszerűbb hivatás, az egyetemek tanárképző helyeire gyakran 20–30-szoros a túljelentkezés.

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés ebben a tudásorientált közegben jött létre és fejlődik folyamatosan. A finn tanárképzők az 1970-es évek elejéig vezetik vissza a kuta-

tálasalapú orientációt, ami már nem csak a mélyebb tudományos megalapozását, hanem a kutatási készségek kifejlesztését is jelentette (Kansanen, 2003; Bús, 2015). Ekkor emelték a pedagógusképzést egységesen egyetemi szintre, ami a Bologna-rendszerben a mesterfokozatnak felel meg (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006). A hallgatók mind az alapképzés, mind pedig a mesterképzés kurzusainak keretében tanulnak pedagógiai kutatómódszertant, összesen legalább 10 kredit értékben.

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgya. Folyamatosan elemzik, miként vélekednek erről a tanár szakos egyetemisták, hogyan értik meg céljait, mennyire azonosulnak a kutatási orientációval. A már pályán levő tanárok körében pedig azt vizsgálják, hogyan hasznosulnak a gyakorlatban az egyetemeken megszerzett kutatási készségek, hogyan látják az így képezett tanárok az egyetemi képzés kutatásra felkészítő részeit az iskolai munka követelményeit már megismerve. A tanár szakos hallgatók körében végzett vizsgálatok szerint a tanárjelöltek kedvelik a kutatásközpontú képzési koncepciót, és véleményük szerint a tanulmányaik minden részét átszövi ez a szemléletmód (Jyrhämä és mtsai, 2008).

E tanulmányok során megismerkednek a szakirodalom feltárásának módszereivel, a tudományos ismereteknek az oktatási gyakorlatban és újabb kutatások során való hasznosítási lehetőségeivel, a kvalitatív és kvantitatív módszerekkel, a matematikai-statisztikai elemzésekkel, adatelemző szoftverek alkalmazásával (Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots és Uusiautti, 2012). A képzés során a tanár szakos hallgatók bekapcsolódnak oktatóik tudományos projektjeibe, részt vesznek az iskolákban folyó kutatói feladatokban. Az elsajátított módszerek alkalmazásainak készségeiről a diplomamunkájuk elkészítésével adnak bizonyítást. Ennek a képzési folyamatnak az eredményeként a hallgatók a tudományos kutatási eredmények professzionális alkalmazóivá válnak (Toom és mtsai, 2010).

Az egész finn tanárképzést áthatja a tudományos normák követésére, a kutatás eszközeinek az új megoldások keresésére való alkalmazása. A tanárjelöltek, tanárok felkészülnek tanári tevékenységük folyamatos elemzésére, a képzés fontos célja az önreflexió és a kritikai gondolkodás fejlesztése. A kutatásalapú képzés eredményeként ideális esetben a tanárok oktató-nevelő munkájuk nagyobb egységeit, fél éveit, éveit mint egy kutatási-fejlesztési projektet tekintik. Az elején – a korábbi eredményeket, tapasztalatokat felhasználva – megfontolják, mi nem működik kielégítő szinten, mit lehetne javítani. Összegyűjtik a probléma megoldásával kapcsolatban elérhető szakirodalmat,

majd megtervezik az abból fakadó változásokat. A tanítás során alkalmazzák az új elemeket, megoldásokat, majd értékeli az eredményeket. Ezeket kisebb-nagyobb körben megvitatják, konferenciákon előadják, néha tudományos publikáció is születik belőle. A tanárképzés erre az ideális vizsgálódó orientációra ('inquiry orientation'), önreflektív, önfejlesztő attitűdre készíti fel a hallgatókat. A képzésnek az iskolai munkát legjobban megközelítő komponense a tanítási gyakorlat, melyre szintén ez a kutatói, vizsgálódó attitűd a jellemző. A tanítási gyakorlatokat irányító szakvezető tanárok, mentorok nem tanácsokat, javaslatokat fogalmazznak meg, hanem – együtt a többi gyakorló tanárral – egyenrangú társként vitatják meg a gyakorló tanítás tapasztalatait (Jyrhämä és Maaranen, 2012).

Finnországban a kutatásalapú tanárképzés maga is kutatás tárgya. Folyamatosan elemzik, miként vélekednek erről a tanár szakos egyetemisták, hogyan értik meg céljait, mennyire azonosulnak a kutatási orientációval. A már pályán levő tanárok körében pedig azt vizsgálják, hogyan hasznosulnak a gyakorlatban az egyetemeken megszerzett kutatási készségek, hogyan látják az így képezett tanárok az egyetemi képzés kutatásra felkészítő részeit az iskolai munka követelményeit már megismerve. A tanár szakos hallgatók körében végzett vizsgálatok szerint a tanárjelöltek kedvelik a kutatásközpontú képzési koncepciót, és véleményük szerint a tanulmányaik minden részét átszövi ez a szemléletmód (*Jyrhämä és mtsai*, 2008). A hallgatók körében végzett vizsgálatok azt is megmutatták, hogy bár az egyetemisták alapvetően pozitívan viszonyulnak a kutatói felkészüléshez, kutatási feladatokhoz, néha úgy érzik, hogy a képzés nem készíti fel őket az iskolai gyakorlatban közvetlenül jelentkező feladatokra. Nem biztosak abban, hogy mindent megtanulnak, amit sikeres iskolai munkához tudniuk kell (*Eklund*, 2014). A pályán levő tanároknak már kevésbé okoz bizonytalanságot ez a képzési orientáció. Pozitívan nyilatkoznak a kutatási készségekről, fontosnak érzik, hogy hatékonyan tudják önmagukat tanítani, fejleszteni. A kutatásalapú tanárképzés legfőbb erényének a reflexió képességét, a megszokott sémáktól való eltérésre, a problémáknak másként, új formában való megoldására való felkészítést és a kutatásalapú tanításnak mint saját tanítási módszerüknek a jobb megértését tekintik (*Jyrhämä és Maaranen*, 2012).

A finn közoktatásban mind több olyan tanár tanít, aki folytatja a tudományos kutatásra való felkészülést, doktori fokozatot szerez. Ezek a doktori fokozatok nem a tanárok fokozatszerzésére kidolgozott külön feltételek között születnek, hanem ugyanazoknak a nemzetközileg elismert PhD fokozatszerzési követelményeknek kell megfelelniük, mint az egyetemek, kutatóintézetek tudományos pályára készülő leendő kutatóinak. Az angolszász rendszerű PhD képzés Finnországban az 1990-es években indult. Először egy-egy kutatási-képzési területen országos szintű, hálózatszerűen működő doktori iskolákat hoztak létre 1995-ben. Ilyen volt például a matematika, fizika és kémia tanításának kutatására szakosodott hálózat (Finnish Graduate School of Mathematics, Physics and Chemistry Education), melynek munkájában hét egyetem 23 tanszéke vett részt. A képzés lehetővé teszi teljes és részmunkaidős, az utóbbi formában főleg tanárok vettek részt (az említett területen egyszerre 55–75 fő). A doktori képzést 2012-ben visszatelepítették az egyetemekre, de a korábbi hálózatos nemzeti és nemzetközi együttműködés fennmaradt (*Lavonen és Krzywacki*, 2014). Miután a finn neveléstudományi doktori képzés magas színvonalú, és az egyetemek e területeken is jelentős kutatási-képzési kapacitással rendelkeznek, fejlődésének egyik fő iránya a tanárok doktori szintű tudományos képzése lehet. Ezáltal a finn iskolarendszerben folyó munka tudományos alapja, kutatási háttere tovább erősödik.

A kutatásalapú tanárképzési modell elterjedése

A kutatásalapú megközelítés egyre több ország tanárképzésében jelenik meg, bár a kutatói felkészítés kevésbé rendszerezett és céltudatos, mint ahogy az a finn képzési rendszerben megvalósul. Egy új tanárképzési modell elterjedéséhez kétirányú változásra van szükség. Egyrészt kell, hogy maguk a képzőhelyek képesek legyenek az új képzés feltételeinek megfelelni, esetünkben az egyetemeken intenzív, az oktatás, a tanítás gyakorlata szempontjából releváns kutatómunkát folytassanak. A tanárképzésben részt vevő egyetemi oktatóknak rendelkezniük kell azokkal a kutatói készségekkel, amelyek kialakítását tanítványaiknál fontosnak tartják. Így a kutatásalapú szemlélet megerősödése a képzőhelyek oldaláról csak a neveléstudományi kutatás fejlődésével párhuzamosan valósulhat meg. A másik, fogadó oldalról pedig szükség van arra, hogy az iskolákban felmerüljön az igény az új típusú tanári munkára, vagy legalábbis az intézmények képesek

legyenek befogadni, elfogadni az új szemléletű tanítást és az ezzel együtt járó fejlesztési törekvéseket is. Tekintetbe véve az oktatási rendszer konzervatív természetét, egy ilyen változássorozathoz nagyon erőteljes késztetés, támogatás kell. Alapvető fordulat pedig magának az egész oktatási rendszernek a tudományos alapokra helyezésével párhuzamosan mehet végbe.

Az oktatás tudományos alapjainak fejlődésében az ezredforduló éveiben gyorsuló ütemű változás indult el. Számos országban kiemelt figyelmet kapott a neveléstudomány infrastruktúrájának fejlesztése, jelentős új pedagógiai kutatásokat finanszírozó alapok jöttek létre, kutatóintézetek, egyetemi kutatóközpontok alakultak. Ebből a szempontból mérföldkőnek számít az Egyesült Államokban 2001-ben életbe lépett új oktatási törvény (*No Child Left Behind*, ld. *Kinney*, 2006), amely szerint csak olyan célú oktatási változtatásokra fordítható költségvetési forrás („az adófizetők pénze”), amelyekről tudományos eszközökkel be lehet bizonyítani, hogy hatékonyak. Ezt követte azoknak az új kutatási normáknak a kidolgozása, amelyek meghatározzák, mely eredményeket lehet bizonyítékként elfogadni (*Shavelson és Towne*, 2003; *Towne, Wise és Winters*, 2005). Az USA tanárképzésének gyakorlata azonban a javuló kutatási feltételek ellenére is csak lassabban változik, mivel a közoktatás nehezebben fogadja be a változásokat.

Európában több országban is indult átfogó program a neveléstudományi kutatási kapacitás fejlesztése érdekében, és ezeknek volt tanárképzéssel foglalkozó része is. Nagy-Britanniában az 1980-as évek óta napirenden van a tanárképzés kutatásalapú megújítása (*Rudduck*, 1985), azonban a törekvés lassan nyer teret. A Tanítás és Tanulás Kutatási Program (*Teaching and Learning Research Programme*, TLRP), az ország történetének legátfogóbb pedagógiai kutatási vállalkozása mintegy 700 kutató munkáját egyesítette. Ezen belül a tanárképzési részprogram a pályakezdő tanárok fejlődésével foglalkozott (*Enhanced Competence-Based Learning in Early Professional Development*, 2003–2007), a kutatási aspektus az inkluzív tanításra való felkészülést az akciókutatás módszereinek elsajátítása révén támogatta.

Németországban szintén már korábban is felmerült a kutatásalapú tanárképzés lehetősége (*Kroath*, 1991). Egy átfogó kutatási program (*Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*) 2007 és 2013 között zajlott, ebben a szaktárgyak tanításához kapcsolódó („pedagogical content knowledge”, a magyar terminológiában ’szakmódszertani’, ’tantárgy-pedagógiai’) tanári tudás fejlődését vizsgálták. A kutatásalapú tanárképzéssel kapcsolatos kutatások megjelentek Hollandiában is (*Dobber, Akkerman, Verloop és Vermunt*, 2012), az első kísérletek alapján a kutatók komoly lehetőséget látnak a tanárképzés ilyen irányú fejlesztésére. Norvégiában a tanárképzőket és a képzésben részt vevő egyetemi hallgatókat (36–36 főt) vizsgálták abból a szempontból, hogy mennyire tartják hatékonynak a kutatásalapú képzést. Míg a hallgatók általában pozitív képet alkottak a kutatási komponensekről, a képzők véleménye szélesebb spektrumon változott (*Munthe és Rogne*, 2015).

A kutatásalapú tanárképzés magyarországi alkalmazásának lehetőségei: egy megvalósult modell, az értékelési szakértők képzése

A kutatásalapú tanárképzés elsősorban azokban az országokban, illetve egyetemeken jelenhet meg, terjedhet el, ahol kialakultak a megvalósítás korábban részletesebben bemutatott társadalmi és tudományos előfeltételei. Magyarország nem tartozik azok közé az országok közé, ahol a neveléstudomány különösebben fejlett lenne. Vannak olyan tendenciák, amelyek a kutatásalapú tanárképzés bevezetésének lehetőségét javítják, más feltételek azonban általában még hiányoznak. A hiányzó feltételek között kell megemlítenünk a tanári pálya alacsony presztízsét és a pedagógiai kutatás rendszeres finanszí-

rozásának problémáit. Mindemellett a kutatásalapú tanártovábbképzésnek kialakult egy működőképes és hatékony modellje (ld. *Csapó, 2007b; Korom, 2010*). Ez a képzés még azelőtt elkezdődött, mielőtt a finn kutatásalapú modell szélesebb körben elindult, vagy az azzal kapcsolatos publikációk megjelentek, így lényegében a finn folyamattal párhuzamos fejlődésről van szó.

Az értékelési szakértők képzése 1991-ben indult el az akkori József Attila Tudományegyetemen. A rendszerváltozást követő néhány év sokféle újszerű kezdeményezésre lehetőséget teremtett. Ilyen volt az értékelési szakértők képzése is, amely kétnyelvű, angol és magyar nyelvű képzésként indult, időtartama három év volt, és tanár szakos egyetemi hallgatók, valamint már végzett tanárok egyaránt bekapcsolódhattak a képzésbe. A program az akkori nemzetközi példák közül a 'master degree in educational science' normáit követte, hat félévre elosztott 24 kurzusból állt, azaz a hallgatóknak félévenként négy kurzust kellett teljesíteniük.

A felsőoktatási törvény egymást követő változásainak megfelelően a képzés folyamatosan alkalmazkodott a mindenkori jogi keretekhez, de fő céljai lényegében változatlanok maradtak. Először a képzés átalakult egynyelvű, kétéves idejű szakirányú továbbképzéssé, melyet csak pedagógus diplomával lehet elkezdni. A 24 kurzus megmaradt, de már négy félévre elosztva, majd a képzési program kiegészült a tanári szakvizsga követelményeivel, így szakvizsgával záródó képzéssé alakult. A legutóbbi átalakulás 2009-ben következett be, amikor a képzés három ágra bomlott: (1) az olvasás-szövegértés, (2) a matematikai és (3) a természettudományi tudás értékelésére felkészítő, szakvizsgát adó szakirányú továbbképzési programokká alakult, majd 2010-ben megjelent egy további, általánosan képző terület, (4) a pedagógiai értékelés és kutatótanári feladatok területén pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak.

A képzés első félévének programját a számítógép-használat, a matematikai és kutatómódszertani alapok, az infokommunikációs eszközök, a sajátos nevelési igényű tanulók értékelése és fejlesztése, a kognitív pszichológiai alapok, a pedagógiai értékelés alapjai és a feladatszerkesztés gyakorlat alkotják. A második félévben folytatódik a feladatszerkesztés, a tartalmi területek tudásának áttekintése és a kutatómódszertan tanulása, elkezdődik a számítógépes adatelemzés, megjelenik a tesztelmélet és a tantervmélet. A harmadik félévben sor kerül az oktatási rendszerrel kapcsolatos és a szakvizsga követelményeit kielégítő kurzusokra, a hallgatók megismerkednek a közoktatás irányítási rendszerével és az oktatási intézmények működésével, a minőségbiztosítással, az online teszteléssel és a teszt szerkesztéssel, valamint folytatódik a számítógépes adatelemzés tanulmányozása. A negyedik félévben az EU oktatáspolitikájával, az államháztartási és oktatás-gazdaságtani ismeretekkel, a program- és intézményértékeléssel, az osztálytermi értékelés és a vizsgáztatás gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, emellett egy választható tárgyat tanulnak, és a témavezető irányításával elkészítik a szakdolgozatot.

Az értékelés szakos hallgatók többsége már az első tanévben elkezdte a szakdolgozathoz vezető adatgyűjtést, kutatómunkát. Tipikus esetben egy olyan jellegű tesztnek vagy egyéb adatgyűjtő eszköznek a készítésére vállalkoznak, amely az általuk tanított tantárgyhoz kapcsolódik. Később ez a teszt valamilyen fejlesztő kísérlet elő- és utótesztjeként is használható. A szakdolgozat csak empirikus munka lehet, és bár alapvetően új tudományos eredmények elérése nem tartozik a követelmények közé, az összegyűjtendő adatok mennyisége a minta nagysága és a változók száma tekintetében eléri azt a léptéket, ami már a tudományos cikkben is elfogadható. A képzés során a hallgatók elsajátítják a többváltozós statisztikai elemzések módszereit, és elvárás, hogy ebbéli készségeiket a szakdolgozat elkészítése során is demonstrálják. A tanárok általában nem tanítanak annyi diákot, hogy azok száma kielégíthetné a mintanagysággal kapcsolatos elvárásokat, így a hallgatók gyakran kollégáikat, esetleg más iskolák tanárait is bevonják felméréseikbe,

kísérleteikbe. Ez a közös munka gyakran már a képzés során többszörözi a kutatómunka elemeivel megismerkedő pedagógusok számát.

Mindezekből a feltételekből már következik, hogy sok esetben szakmai folyóiratokban, tanárok számára megjelentetett módszertani lapokban publikálható eredmények születnek. Az már a végzett hallgatók egyéni ambícióin múlik, hogy a szakdolgozatot lerövidítve eredményeiket publikálható cikké formálják-e. A hallgatók egy része ezt megteszi, és közülük sokan a kutatómunkát az egyetemi tanulmányokon túl is folytatják. A legeredményesebbek pedig bekapcsolódnak a PhD képzésbe. Az értékelési szakértők képzésének elmúlt 25 éve alatt több tucatnyi volt hallgató publikálta eredményeit, és figyelembe véve, hogy a korábbi értékelési szakértő szakos hallgatók közül többen az egyetemi kariert, a kutatói pályát választották (köztük már több egyetemi docens is van), az általuk megjelent cikkek száma több százra tehető. Ebből a jelentős mennyiségű publikációból itt csak néhány olyat mutatok be, amelyek kutató tanárok munkái, azaz olyan pedagógusoké, akik a képzés befejezése után is a közoktatásban maradtak, és folytatták a kutatómunkát.

A kutató pedagógusok közül sokan pedagógiai értékelési szaktudásukat kamatoztatják. Teszteteket készítenek saját szaktárgyukhoz, vagy valamilyen értékelési projektben vesznek részt (*Rójáné Oláh*, 1995, 1996, 2005), különböző területeken felméréseket végeznek (*Frei*, 2004; *Hajduné Holló*, 2004; *Sós*, 2005; *Zentai*, 2010; *Kiss*, 2006). Mások kipróbálnak valamilyen új módszert, például a projektmódszert, és dokumentálják annak eredményeit (*Balogh*, 2003; *Hamarné Helmecki*, 2007).

Egy tipikus kutatótanári tevékenység az oktatott tantárgyhoz kapcsolódó rendszeres cikkírás valamelyik szakmódszertani folyóiratba (*Banai*, 2003a, 2003b, 20007). Nagyon gyakori a fejlesztő programok kidolgozása, fejlesztő kísérletek elvégzése is (*Simonné Benkő*, 2005; *Zentai*, 2015).

A képzés egyik legérdekesebb, több évet átfogó kutatómunkát elindító hatása a hátrányos helyzetű roma tanulók matematikai felzárkóztatásához kapcsolódik. A szakértő szakos hallgatók tanulmányaik során megismerkedtek „az utca matematikája” tanítási koncepcióval. Ennek az eredetileg Braziliából induló koncepciónak az a lényege, hogy az utcán felnövő gyerekeknek a környezetükben, hétköznapi helyzeteken keresztül, gyakorlatiasan, ismerős eszközök felhasználásával tanítják a matematikát (*Nunes, Schliemann és Carraher*, 1993). Egy alföldi település olyan iskolájában dolgozó pedagógusok ültették át ezt a koncepciót saját helyzetükre, ahol többségben voltak a hátrányos helyzetű tanulók, ahol roma tanulók matematikatanulását kellett hasonló módon segíteni. Két szakértő szakos hallgató a szakdolgozathoz elvégzett fejlesztő munka hatásait látva, további kollégákat bevonva elkészítette teljes tanévek fejlesztő programját is. Eredményeiket folyóiratcikk formájában összegezték (*Tóth*, 2001a; *Vári*, 2001a), ami azután egy kötetben is megjelent (*Tóth*, 2001b; *Vári*, 2001b), majd később egy konferencián munkájuk általánosítható hatásait is megfogalmazták³ (*Tóth és Vári*, 2006; *Vári*, 2007).

Az értékelési szakértők képzésének negyedszázados története, a képzés hosszú távú hatásai jelzik, hogy a kutatásalapú tanárképzésnek Magyarországon is megteremthetőek a feltételei. Azokon a képzőhelyeken, ahol a közoktatás fejlesztése szempontjából releváns empirikus kutatómunka folyik, a kutatásalapú tanártovábbképzést bármikor el lehet indítani. A tanári alapképzésbe való beépítéséhez azonban további fejlesztő munkára van szükség.

Összegzés, következtetések, fejlődési perspektívák

Az osztatlan képzés visszaállításával a magyarországi tanárképzés fejlődésének újabb állomásához érkezett. Az új felsőoktatási törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok kijelölik azokat a kereteket, amelyek között a további tartalmi fejlesztés megvalósulhat. A kutatásalapú képzés elhelyezhető ezek között a keretek között, azonban a gyakorlati megvalósítás érdekében még meg kell teremteni a hagyományos magyar tanárképzés és az új szemléletű modellek közötti átmenetet.

Ennek érdekében érdemes tanulmányozni azokat a korábbi képzési, továbbképzési formákat, amelyek a tanárok neveléstudományi felkészítésével, kutatási képességeinek fejlesztésével is foglalkoznak, és így a finn modell egyes elemeit is megvalósítják. Az értékelési szakértők képzése, valamint a neveléstudomány mesterszak oktatási tapasztalatai alapján ki lehet alakítani azokat a kereteket, amelyek közelítik a magyarországi tanárképzést a kutatásalapú képzés ideáljához.

Magyarországon a közoktatási értékelési rendszernek egy nagyon kifinomult változata alakult ki. A 6., 8. és 10. évfolyamokon végzett teljes körű kompetenciamérések eredményeit egymással össze lehet kapcsolni, és megbízható hozzáadottérték-mutatókat lehet kiszámítani. A rendszer céljainak megfelelően a mérések adatait az intézmények fejlesztésére lehet felhasználni, és az iskolai adatok nyilvánosságra hozatalával az elszámoltathatóságnak egy enyhébb („szoft”) változata valósul meg, mivel az eredményekhez jutalom vagy szankció nem kapcsolódik. Kialakulóban van az alsó hat évfolyam diagnosztikus értékelési rendszere is. Ezek a mérések együttesen a visszacsatoló információk sokaságát bocsátják a pedagógusközösségek rendelkezésére. Az adatok érzékenyen jelzik a pedagógiai beavatkozások hatására létrejött változásokat. Ennek a visszacsatoló rendszernek az értelmezéséhez, felhasználásához több kutatómódszertani ismeretre lenne szükség. A megfelelő tudás kialakításához ideális keretet teremt a kutatásalapú tanárképzés.

A kutató-tanár kategória megjelent a pedagógus életpályamodellben is, mégpedig a legmagasabb fejlődési kategóriaként, amit a pedagógusok sokéves kiemelkedő szakmai munkával érhetnek el. A tanárok azonban nem válnak a tanári pályán szerzett gyakorlat révén kutatókká. A kutatómunkára fel kell készülni, el kell sajátítani a kutatáshoz szükséges készségeket. Ez az új keret is a kutatásalapú képzési modell alkalmazásának szükségességét vetíti előre.

Könnyű belátni, hogy a kutatásalapú tanárképzést csak olyan képzőhelyeken lehet megvalósítani, ahol a képzők rendszeres, az iskolai gyakorlattal kapcsolatban álló, annak fejlődését segítő empirikus kutatásokat végeznek azokon a területeken, melyekre a tanárjelölteket is felkészítik. A tanárképzésben dolgozó oktatók ilyen jellegű személyes tapasztalata nélkül nehéz lenne kialakítani az a motivációt, amellyel – az egyébként munkaigényesebb – kutatásalapú tanárképzési modellt választják, és a rendszeres kutatómunka nélkül nem is tudnák megszerezni azt a felkészültséget, amely a kutatási technikák hatékony átadásához szükséges. Mindez a neveléstudományi kutatások fejlesztésének szükségességére is felhívja a figyelmet.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében készült.

Irodalomjegyzék

- Balogh Terézia (2003): Gondolatok a projekt módszer alkalmazásáról a kémiatanításban *Módszertani Közlemények*, **43**. 5. sz. 221–228.
- Banai Valéria (2003a): Általános iskolai biológia tankönyvekből feltáruló gyógynövénykép. *A biológia tanítása*, **4**. sz. 3–11.
- Banai Valéria (2003b): Középiszkolai biológia tankönyvekből feltáruló gyógynövénykép. *A biológia tanítása*, **5**. sz. 8–23.
- Banai Valéria (2004): A drog szó fogalmi váltása. *A biológia tanítása*, **5**. sz. 10–17.
- Banai Valéria (2007): Fűben, fában orvosság – egy megvalósított biológiai projekt a középiskolában. *A biológia tanítása*, **2**. sz. 13–23.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében*. McKinsey & Company, Chicago.
- Bús Enikő (2015): Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, **25**. 11. sz. 17–28.
- Crouch, D. (2015. 06. 17.): Highly trained, respected and free: why Finland's teachers are different. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/education/2015/jun/17/highly-trained-respected-and-free-why-finlands-teachers-are-different>
- Csapó Benő (2007a): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 3–4. sz. 11–23.
- Csapó Benő (2007b): *A kutatásalapú tanártovábbképzés elemei az SZTE pedagógiai értékelési szakértő szakos képzésében (esettanulmány)*. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. 69.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233.
- Csapó Benő (2009): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. 2. kiadás. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 33–50.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, **9**. sz. 1065–1076.
- Csapó Benő (2015): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio*. **2**. sz. 30–39.
- Csapó Benő, Csikos Csaba és Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, **24**. 3. sz. 45–52.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. 52–60.
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Darling-Hammond, L. és Bransford, J. (2005, szerk.): *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. és Sykes, G. (1999, szerk.): *Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N. és Vermunt, J. D. (2012): Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **28**. 4. sz. 609–617. DOI: [10.1016/j.tate.2012.01.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.009)
- Eklund, G. (2014): A research-based teacher education in Finland – A dilemma for the students. *Psychology Research*, **4**. 7. sz. 567–578.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, **12**. 6–7. sz. 76–83.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13**. 3. sz. 359–374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Frei Lászlóné (2004): Az általános iskolai geometriatudás és a rajzkészség fejlődése. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 17–27.
- Hajduné Holló Katalin (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4–8 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 263–292.
- Hamarné Helmecci Katalin (2007): A kutatásalapú tanártovábbképzés alkalmazása a projekt módszer továbbfejlesztésében. In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 72.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. és Scheinin, P. (2002): *Assessing Learning-to-Learn: A framework*. Centre for Educational Assessment, Helsinki University – National Board of Education, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. és Uusiautti, S. (2012): Teacher education curricula after the Bologna Process – a comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **56**. 3. sz. 261–275. DOI: [10.1080/00313831.2011.581687](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581687)
- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (2006, szerk.): *Research-based teacher education in Finland – Ref-*

- lections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Helsinki.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. és Kansanen, P. (2008): The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, **31**. 1. sz. 1–16. DOI: [10.1080/02619760701844993](https://doi.org/10.1080/02619760701844993)
- Jyrhämä, R. és Maaranen, K. (2012): Research orientation in a teacher's work. In: Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (szerk.): *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers, Rotterdam. 97–117.
- Kansanen, P. (2003): Teacher education in Finland: Current models and new developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, C. (szerk.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. UNESCO–CEPES, Bukarest. 85–108.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193–215.
- Kinney, M. B. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 29–42.
- Kiss Róbert (2006): Gyakorlatorientált közismereti informatikai mérések és vizsga a szakiskolákban. Szimpózium előadás (absztrakt). In: *IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Tartalmi Összefoglalók*. 91.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. *Történelemtanítás*, **4**. sz. 1–9.
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. 78–91.
- Kroath, F. (1991): *Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. Profil, München.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő készség fejlesztésének egy módszere. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz. 31–43.
- Lavonen, J. és Krzywacki, H. (2014): Recent trends in PhD education in science and mathematics education research: Back to university-level organization. *NorDiNa*, **10**. 2. sz. 243–250.
- Munthe, E. és Rogne, M. (2015): Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **46**. 17–24. DOI: [10.1016/j.tate.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006)
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás (inquiry based learning/teaching, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. 31–51.
- Nagy Mária (2004): Pályakezds mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, **13**. 3. sz. 375–390.
- Niemi, H. és Jaku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, **3**. sz. 89–109.
- Nunes, T., Schliemann, A. D. és Carraher, D. W. (1993): *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge University Press, New York.
- OECD (2007a): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- OECD (2007b): *Evidence in education. Linking research and policy*. OECD, Paris.
- Popkewitz, T. S. (1994): Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*, **10**. 1. sz. 1–14. DOI: [10.1016/0742-051x\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)90036-1)
- Rójáné Oláh Erika (1995): *Matematika tesztkönyv 2. a középiskolák számára*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Rójáné Oláh Erika (1996): *Matematika tesztkönyv 3. a középiskolák számára*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Rójáné Oláh Erika (2005): A régi és az új középszintű matematika érettségi összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **15**. 9. sz. 79–96.
- Rudduck, J. (1985): Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, **11**. 3. sz. 281–289.
- Sahlberg, P. (2011): *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. Teachers College Press Columbia University, New York.
- Sahlberg, P. (2013): *A finn példa – Mit tanulhat a világ a finnországi oktatás reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Simonné Benkő Edit (2005): Az olvasási képesség kritériumorientált fejlesztése. Szimpózium előadás (absztrakt). In: *V. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi Összefoglalók*. 302.
- Shavelson, R. J. és Towne, L. (2003, szerk.): *Scientific research in education*. National Academy Press, Washington. DOI: [10.17226/10236](https://doi.org/10.17226/10236)
- Sós Mária (2005): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **11**. sz. 83–89.

- Towne, L., Wise, L. L. és Winters, T. M. (2005, szerk.): *Advancing scientific research in education*. Committee on Research in Education. The National Academies Press, Washington, DC. DOI: [10.17226/11112](https://doi.org/10.17226/11112)
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. és Kansanen, P. (2010): Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, **45**, 2. sz. 331–344. DOI: [10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x)
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, **20**, 1. sz. 60–78.
- Tóth Jánosné (2001a): Az utca matematikája: cigány és nem cigány tanulók iskolai és hétköznapi matematikátudása. *Iskolakultúra*, **11**, 12. sz. 15–34
- Tóth Jánosné (2001b): Az utca matematikája. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 149–175.
- Tóth Jánosné és Vári Lászlóné (2006): Az utca matematikája: preventív fejlesztő kísérlet 2–3. évfolyamon (absztrakt). In: *IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Tartalmi Összefoglalók*. 64.
- Valcke, M. (2013): Evidence-based teaching, evidence-based teacher education. Quality of teachers and quality of teacher education. In: Zhu X. és Zeichner, K. (szerk.): *Preparing teachers for the 21st century*. Springer-Verlag, Berlin. 53–66. DOI: [10.1007/978-3-642-36970-4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4)
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, **54**, 7–8. sz. 609–627.
- Vári Lászlóné (2001a): Matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók. *Iskolakultúra*, **11**, 12. sz. 35–42.
- Vári Lászlóné (2001b): A matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 138–148.
- Vári Lászlóné (2007): A kutatói készségek szerepe az oktató-nevelő munka fejlesztésében. In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 70.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. és Björkvist, O. (2007): Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **49**, 5. sz. 475–485. DOI: [10.1080/00313830500267937](https://doi.org/10.1080/00313830500267937)
- Zentai Gabriella (2010): A rendszerező képesség fejlődése 4–8 éves életkorban. *Magyar Pedagógia*, **110**, 1. sz. 5–34.
- Zentai Gabriella (2015): Hogyan fejleszthető játékosan a számolási készség? Egy játékgyűjteményről, mellyel szerethetőbbé tehetjük a matematikát. *Tanító*, **53**, 4. sz. 11–13.

Jegyzetek

¹ Ebben a tanulmányban tanáron a közoktatásban tanító pedagógusokat értem általában. A magyar terminológia megkülönbözteti az iskola első szakaszában működő tanítókat és a felsőbb évfolyamok tanárait. Az angol 'teacher' kifejezés lefedi a mi 'tanító' és 'tanár' szavunk együttes jelentéstartományát (sőt az óvodapedagógus is 'tanár': 'kindergarten teacher'). Mivel a hivatkozott nemzetközi irodalom általában nem tesz különbséget a különböző iskolafokozatokban tanító tanárok között, az egyszerűség kedvéért

a 'tanár' kifejezést ebben a kiterjesztett értelemben használom.

² <http://www.interacademies.net/Activities/Projects/12250/18276.aspx>

³ Munkájukról a Magyar Televízió *Fogadóóra* c. műsora (2008. április 28.) is beszámolt (ld. <http://nava.hu/id/605992/>).

Bús Enikő

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanárképzés Finnországban

Egy-egy nemzet oktatási rendszerének minősítésére és az egyes rendszerek összehasonlítására kiváló kiindulási alapot nyújtanak az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) mérések eredményei és azok elemzése, ugyanis a részt vevő országok 15 éves tanulóinak tudása jó indikátora mind a rendszerek működésének, mind pedig az oktatásba való befektetés későbbi megtérülésének. Az eredmények alapján nemzetközi kontextusban is látható, hogy milyen fejlesztő beavatkozásokra lenne szükség a jobb eredmények, a méltányosabb, az esélyegyenlőséget biztosító oktatás érdekében.

Bevezetés

Számos hazai és nemzetközi fórumon került sor a 2012-es mérések elemzésére, ezek megmutatták, hogy a magyar diákok szignifikánsan az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek mindhárom területen: matematikából 17, szövegértésből 8, természettudományokból pedig 7 ponttal maradtak el a magyar tanulók az OECD-átlagtól; a legjobban teljesítő országoktól pedig matematikából 136 ponttal, szövegértésből 82 ponttal, természettudományból 86 ponttal maradtak le tanulóink. A másik ijesztő adat azoknak a tanulóknak a száma, akik a mérések 2. szintjét sem érik el, amely pedig „minimálisan szükséges a modern társadalmi életben való hatékony részvételhez” (Balázi, Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2013, 29. o.). Matematikából ma a magyar 15 évesek 28,1 százaléka, szövegértésből 19,7 százaléka, természettudományból pedig 18 százaléka nem éri el ezt a minimális szintet (Balázi és mtsai, 2013); vagyis a jövő generáció egyötödének sorsa igencsak kétséges a társadalmi beilleszkedés szempontjából, hiszen nem rendelkeznek az egyes területek alapszintű ismeretével sem.

A 2012-es mérés eredményei nem meglepetésszerűen kerültek elénk; tanulóink már az első PISA mérések óta elvárásainkon alul teljesítenek. A probléma gyökere a rendszerben keresendő, és az érdemi változtatás eléréséhez megfontolandó minél mélyebbre hatolni a problémák feltárása és a beavatkozás során. Láthatóan nem elég a tünetek kezelése, vagyis a tanterv megújítása és a szabadon választható tanár-továbbképzési kínálat bővítése; érdemes az oktatási folyamat ennél is korábbi pontjára, a tanárképzés időszakára helyezni vizsgálódásunk fókuszát, és itt megkeresni, megtalálni, kezelni a probléma gyökerét. Egészen addig nem várhatunk érdemi változást tanulóink tudásszintjében, amíg maguk a pedagógusok sem kapnak olyan szintű képzést, amely lehetővé tenné a diákok számára a fejlődést.

A magyar iskolarendszer és tanárképzési rendszer előnyei és hibái a neveléstudomány szereplői számára nem ismeretlenek. Azonban a jelen tanulmány célja nem ezek felsorolása vagy vizsgálata. A változtatás érdekében érdemes áttekinteni a PISA rangsor elején álló országok oktatási rendszereit, és megvizsgálni, mi az, amit ők másképp vagy jobban

csinálnak. Melyek azok a jó gyakorlatok, amelyeket a különböző rendszerekből át tudnánk venni, hazai környezetben tudnánk alkalmazni, és amelyek elősegítenék a pozitív irányú változást a magyar oktatásban? E vizsgálódás hasznos kiindulópontja lehet a finn iskolarendszer és tanárképzési rendszer bemutatása, mely bővelkedik jó gyakorlatokban.

A közel ötmillió főt számláló Finnország oktatási rendszere az utóbbi évtizedekben példaként áll a fejlődni kívánó nemzetek szakemberei előtt. Ma a világ egyik legiskolázottabb nemzeteként tartják őket számon; a népesség egyharmada egyetemi, vagy ahhoz hasonló szintű képesítéssel rendelkezik. A kétezres évek elején készült nemzetközi oktatási mérések eredményei szerint minden terület élvonalában a finn tanulók álltak. A PISA 2000 felmérésen ők bizonyultak a legjobban olvasó diákoknak; a PISA 2003-as eredmények alapján pedig a finn diákoknak a legjobbak a matematikai, természet-tudományos, problémamegoldó és szövegértési képességei (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a*). Ugyan a PISA mérések listavezető helyeit az utóbbi mérések során átvették a dél-ázsiai kis országok, Finnország továbbra is az élbolyban áll, mondhatni az európai mezőny nyertese.

A kimagasló eredmények a finn oktatás egyik alapelvének, az egyenlőségnek köszönhetőek, melynek hatására a leggyengébb és az átlagos finn tanulók is a megfelelő szinten teljesítettek a méréseken. Azonban a nemzetközi mérésekből nem csak ez derült ki, hanem az is, hogy a részt vevő országok közül a finn iskolások fordítják a legkevesebb időt tanulásra, és az oktatásra fordított források is csupán az OECD-átlag körül mozogtak (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a*), bár az egy finn diákra jutó összes ráfordítás még 2012-ben is közel a duplája volt a magyar ráfordításnak (*Balázsai és mtsai, 2013*). Mindez azt jelenti, hogy a finn pedagógusok munkája a diákokkal igen hatékonynak bizonyult (*Meisalo, Lavonen, Sormunen és Vesisenaho, 2011*), éppen ezért érdemes az oktatási rendszer és a pedagógusképzés különlegességeit, jó gyakorlatait mélyebben is megvizsgálunk.

A jelenlegi finn iskolarendszer

Finnország az 1960-as évek vége óta a komprehenzív iskolamodell fejlesztésén dolgozik, melynek alapelvei a kiterjedt egyenlőség, az élethosszig tartó tanulás és a magas szintű oktatás (*Niemi, 2013*). Az általános és a középfokú oktatás is államilag finanszírozott, a helyi tanterveket pedig a városi fenntartók és az iskola hozzák létre a nemzeti alaptanterv alapján. A tantervezéskor az iskolák saját profilt alakíthatnak ki, specializálódhatnak bizonyos területekre, mint sport vagy természettudományok (*Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006a; Niemi, 2013*).

Az általános iskolai oktatás 7 éves korban kezdődik és kilenc évig tart. Elsőtől hatodik évfolyamig a tanítók oktatnak minden tárgyat, ahol elsősorban az alapvető olvasási, írási, számolási készségek helyes, pontos elsajátítása és megszilárdítása történik, ezen kívül pedig néhány közismereti tantárgy alapjaival ismerkednek meg a kisiskolások. Hetedik évfolyamtól a szaktanárok veszik át a tanítók helyét, és megkezdődik a szaktárgyi ismeretek elsajátítása. A három éves középfokú oktatás az érettségi vizsgával zárul, mely a felsőfokú tanulmányokra való jelentkezéshez szükséges. Ugyan a tankötelezettség csak az első kilenc évre terjed ki, a finn rendszer igyekszik mindenkit az élethosszig tartó tanulás felé irányítani. A továbbtanulás lehetősége a három évig tartó középfokú oktatás után is mindenki számára adott, függetlenül az elvégzett iskolatípustól (*Kansanen, 2003*).

Általános iskolás korban az intézmény biztosítja az összes szükséges taneszközt és a mindennapos meleg ebédet a diákok számára, mindezt ingyen. Az egyenlőséget a finn rendszer a speciális nevelési igényekre ("special education") fordított kiemelt figyelmével valósítja meg. Finnországban a speciális nevelési igényekkel rendelkező diákok

száma magasabb a más országokban megszokottnál, a rendszer hatásköre minden olyan tanulóra kiterjed, akinek valamilyen okból az átlagosnál több figyelemre, támogatásra van szüksége. Számításaik szerint az iskoláskorú (7–16 éves) gyerekek egyharmada vesz igénybe valamiféle speciális segítséget tanulmányai során. Azonban a finn kategóriába nem csupán a diagnosztizáltan enyhe fogyatékkal élő és sajátos nevelési igényű gyermekek tartoznak (ezek aránya Finnországban csupán 6,5 százalék), hanem a tanulási nehézséggel, viselkedési problémákkal küzdők is (Niemi, Toom és Kallioniemi, 2012). Finnországban négyévente minden gyermeket megvizsgálják, amely alapján diagnosztizálják a problémákat, és esetlegesen a speciális nevelőkhöz irányítják őket. Az enyhe fogyatékkal élő, sajátos nevelési igényű diákok főleg kis csoportokban tanulnak, azonban néhány tantárgyból csatlakozhatnak a többségi csoportokhoz, így például testnevelésből, művészetekből, ének-zenéből stb. Ezeket a kis csoportokat a 'special class teacher', vagyis a speciális tanítók oktatják. Ezek a pedagógusok tanítói végzettséggel rendelkeznek, melyet egy éven keresztül speciális tanítói kreditekkel (60 kredit) egészítettek ki (Bús, 2015; Lavonen, 2014; Pesonen, Ikonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala és Pirttimaa, 2015).

Azokkal a tanulókkal, akiknél nem diagnosztizáltak különleges problémát, az úgynevezett 'part-time special teacher', vagyis a részidős speciális tanár foglalkozik. A részidős elnevezés nem a pedagógus foglalkoztatottságából ered – mivel ők teljes munkaidőben vannak foglalkoztatva –, hanem a tanulókkal eltöltött idő alapján. Ezek a pedagógusok csak alkalmanként, nem feltétlenül rendszeresen foglalkoznak egy-egy diákkal. A finn iskolák átlagosan 300 diákot fogadnak, és minden iskolában legalább egy részidős speciális tanárt alkalmaznak. Így a speciális pedagógusok a diákok 10 százalékával, körülbelül 30 fővel dolgoznak a tanév során; ezen felül pedig pedagógiai asszisztensi feladatokat is ellátnak. Képzettségük alapján szaktanárok, mely képzést a speciális tanári képzéssel (60 kredit) egészítik ki. Mind a 'special class teacher', mind a 'part-time special teacher' képzésre való bekerülés előfeltétele a korábbi szakmai, tanítási tapasztalat (Bús, 2015; Honkasilta, Sandberg, Närhi és Jahnukainen, 2014).

A speciális tanárok tevékenységi köre igen összetett: olvasási, írási, számolási problémákkal küzdőknek segítenek, beszédhibákat javítanak, szaktárgyi korrepetálást nyújtanak. Lényegében olyan diákokkal foglalkoznak, akik elégtelen és elégséges osztályzattal rendelkeznek valamilyen tantárgyból. A speciális pedagógus munkájának célja nem a

A speciális tanárok tevékenységi köre igen összetett: olvasási, írási, számolási problémákkal küzdőknek segítenek, beszédhibákat javítanak, szaktárgyi korrepetálást nyújtanak. Lényegében olyan diákokkal foglalkoznak, akik elégtelen és elégséges osztályzattal rendelkeznek valamilyen tantárgyból. A speciális pedagógus munkájának célja nem a kítűnő, hanem a stabil közepes osztályzat elérése. A speciális pedagógus feladata felderíteni, hogy honnan erednek a diákok problémái – melyek leggyakrabban az alapvető olvasási, számolási készségek hiányosságaira vezethetők vissza –, és közösen pótolják az elmaradásokat (Bús, 2015; Haustätter Rune és Jahnukainen, 2014; Honkasilta, Sandberg, Närhi és Jahnukainen, 2014).

kitűnő, hanem a stabil közepes osztályzat elérése. A speciális pedagógus feladata felderíteni, hogy honnan erednek a diákok problémái – melyek leggyakrabban az alapvető olvasási, számolási készségek hiányosságaira vezethetők vissza –, és közösen pótolják az elmaradásokat (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014; *Honkasilta, Sandberg, Närhi* és *Jahnukainen*, 2014).

A finn speciális támogatás különlegessége, hogy bármely diák részesülhet a segítségben minden különösebb adminisztratív kötelezettség nélkül. Az iskolai diákjóléti csoport havonta kétszer ülésezik, melynek során minden olyan problémát megvitatnak, amely a tanulókkal kapcsolatban felmerül. Ekkor a szülők és a tanárok egyaránt bejelenthetik az általuk észlelt problémákat, melyeket azután a speciális tanár mélyebben is kivizsgál. Egy másik lehetséges mód a probléma azonnali jelzése a speciális pedagógus felé (diák, szaktanár, szülő által), melyet ő igyekszik minél előbb megvizsgálni. A speciális nevelés lényege az azonnali reakció, a megelőzés (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014).

A finn iskoláskorú gyermekek közötti különbségek nagyon alacsonyak, nincsenek kiugróan magas vagy alacsony teljesítmények. A speciális nevelés lényege, hogy minden tanulót az elfogadható szintre emeljének, így a rendszer erőteljesen a felzárkóztatásra koncentrál már a hetvenes évek óta. A felzárkóztatás lényege, hogy minden diák biztos alapokat kapjon az olvasás, írás és alapvető számolási készségek területén. A finn PISA eredmények éppen ezért emelkednek ki: azokat a diákokat is fel tudták fejleszteni az elfogadható szintre, akik másutt bukásra vannak ítélve (Bús, 2015; *Haustätter Rune* és *Jahnukainen*, 2014; *Honkasilta, Sandberg, Närhi* és *Jahnukainen*, 2014).

A tanárképzés történeti változásai

A korai finn felsőfokú oktatásban az általános és középfokú pedagógusok képzése történetileg elkülönült egymástól. Az első neveléstudományi tanszék 1852-es alapítása előtt az egyetemek pedagógiai szemináriumokat kínáltak a tanárjelöltek részére, azonban a neveléstudomány a tanszék megalapítása után is csak kiegészítő tantárgyként szerepelt a pedagógusjelöltek tantervében. Az első, általános iskolai pedagógusokat képző finn főiskolát 1863-ban hozták létre svájci és német minták alapján, ezt követően pedig sorra nyíltak országsszerte a képzőhelyek (*Kansanen*, 2003).

Az 1971-ben hozott Tanárképzési Törvény nagy változást jelentett a képzési rendszer számára. A hetvenes évektől mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai tanárképzést az egyetemeken valósítják meg, így minden pedagógusjelölt – tanítók és tanárok egyaránt – a mai Master fokozattal megegyező szintű egyetemi diplomát szerzett. A tanítóképzés egyetemi szintűre emelésével a tudományosan jó minőségű, kutatásalapú képzés létrehozása volt a cél (*Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots* és *Uusiautti*, 2012). Ezzel egy időben minden egyetem neveléstudományi és tanárképző karokat létesített; előbbieket az általános oktatási kérdések kutatására és az oktatási adminisztráció és tervezés problémáira koncentrálnak, utóbbiak feladata pedig a tanárképzés és a tanításra, tanárképzésre vonatkozó kutatások lebonyolítása. Az óvodapedagógusok képzéséért 1995-től kezdve szintén az egyetemek a felelősek; a tanulmányok befejezésekor Bachelor fokozatot szereznek a hallgatók (*Kansanen*, 2003; *Kálmán*, 2011; *Meisalo* és *mtsai*, 2011).

Az 1998-ban kezdődő Bologna-folyamat az európai felsőoktatás egységesítéséért a meglévő finn rendszerre is hatást gyakorolt. A finn Oktatásügyi Minisztérium szorgalmazta az egyetemek számára a Bologna-rendszer minél szélesebb körű átvételét. Az egyetemek, a diákok és a minisztérium képviselőinek közreműködésével munkacsoportokat hoztak létre, akik az új rendszer megszervezésén és internalizációján, valamint a minőségbiztosítás fejlesztésén dolgoztak. Az Oktatásügyi Minisztérium több nyílt sze-

mináriumot és egyéb találkozót szervezett a téma megvitatására. Végül kidolgozták a kétszintű képzési rendszer követelményeit és elvárásait, bevezették az európai kredit- és modulrendszert, egységesítették a képzési szerkezeteket, növelték a mobilitás lehetőségét és adaptálták az európai minőségbiztosítási alapelveket (*Jakku-Sihvonen* és *Niemi*, 2006b).

Egy másik, a folyamatra való áttérést segítő program a Vokke-projekt (National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Education) volt. Ennek fő feladata a tanárképzés fejlesztési folyamatának koordinálása volt, melynek érdekében munkacsoportokat és szemináriumokat hoztak létre. Az érintetteknek így lehetőségük nyílt megvitatni a neveléstudomány és a tanárképzés tantervének alapvető elemeit. A közös munka végeredményeként minden finn egyetem hasonló szerkezetű tanárképzést hozott létre (*Jakku-Sihvonen* és *Niemi*, 2006b). Ezt alátámasztja egy későbbi vizsgálat, mely alapján kijelenthető, hogy a tizenegy finn pedagógusképző kar egyes tantervei nem mutatnak szignifikáns eltérést egymáshoz képest annak ellenére, hogy az egyetemeknek lehetőségük van a nemzeti szintű szabályozást követve saját képzési tartalmak kialakítására (*Jakku-Sihvonen* és *mtsai*, 2012).

A tanárképzés jelenlegi helyzete

A tanári szakma megítélése

Finnországban a tanári státusz, különösen a speciális tanári státusz igen nagy népszerűségnek és köztiszteletnek örvend. A speciális tanári képzésre a túljelentkezés az elmúlt években több mint harmincszoros volt. Ennek oka a méltányos fizetés és a társadalmi elismertség. A szülők bizalma az iskola irányába kimagasló, hiszen tudják, hogy a rendszer jól működik, a gyermekek a lehető legjobb képzést kapják (*Lavonen*, 2014). A pedagógusok egyedülállóan nagy autonómiával rendelkeznek: csupán a magtantervet kell követniük, azonban ezen a dokumentumon kívül semmi nem szabályozza munkájukat. Ezt a magas fokú autonómiát az erős pedagógus-szakszervezettel tudják biztosítani. A pedagógusok 98–99 százaléka tagja a szakszervezetnek, mely ezáltal Finnország legnagyobb szakszervezete. Az érem másik oldala, hogy a változtatások eszközölése éppen ezért igen nehéz (*Bús*, 2015; *Lavonen*, 2014).

A tanító- és tanárképzés felépítése

A tanári státusz népszerűségének köszönhetően egyes pedagógus szakokon akár tizenöt-húszszoros is lehet a túljelentkezés (*Bús*, 2015; *Kansanen*, 2003; *Niemi*, 2013). A nagy meritési bázis lehetővé teszi a legmegfelelőbb jelöltek kiválasztását, akikből a képzés után valóban minőségi munkaerő válhat. A felvételi eljárásnál elsősorban az érettségi vizsgaeredményekkel és a „hozott pontokkal”, vagyis a középiskolai osztályzatokkal kalkulálnak. Ezen kívül plusz pontot jelent a gyerekekkel való munkatapasztalat. A felvételi eljárás második szakasza három komponensből tevődik össze: a hallgatóknak egy írásbeli tesztet kell megoldaniuk az előre megadott és önállóan feldolgozott szakirodalom alapján, szociális interakciós és kommunikációs helyzetgyakorlatokban, feladatokban kell részt venniük, és egy személyes interjúban arról kell beszélniük, hogy miért szeretnének tanárrá, tanítónak válni. Láthatjuk tehát, hogy komoly szűrőn esnek át a jelentkezők, mielőtt egy töredékük tanárjelöltté válna (*Kansanen*, 2003).

A hetvenes évekbeli reformok idején a döntéshozatal résztvevői egyöntetűen megállapították, hogy a pedagógusképzés tartalmát olyan irányba kell terelni, amely a lehető leg-

kiterjedtebb módon képes kiszolgálni a tanítók és tanárok iránt támasztott egyre növekvő elvárásokat. Céljuk a magasan kvalifikált szakemberek képzése volt, ennek érdekében emelték egyetemi szintűvé a tanítóképzést is (Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011). Szükségesnek érezték a pedagógiai képességek erőteljes hangsúlyozását, ezért úgy döntöttek, hogy a neveléstudományi ismeretek központi szerepet kapnak mind a tanító-, mind pedig a tanárképzés tantervében (Jakku-Sihvonen és mtsai, 2012). A képzések helyi tantervének kialakításában nagy szabadságot kapnak a képzőhelyek, azonban a következő elemeknek minden intézmény tantervében jelen kell lenniük: szaktárgyi ismeretek; kutatómódszertani ismeretek; pedagógiai tanulmányok; kommunikációs, nyelvi és IKT-ismeretek; személyes tanulmányi terv; és egyéb tanulmányok (Niemi, 2013).

A képzőhelyek mindegyikén minimum 60 kredit értékű pedagógiai kurzust kell teljesíteniük a tanító- és tanárjelölteknek egyaránt. Az egyes modulok arányai képzőhelyenként változhatnak, hiszen minden egyetem igyekezett saját profilt kialakítani (Kansanen, 2003). A Bologna-folyamathoz való csatlakozás idején a Finn Nemzeti Koordinációs Csoport úgy döntött, hogy a neveléstudományi ismeretek jelentőségét növelni kell a tanítóképzés során, amely ezáltal a jelenlegi képzésnek nagyjából a felét teszi ki. A neveléstudomány mint fő tantárgy európai viszonylatban is kivételessé tette a finn tanítóképzést. A tanítójelöltek ezen felül minimum 60 kredit értékű szaktárgyi ismeretet és ahhoz kapcsolódó szakdidaktikai ismeretet sajátítanak el egy vagy több általános iskolai tantárgyból; a fennmaradó krediteket pedig a szabadon választható tantárgyak és a nyelvi és kommunikációs tárgyak teszik ki (ld. 1. táblázat; Jakku-Sihvonen és mtsai, 2012; Kansanen, 2003).

1. táblázat. A tanítóképzés kreditrendszerének főbb elemei (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2006)

Tanítóképzés	Bachelor fokozat 180 kredit	Master fokozat 120 kredit	Összesen 300 kredit
Pedagógiai tanulmányok (major): • alapvető tanításmódszertan és megfigyelés; • a különböző tanulók segítése; • pedagógiai kutatómódszertani ismeretek; • kooperáció az oktatás különböző résztvevőivel.	25 (felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	35 (a minimum 15 kredit felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	60
Egyéb pedagógiai tanulmányok (major): • kutatómódszertan; • tudományos írástechnika; • választható tanulmányok.	35 (BA szakdolgozattal együtt)	45 (MA szakdolgozattal együtt)	80
Szaktárgyi ismeretek	60		60
Egyetemi tanulmányok egy szakterületen (minor)	25	0–35	25–60
Nyelvi és kommunikációs képességek, IKT Szakmai gyakorlat A személyes tanulmányi terv előkészítése és folyamatos frissítése Szabadon választható tanulmányok	35	5–40	40–75

A tanárképzésre jelentkező diákok először valamelyik szaktudományi tanszékre nyernek felvételt, például a fizika tanszékre, majd a pedagógiai tantárgyakat csak később, általában a második tanévet követően veszik fel, mikor tanárrá válásuk felől döntenek. A pedagógiai tantárgyak felvételét illetően nagyfokú rugalmasságot mutatnak az egyetemek, ugyanis nincsen kötelezően megszabva a pedagógiai modul megkezdésének időszaka; efelől a hallgatók szabadon dönthetnek. A tanárjelöltek egynegyede a mesterképzést követően, koncentráltan végzi el a pedagógiai modult, de optimálisan

a szaktárgyi képzéssel párhuzamosan, a harmadik és negyedik tanévben (21–22 éves korban) javasolt a 60 kredit értékű tantárgyak teljesítése (ld. 2. táblázat; *Bús, 2015; Kansanen, 2003*).

A pedagógiai modul négy fő részből áll, melyek a Helsinkii Egyetemen a következőképpen oszlanak el (*Bús, 2015; Kansanen, 2003*):

- általános pedagógiai kurzusok (összesen 13 kredit):
 - a fejlődés és tanulás pszichológiája (4);
 - a sajátos nevelési igényűek pedagógiája (4);
 - az oktatás szociális, történeti és filozófiai alapjai (5);
 - szakdidaktika (összesen 17 kredit):
- a szaktárgy tanításának és tanulásának pszichológiai alapjai (5);
 - tantervfejlesztés és a tanítás tervezése (5);
 - a tanítás és tanulás értékelése,
 - a tanterv értékelése (7);
- pedagógiai kutatómódszertan (összesen 10 kredit):
 - neveléstudományi kutatómódszertan (3);
 - a kutatótanár (3);
 - pedagógiai szakdolgozat (4);
- tanítási gyakorlat (összesen 20 kredit):
 - felügyelt alapszintű tanítási gyakorlat (7);
 - felügyelt alkalmazott tanítási gyakorlat (5);
 - felügyelt emelt szintű tanítási gyakorlat (8); portfólió.

2. táblázat. A tanárképzés kreditrendszerének főbb elemei (Niemi és Jaku-Sihvonen, 2006)

<i>Tanárképzés</i>	<i>Bachelor fokozat 180 kredit</i>	<i>Master fokozat 120 kredit</i>	<i>Összesen 300 kredit</i>
A szaktanárok pedagógiai tanulmányai: • alapvető tanításmódszertan és megfigyelés; • a különböző tanulók segítése; • pedagógiai kutatómódszertani ismeretek; • kooperáció az oktatás különböző résztvevőivel.	25–30 (felügyelt tanítási gyakorlattal együtt)	30–35 (a minimum 15 kredit felügyelt tanítási gyakorlat- tal együtt)	60
Egyetemi tanulmányok a különböző szakterületeken (major szak)	60 (BA szakdolgozattal együtt)	60–90 (MA szakdolgozattal együtt)	120–150
Egyetemi tanulmányok a különböző szakterületeken (1–2 minor szak)	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs képességek, IKT Szakmai gyakorlat A személyes tanulmányi terv előkészítése és folyamatos frissítése Szabadon választható tanulmányok	35–40	0–30	35–70

A tanárképzés során a tanárjelöltek a szaktárgyi ismereteket több különböző karon sajátíthatják el (pl. bölcsészettudományi kar, természettudományi kar, társadalomtudományi kar, stb.), míg a pedagógiai ismeretekért a viselkedéstudományi kar, a tanítási gyakorlatért pedig a gyakorlóiskolák és partneriskolák a felelősek. Ez a kiterjedt képzés nem működhetne gördülékenyen a résztvevők együttműködése nélkül. A tanárképzés képviselői a különböző karokról és a gyakorlóiskolákból évente egy-két alkalommal egy-két napos közös ülésen vesznek részt, ahol a képzésről, a hallgatói visszajelzésekről, azok elemzéséről esik szó.

A helyi oktatók folyamatos kutatásokat végeznek a tanárjelöltek elsajátítási szokásaival kapcsolatban, például hogy milyen az ismeretek optimális struktúrája, a tanárjelöltek

honnan sajátítsák el ezeket az ismereteket: az előadások során vagy a tanítási gyakorlat közben; hogyan fejlődik a tanári identitás? A képzés minőségének magas szinten tartásához elengedhetetlennek tartják a tanárképzési kurzusokkal kapcsolatos hallgatói, tanári és önkormányzati visszajelzések rendszeres számba vételét. A visszajelzéseket a kari vezetőség az önkormányzattal együtt megvitatja, és ezek alapján akár a képzés tantárgyi összetételén is módosíthat (Bús, 2015; Kansanen, 2003).

Mind a közoktatásbeli tanulók, mind pedig a tanárjelöltek képzése során kiemelt figyelmet fordítanak a megfelelő tanulási környezet megteremtésére. A 'tanulási környezet' kifejezés jelen esetben nem csupán a helyszínt (csoportmunkára kialakított tanterem, könyvtár, iskolai kert, sportlétesítmények, stb.) jelöli, de a bennünket körülvevő és folyamatosan jelen levő digitális technológiák (úgy mint laptop, tablet, okostelefon, interaktív tábla, stb.) meglétét is. Életszerűtlennek hatna ignorálni ezen technológiák meglétét, hiszen azok az oktatásba most belépő tanulók számára már természetesek, a mindennapok részét képezik. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógusok is implementálják azokat mindennapos munkájukba, és ne idegenkedjenek használatuktól, vagy attól, ha a diákok a tanulás érdekében használják azokat (Lavonen, 2014). Az információs-kommunikációs technológiák implementációja a mindennapos oktatásba a tanárképzés egyik kötelező eleme (Meisalo és mtsai, 2011; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2006).

Kutatásmódszertani ismeretek

Az utóbbi két évtizedben a nemzetközi oktatáspolitikai fórumokon elterjedt az igény a pedagógusok szerepének kutatói irányba való kiterjesztése iránt (Darling-Hammond, 1999; Rodgers, 2002). Az oktatási intézményeknek szükségük van helyi érdekű kutatásokra, vagyis olyan szakemberekre, akik kérdéseket tesznek fel saját pedagógiai gyakorlatukkal kapcsolatban, és kutatásaik által meg is tudják válaszolni a feltett kérdéseket (Bauman, 1996). A pedagógus hagyományos szerepe, vagyis az iskolai fejlesztésekkel kapcsolatos befogadó személy lecserélődni látszik. Olyan pedagógusok iránt mutatkozik igény, akik tisztán látják az iskola komplex folyamatai közötti összefüggéseket, akik elemzik saját pedagógiai gyakorlatukat és reflektálnak rá, akik képesek az iskolai közösséggel kollaboratívan dolgozni (Gray, 2002; Niemi, 2002; Niemi és Nevgi, 2014; Potter, 2001). Ezeket a pedagógusokat az élethosszig tartó tanulás jegyében a folyamatos szakmai önfejlesztés jellemzi. Ismerik a legutóbbi kutatási eredményeket mind a neveléstudomány, mind a szakmódszertan területén, azokat saját pedagógiai gyakorlatukba beépítik.

A finn tanárképzés irányelvei alapján a tanárjelölteknek tisztában kell lenniük a legutóbbi szakmódszertani és neveléstudományi kutatások felvetéseivel, melyeket saját pedagógiai munkásságuk során az egyéni tanulói igényeknek megfelelően tudnak adaptálni. A program célja nem hivatásos kutatók képzése, hanem olyan reflektív szemléletű pedagógusok kibocsátása, akik kutatóorientált attitűddel rendelkeznek, vagyis munkájukat az analitikus gondolkodás és széles látókörű hozzáállás jellemzi (Kynäslähti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen és Toom, 2006; Meisalo és mtsai, 2011; Niemi, 2013).

Mind a tanítóképzésben, mind pedig a tanárképzésben részt vevő hallgatók a képzés elejétől fogva részesülnek az úgynevezett 'research studies' (kutatási ismeretek) modulban, mely a pedagógiai-pszichológiai képzés részét képezi. Ezen belül a jelöltek megismerkednek a kvalitatív és a kvantitatív kutatómódszertan alapjaival, majd a későbbiek során kötelezően választhatnak, hogy a szaktárgyuk természetének megfelelően melyik irányban mélyedjenek el inkább (Kansanen, 2003; Meisalo és mtsai, 2011).

Az alapképzés során a hallgatók bevezető kurzusok keretében ismerkedhetnek meg a neveléstudomány és neveléstudományi kutatások alapjaival, például a pedagógia történetével, vagy az empirikus módszerek 19. századi megjelenésének történetével.

Az alapképzés során külön kurzusok foglalkoznak a kvalitatív és a kvantitatív kutatásmódszertannal, például hogyan kell átlagot, szórást számítani, mit jelent a korreláció és a variancia fogalma stb. A mesterképzésben emelt szintű kutatómódszertani kurzusokon vesznek részt a jelöltek, ahol már nem csupán áttekintik a releváns szakirodalmat, de értékelik is azt; bonyolultabb statisztikai eljárások segítségével értelmezik a maguk által gyűjtött adatokat, és érvelnek döntéseik mellett. A gazdag kutatómódszertani palettáról szabadon választhatnak a diákok 4–4 kredit értékű kvalitatív és kvantitatív módszertannal foglalkozó kurzust. A 'research studies' modulnak köszönhetően a finn tanárok jellemzően kétszer annyi tudományos publikációt olvasnak, mint a környező országbeli tanárok, mivel a modul felkészíti a képzés résztvevőit a tudományos eredmények befogadására és értelmezésére (Bús, 2015; Meisalo és mtsai, 2011).

A modul kimenete a Bachelor és a Master fokozat végét jelentő szakdolgozat, ami minden esetben valamilyen önálló kutatást mutat be a képzés során elsajátított módszerek felhasználásával. Az alapképzést lezáró, 10 kredit értékű szakdolgozatban egy kisebb kutatást, vagy egy szakirodalmi áttekintést kell végezniük a hallgatóknak. A mesterképzésben írott szakdolgozat általában egy öt-hét hetes kvantitatív vagy kvalitatív kutatást mutat be, fő témája tehát nem a szaktárgyi ismeret, hanem azok pedagógiai jellegű implementációja (Bús, 2015).

A tanár szakosok gyakorlati képzése

A minőségi tanítási gyakorlat, amely a pedagógiai tanulmányok egyharmadát képezi (20–30 kredit), fontos része a finn tanárképzési rendszernek. Lényegesnek tartják, hogy a jelölteknek minél előbb részt kell venniük az iskolai életben ahhoz, hogy megértsék, a képzés során nem tudományos kutatókká, hanem tanárokká fognak válni. Ennek érdekében a jelöltek már az alapképzés során is ellátogatnak az egyetemi gyakorlóiskolákba. A korai iskolalátogatás lehetőséget ad a jelöltek karrierválasztásának megerősítésére és a valóságok elkerülésére is. A tantervben feltüntetett tanítási gyakorlaton kívül a jelöltek az egyes kurzusok, feladatok kapcsán is gyakran látogatnak a gyakorlóiskolákba (Jyrhämä, 2006).

Az elsőéves tanítójelöltek az egyes kurzusok részeként látogatnak el a gyakorlóiskolába, külön tanítási gyakorlati kreditet nem szereznek. Másod- és harmadévből a hét hetes gyakorlóiskolai tanításáért 12 kreditet szereznek. Ekkor külön-külön figyelik meg, majd tanítják a nyolc kötelező tantárgyat, összesen heti 11 órában. A mesterképzés tanítási gyakorlata a partneriskolákban öt hétig tart és 8 kredit szerezhető vele. Ebben a szakaszban a tanítójelöltek négy lehetőség közül választhatnak: (1) osztálytermi tanítás 1–6. évfolyamon; (2) alapfokú tanítási gyakorlat osztálytermi tanítással és szaktárgyi tanítással 1–9. évfolyamon; (3) széleskörű gyakorlat osztálytermi tanítással, és egyéb foglalkozásokkal, mint pl. speciális nevelés vagy felnőttoktatás; (4) osztálytermi tanítással egybekötött kutatói gyakorlat (szakdolgozatra való felkészülés, anyaggyűjtés) (Jyrhämä, 2006).

Központi kérdés, hogy a tanítási gyakorlatnak és az abban részt vevő mentortanároknak milyen jellegű támogatást kell nyújtaniuk a tanárjelöltek számára. A tanítási gyakorlatot vezető mentortanároknak (a magyar szakvezetők megfelelőinek) két mesterfokú végzettséggel kell rendelkezniük: egy szaktárgyi és egy neveléstudományi mesterdiplomával annak érdekében, hogy a kutatásalapú képzés során megfelelő tanácsokkal tudják ellátni a jelölteket (Bús, 2015; Jyrhämä, 2006).

Az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása

A finn tanárképzési gyakorlat összekapcsolta az aktív tanulást és a tanári kutatói kompetencia fejlesztését ('research-based teacher education') egy kutatásalapú szakmai oktatáskultúra kialakítása érdekében (Niemi és Jakkusihvonon, 2006, 2011). Vezető elvük szerint a kutatás autentikus élménye elősegíti az elméleti és a gyakorlati ismeretek közötti kapcsolatok megértését (Niemi és Nevgi, 2014), ezáltal jövőbeli munkájuk során könnyebben felismerik és kezelik a szembekerülő problémákat is (Niemi, 2013). A tanárjelöltek aktívan vesznek részt a kutatómódszertani kurzusok teendőiben, a szakirodalom fellelésétől egészen egy önálló kutatás lebonyolításáig, ezáltal sajátítva el a kutatói attitűdöt (Niemi, 2011).

Niemi és Nevgi (2014), a Helsinki Egyetem oktatói kíváncsiak voltak, hogy a kutatómódszertani tanulmányok hogyan jelzik előre a szakmai kompetenciákat, és hogy milyen kapcsolat áll fenn a kutatómódszertani tanulmányok, az aktív tanulás és a szakmai kompetenciák között. A 2010 májusában készített felmérés a demográfiai háttér adatokon kívül három mérőeszközből állt. A szakmai kompetenciák mérőeszköz (The Professional Competences Instrument) öt dimenziót vizsgál: (1) saját taneszköz tervezése, (2) kooperáció – tanári együttműködés, (3) etikai elköteleződés, (4) a tanulók sokfélesége és jövőre való felkészítésük, (5) a tanárok szakmai fejlődése. A kutatómódszertani mérő-

A tanulmányban több olyan kulcselemre is rávilágítottunk, melyek külön-külön is hangsúlyos elemét alkotják egy jó minőségű oktatási és tanárképzési rendszernek, ezek együttesének hatása pedig önmagáért beszél.

Ilyen kulcseleme a finn rendszernek a hat évig tartó „alsó tagozat” és a kilenc évig tartó általános iskola, mely az ország minden egyes tanulója számára biztosítja az alapvető olvasási, írási és számolási képességek megfelelő szintű elsajátítását. Ezt a rendszert egy olyan intézmény – a speciális nevelési igény kiterjesztett értelmezése – támogatja, amely azokat a diákokat is a megfelelő szintre zárkóztatja fel, akik a világ más oktatási rendszereiben kudarcra, bukásra lennének ítélve.

eszköz (The Research Studies Instrument) a kritikai kutatói műveltség és a szakmai kutatás alskálákkal méri, hogy a tanárjelöltek hogyan értékelik a kutatómódszertani kurzusok jelentőségét a saját kutatómódszertani fejlődésük, a tanári minőség és a tanári szakma szempontjából. Az aktív tanulási tapasztalatok mérőeszköz (The Active Learning Experiences Instrument) a tanulást konstruktivista, önszabályozó és kollaboratív folyamatként értelmező elméletekre van alapozva, és a következő alskálákból áll: önálló felfedezés, a tudás strukturálása és újrendezése, problémamegoldás, kritikai orientáció a tanulmányokban és a tudás értékelése (Niemi és Nevgi, 2014).

A tanárjelöltek között készült felmérés eredményei erős, pozitív korrelációt találtak az elsajátított kutatómódszertani ismeretek, az aktív tanulás és a szakmai kompetenciák fejlődése között. A szakmai kompetenciák fejlődésének eredményei azokban az esetekben voltak igazán kimagaslóak, amikor a tanárjelöltek tanulmányaik során részt vettek aktív tanulási formákban. A tanárjelöltek fontosnak ítélték kutatómódszertani tanulmányaikat az általános tudományos felfedezés, a tanári professzió és a személyes szakmai fejlődés szempontjából.

Összegzés

Finnország jelenlegi, világszínvonalú oktatási és tanárképzési rendszerét több mint negyven éve alapozták meg. Az eltelt időszakban ugyan történtek változások – így a Bologna-folyamat hatására –, azonban a képzés kimagasló minősége a nemzetközi oktatási felmérések eredményei alapján továbbra is töretlen. A szakma népszerűségét a pedagógusképzésre jelentkezők hihetetlenül magas aránya is indikálja.

A tanulmányban több olyan kulcselemre is rávilágítottunk, melyek külön-külön is hangsúlyos elemét alkotják egy jó minőségű oktatási és tanárképzési rendszernek, ezek együttesének hatása pedig önmagáért beszél. Ilyen kulcseleme a finn rendszernek a hat évig tartó „alsó tagozat” és a kilenc évig tartó általános iskola, mely az ország minden egyes tanulója számára biztosítja az alapvető olvasási, írási és számolási képességek megfelelő szintű elsajátítását. Ezt a rendszert egy olyan intézmény – a speciális nevelési igény kiterjesztett értelmezése – támogatja, amely azokat a diákokat is a megfelelő szintre zárkoztatja fel, akik a világ más oktatási rendszereiben kudarcra, bukásra lennének ítélve.

Az erős alapokat nyújtó oktatási rendszer kialakításához szükséges pedagógusokat egységesen egyetemi szinten képezik. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a neveléstudományi ismereteknek, különösen a tanítóképzésben. Minden pedagógusjelölt megismerkedik a pedagógiai kutatások elméletével és módszertanával, majd az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásáról kutatásközpontú szakdolgozataikban tesznek tanúbizonyságot. A jelöltek a képzés elejétől fogva részt vesznek az iskolai életben; az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolását pedig innovatív módszerekkel segítik elő a képzőhelyek.

Mindezek fényében Finnország oktatási rendszere méltán lehet egyik példája a fejlődni kívánó országoknak. Saját gyakorlataink kialakításához azonban mindenképpen szükséges további oktatási rendszerek vizsgálata is, így nem maradhat el Németország, Észtország vagy a hihetetlen tempóban fejlődő dél-ázsiai kis országok tanárképzési rendszerének vizsgálata sem.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében készült.

Irodalomjegyzék

- Balázs Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bauman, J. (1996): Conflict or compatibility in classroom inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher*, 25. 4. sz. 29–35. DOI: 10.2307/1176522
- Bús Enikő (2015): *Összegzés a Helsinki Egyetem oktatóival készített interjúkról*. Kézirat. OFI, Budapest.
- Darling-Hammond, L. (1999): Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. In: Griffin, G. (szerk.): *The education of the teachers: 98th NSSE Yearbook, Part 1*. NSSE, Chicago. 221–256.
- Gray, J. (2002): Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*. 27. 1. sz. 2014. 11. 04-i megtekintés, <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=ajte> DOI: 10.14221/ajte.2002v27n1.4
- Haustätter Rune, S. és Jahnukainen, M. (2014): From integration to inclusion and the role of special education. In: Florian, K. és Haustätter Rune, S. (szerk.): *Inclusive education twenty years after the Salamanca*. Peter Lang Publishing. 119–132.
- Honkasilta J., Sandberg, E., Närhi, V. és Jahnukainen, M. (2014): ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 19. 3. sz. 311–323. DOI: 10.1080/13632752.2014.883789
- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (2006a): Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 7–13.

- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (2006b): The Bologna Process and its implementation in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 17–29.
- Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. és Uusiautti, S. (2012): Teacher education curricula after the Bologna Process – a comparative analysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **56**. 3. sz. 261–275. DOI: [10.1080/00313831.2011.581687](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581687)
- Jyrhämä, R. (2006): The function of preactical studies in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland*. Finnish Educational Research Association, Turku. 51–69.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 139–161.
- Kansanen, P. (2003): Teacher education in Finland: Current models and new developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, C. (szerk.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. UNESCO-CEPES, Bukarest. 85–108.
- Kynäslähti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K. és Toom, A. (2006): The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **22**. 246–256. DOI: [10.1016/j.tate.2005.09.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.007)
- Lavonen, J. (2014): How Finnish teachers are encouraged to adopt information and communication technology. *Vestnik Rossijskogo Universiteta Družby Narodov Serija literaturovedenie, žurnalistika*, **11**. 1. sz. 5–14.
- Meisalo, V., Lavonen, J., Sormunen, K. és Vesisenaho, M. (2011): *ICT in Finnish teacher education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project. ICT in initial teacher training*. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland.
- Niemi H. (2002): Active learning: a cultural change needed in teacher education and in schools. *Teaching and Teacher Education*, **18**. 763–780. DOI: [10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
- Niemi, H. (2013): The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, **22**. 117–138
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): Research-based teacher education. In: Jakku-sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Turku. 31–50.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher education in Finland. In: Valenciczuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education, Szlovénia. 33–51.
- Niemi H. és Nevgi A. (2014): Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **43**. 131–142. DOI: [10.1016/j.tate.2014.07.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006)
- Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (2012, szerk.): *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam, Sense Publisher.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. és Pirttimaa, R. (2015): The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, **29**. 1. sz. 162–178. DOI: [10.1177/0895904814556754](https://doi.org/10.1177/0895904814556754)
- Potter, G. (2001): Facilitating critical reflection on practice through collaborative research. *The Australian Educational Researcher*, **28**. 3. sz. 117–139. DOI: [10.1007/bf03219763](https://doi.org/10.1007/bf03219763)
- Rodgers, C. (2002): Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, **72**. 2. sz. 230–253.
- Sahlberg, P. (2011): The professional educator. Lessons from Finland. *American Educator*, **2**. sz. 34–38.

Habók Anita

Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Tanszék

Tanárképzés Németországban

Kétségtelen az, hogy a német iskolarendszer és a módszertani hagyományok hosszú időn át hatottak a magyar oktatásra. Fontos mérföldkövet jelentettek a tanárképzés szervezeti és tartalmi struktúrájában a '90-es évek, amikor is a tanárképzés egységes kialakítása vált szükségessé. Olyan átfogó oktatási reformok kezdődtek, melyek a tanárképzés mellett az egész iskolarendszert érintették. A reformok kiterjedtek a tanárképzés megújítására is, melynek célja az volt, hogy a tanári pályát elismertebbé tegyék. A tanárképzés megújítása és az erről folyó viták azonban nem történnek zökkenőmentesen. A '90-es évek végén a tanárképzéssel foglalkozó tanulmányok zömében a '70-es, '80-as évekből származtak, és empirikus megalapozottságuk nem volt elég részletes. Hiányoztak az olyan tanulmányok, melyek a tanárképzés hatékonyságát tartományokon átívelően vizsgálták (Schaefers, 2002).

Bevezetés

A nemzetközi vizsgálatok eredményei kapcsán újra elindultak azok a reformok, melyek az oktatás megújítását és köztük a tanárképzését is megcélazzák. Számátlan jelentés, szakvélemény, állásfoglalás, konferencia, workshop foglalkozott a témával. A PISA vizsgálat első eredményei olyan sokkot jelentettek, melyeknek nemcsak a szakemberek, hanem a lakosság széles körében is nagy visszhangja volt. Világossá vált, hogy az oktatási rendszer megújítása kikerülhetetlen. A tanárképzés szempontjából a fő eredmény az volt, hogy mindenki számára nyilvánvalóvá vált: az oktatás reformja nem képzelhető el a tanárképzés megújítása nélkül. Olyan kérdések kerültek előtérbe, mint annak feltárása, hogy milyen empirikus eredmények vannak a tanárképzésről, milyen gyengeségeket, kritikus területeket vagy megújítási lehetőségeket lehet empirikus eszközökkel diagnosztizálni, és ezek alapján milyen új kutatási súlypontok merülnek fel (Schaefers, 2002). Mivel a német tanárképzésben tartományonként eltéréseket találtak, ezért olyan standardok kiadását tűzték ki célul, melyek szabályozzák, hogy mely kompetenciákat kell megszerezni a tanároknak a gyakorlati tanárságig (Lersch, 2006). Az azonban, hogy mi kerüljön be a standardokba, Németországban sok vitát váltott ki (Terhat, 2007).

A Bologna-folyamat 2008-ra elérte a tanárképzést is, és a tanárképzéssel foglalkozó intézmények többsége áttért az alap- és mesterszintű képzésre. Az átalakítások eredményei mára már azt mutatják, hogy a német tanárképzés kétfázisú: az első fázis alapképzést foglal magába, melyet a mesterképzés követ, és erre épül a gyakornoki idő. A legtöbb iskolában a tanárok mellett megjelentek az oktatást segítő szakemberek is, szociálpedagógusból és nevelőből álló csapatok segítik az oktatást. Az oktatás kompetencia-alapú vagy kompetencia-orientált, melyeket oktatási standardok határoznak meg.

Az iskolai, osztályszintű eredményességet évente mérik, valamint meghatározóak az országos intézetek és egyetemek kutatásai is, melyekben a hallgatókat is ösztönzik arra, hogy kutatásokat végezzenek, de ne csak a szakdolgozathoz kapcsolódóan, hanem majd gyakorló tanárként is.

A tanárképzés jelenlegi helyzete

A német tanárképzés alapfokra, alsó és felső középfokra, valamint gyógypedagógiai intézményekbe képez tanárokat. Az iskolaszervezetet az 1. melléklet mutatja. A német tanárképzés ma már főként egyetemeken zajlik, de a képzésben még a főiskoláknak is van szerepük. Az intézményeket tartományi szinten a tudományos és kultuszminisztériumok felügyelik (Wissenschafts- und Kultusministerien). A tanárképzés megújítási tervének kezdeti szakaszában a kérdésfelvetés arra irányult, hogy a tanárképzés szerkezetét hogyan alakítsák ki. Két modell állt rendelkezésre. Az egyik az integráló modell, a másik a szekvenciális modell (Winter, 2008). Az integráló modell alap gondolata az volt, hogy mindkét szinten vezessenek be olyan mérföldköveket, melyek a tanárképzés alapjait képezik. Ilyenek a szaktudományok, szakmódszertanok, a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat. A szekvenciális modell felosztja a területeket, és alapszinten inkább a szaktudományokra fókuszál, a szakmódszertani, valamint neveléstudományi képzést pedig a mesterszintre helyezi. Arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanárképzés legalább két szakos tanárokat szeretne kibocsátani, melyre alapképzésen is fel kell készülni, szakpárok meghirdetésével. Az alapképzés ezen túl nem ad szakképzettséget, ezért a mesterképzések elindítása feltétlenül szükséges, mivel ilyen esetben egy törés keletkezik a két szint között. Felvetődött a kérdés, mi lesz, ha nem lesz elég férőhely a mesterképzésen a továbbtanulni szándékozók számára (Winter, 2008).

2013 áprilisában elindult egy olyan kezdeményezés, mely a minőségi tanárképzést célozza meg. 2014-től tervezetten több mint 10 éven át 500 millió eurót szánnak a tanárképzés megújítására. Az összegeket a szaktudományos képzés, a szakmódszertan, a neveléstudomány és a gyakorlati képzés együttműködését célzó projektekre fordítják (Erdsiek-Rave, 2014).

A tanárképzés hiányosságát az elméleti és gyakorlati képzés összekapcsolásának hiányában látják. Említik azt, hogy az elméletet gyakran nem vonatkoztatják a gyakorlatra, a hallgatók recepteket várnak, amit egy-egy helyzetre tudnak alkalmazni, és amikor az iskolába kerül a tanárjelölt, sokként éli meg (Schaeffers, 2002). Az elmélet és gyakorlat összekapcsolását akkor lehet sikeresen megoldani, ha erre már a képzés során figyelmet fordítanak. További problémának tartják a szociális kompetenciák fejlesztésének hiányát, melyek a tanulókkal, szülőkkal, kollégákkal való kapcsolatok kialakításában segítenek. Megjegyzik azt is, hogy a szakokon belül a tantárgyak között nagyobb koordinációra lenne szükség, valamint a tantárgyak közötti kapcsolódásokra fel kellene hívni a figyelmet, hogy egységben lássák az ismereteket a hallgatók (Schaeffers, 2002). Sok egyetemi tanár szakos hallgató érzi úgy, hogy nincs megfelelően felkészítve a tanári pályára, ugyanakkor a gyakorló tanárok szerint beszámolnak arról a jelöltek, hogy nehezen küzdenek meg egyes problémákkal, például a tanulók közötti különbségekkel (IfD, 2012).

A tanári szakma megítélése

Németországban a tanári hivatás a legtekintélyesebb foglalkozások egyike. Az, hogy valaki miért választja a tanári hivatást, nem nagyon változott az utóbbi 20–25 évben. Schaeffers (2002) arra a következtetésre jutott, hogy a pozitív tapasztalatok, a munkában megtalált öröm hatására választják a tanári pályát. Megjelenik azonban a döntésben

a tanári státusz elismertsége, a tanítási szünet, az anyagi okok is, de ezek jóval kisebb arányban, mint a pedagógiai motiváció. A minta szerepére is felhívják a figyelmet. A jelentkezőket ösztönzi az, ha volt egy olyan pedagógus mintaképük, aki őket segítette, hatott rájuk, vagy kialakítottak maguknak egy olyan ideális tanárképet, amilyenné szeretnének válni (*Schaefers*, 2002).

Csak kevesen számoltak be arról, hogy azért szeretnének tanárok lenni, mert nem veték volna fel őket máshová, és a döntésben valóban megjelent az a szempont, hogy nem bíztak abban, hogy mást is el tudnának végezni (*Schaefers*, 2002).

A Demoskopie Allensbach Intézet 1597 főt kérdezett meg reprezentatív vizsgálatában 2012-ben arról, hogy mit gondolnak a 16 éven felüliek a tanári pályáról és mit a saját foglalkozásukról. A megkérdezettek 38 százaléka a tanári hivatást ismeri el leginkább, elismertsége megelőzi a pap, főiskolai professzor, mérnök vagy ügyvéd szakmákat. Az emberek több előnyt is látnak a tanári hivatásban. 78 százalék a munkahelyi biztonságot jelöli meg előnyként, 75 százalék az emberekkel való kapcsolatot, 71 százalék a hosszú szüneteket, 68 százalék a nyugdíjaskori anyagi biztonságot. A megkérdezettek 59 százaléka hangsúlyozta azt is pozitívként, hogy a tanári hivatás jól összeegyeztethető a magánélettel. A megkérdezettek fele azt is kiemelte, hogy a kiszámítható munkaidő is nagy előny. A tanári hivatás árnyoldalait is említették a megkérdezettek. 72 százalék utalt arra, hogy a tanárokat erős pszichikai hatások érik, és 66 százalék mondta azt, hogy fárasztó tanárnak lenni, gyakran éri őket kritika. A tanári hivatással szemben sok előítélet is van. Például az, hogy a tanár csak pénzt akar keresni, keveset túlórázik, sok szünetet kap, ennek ellenére a tanárok sokat panaszkodnak.

A tanári pálya vonzereje azzal függ össze, hogy örömet okoz. A tanárok 71 százaléka gondolja úgy, hogy a tanári hivatás örömet jelent. A megkérdezetteknek majdnem fele, 41 százaléka arról számolt be, hogy az öröm van túlsúlyban, és körülbelül csak minden ötödik tanár érzi úgy, hogy inkább frusztrált. Míg a tanárok többségének az a véleménye, hogy szívesen gyakorolja ezt a hivatást, addig a megkérdezettek 18 százaléka véli úgy, hogy el tudná képzelni, hogy tanár lesz, 71 százalék pedig egyáltalán nem. A tanári pályát a többség azért választja, mert szeretnek a fiatalokkal dolgozni. Ezzel szemben azt találták a kutatók, hogy attól, mert valakinek gyereke van, nem feltétlenül szeretne tanár lenni. Sőt, inkább azt mutatták az eredmények, hogy a gyermektelenek 21 százaléka érdeklődik a tanári pálya iránt. Azok közül, akik a tanári pálya iránt érdeklődnek, 81 százalék gondolja azt, hogy jól tud bánni a gyerekekkel, 66 százalék arról számolt be, hogy jól tud magyarul, és 61 százalék ítéli meg úgy, hogy képes másokat motiválni. A kreativitás, felelősségtudat érzése is megjelent a válaszokban (54 százalék). A nemek aránya Németországban is a magyar helyzethez hasonló, vagyis inkább a nők választják a tanári pályát.

A tanári szakma mégsem elég vonzó. Ezt azzal magyarázzák, hogy a különféle foglalkozást gyakorló válaszadók 85 százaléka összességében elégedett a foglalkozásával, 12 százalék említette, hogy nem elégedett. Így egy esetleges váltás sem kerül szóba esetükben. Az elégedettség azt jelenti, hogy az elvárások és a gyakorlatban szerzett tapasztalatok egybe esnek. Elvárásokat pedig azzal szemben támasztanak, hogy biztonságot nyújtson számukra a munkahely, biztos munkahelyük legyen, és örömet okozzon a foglalkozásuk gyakorlása, jó munkahelyi klíma legyen, és érezzék a munkájuk elismerését. Az anyagi megbecsülést fontosnak tartják a munkavállalók, 31 százalék emelte ezt ki, de nem az elsők között szerepel, hanem a középmezőnyben. Fontosnak tartják viszont azt, hogy a munka összeegyeztethető legyen a családdal, ezt a megkérdezettek 40 százaléka említette. A tanári szakma vonzerejének hiányát főként abban látják, hogy nem is számítanak arra, hogy a tanári pálya örömet okozna nekik, hiába számol be a tanárok nagy része arról, hogy ez így van (*IfD*, 2012).

A tanárképzés alapstruktúrája

A német tanárképzés struktúrája meglehetősen komplex, tartományonként különbözőek lehetnek, azonban az alap- és mesterképzési szintek mindenütt megegyeznek. Egyetérthetünk Erdsiek-Rave (2014) azon megállapításával, mely szerint, ha valaki tanár szeretne lenni, akkor alaposan tanulmányoznia kell, hogy milyen iskolatípusban és iskolafokozaton szeretne tanítani és hová jelentkezzen. Hat tanárképző típust különböztetnek meg, melyek besorolása egységes, de változatai lehetségesek.

1. típus: általános iskolai alapfok (210–300 kredit)
3. típus: általános iskolai alapfok és az 1. középfok mindegyik vagy egyes iskolatípusa (240–300 kredit)
6. típus: az 1. középfok mindegyik vagy egyes iskolatípusa (210–300 kredit)
9. típus: 2. középfok (minden közismereti tárgya) vagy gimnázium (270–300 kredit)
12. típus: 2. középfok (minden szakmai tárgya) vagy gimnázium (270–300 kredit)
15. típus: gyógypedagógia (270–300 kredit) (*Walm és Wittek, 2014*)

Például Niedersachsen tartományban nem képeznek 1. típusú tanárokat, Bajorországban és Baden-Württembergben nem képeznek 2. típusú tanárokat, Brandenburgban 5. és 6. típusú tanárokat. Összességében 2 csoportba sorolhatóak a tartományok. Az 1. csoportba kerülnek azok, akik iskolatípus szerint képzik a tanárokat. A legtöbb tartomány ide sorolható. A 2. csoportban iskolatípusok szerint is és iskolafokozatok szerint is képeznek tanárokat (*Walm és Wittek, 2014*).

A tanulmány időtartamát tekintve a képzési idő legalább 7 és maximum 10 szemeszter minden tartományban, iskolatípustól függően. Ebben az esetben is csoportok különböztethetők meg. Az 1. csoportban legalább 10 szemesztert kell teljesíteni, és mesterszinten zárul. Ide tartozik Brandenburg, Bréma, Hamburg és Nordrhein-Westfalen. A 2. csoportban ugyanolyan hosszúságú a tanulmányok időtartama a gimnáziumi, szakiskolai (Berufsschule, a következőkben a szakmát adó iskolákat szakiskolának nevezem) és gyógypedagógiai tanárjelölteknek, és 1–2 szemeszterrel rövidebb az összes többi tanárjelöltnek. Ide tartozik Bajorország, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringia. Niedersachsen ettől a tanévtől az elemi, felső és reáliskolai tanárok képzését 5 évre szeretné bővíteni. A 3. csoport azonos időtartamot határoz meg a gimnáziumi, szakiskolai és 2. középfokon tanító tanároknak, és rövidebbet az összes további iskolatípusban tanító tanárnak. A 4. csoport a gimnáziumi és szakiskolai tanárok számára egyforma időtartamú (10 szemeszter), és rövidebb a többi iskolatípusban tanító tanár szakosnak (8–9 szemeszter) (*Walm és Wittek, 2014*).

Konkrét egyetemet kiválasztva a Humboldt-Universität zu Berlin¹ három éves alapképzést kínál, és ezután ad „Bachelor of Arts” vagy „Bachelor of Science” végzettséget, melyet a 2–4 féléves mesterképzés követ. A 2015/16-os tanévtől viszont egységesen 4 félév lesz a képzés, és „Master of Education” végzettséggel zárul, mely után a gyakornoki idő következik, és utána van a záróvizsga. A hallgatók a magyarországihoz hasonlóan választanak egy fő szakot a mesterképzésen, és a 2. szak az alapképzésből hozott 2. szak lesz.

A tanulmányi tartalmi struktúra 4 részre osztható: (1) gyakorlati rész, (2) szakmódszertani rész, (3) szaktudományos rész és (4) neveléstudományok. Alap- és mesterképzésben ezt a négy részt nem osztják külön részre, mindegyik megtalálható minden szinten, azonban eltérő súlyozás előfordul. A következőkben erre példát is mutatunk.

Az eredményekből kiderül az, hogy a tartományok egy részében a szaktudományos és szakmódszertani rész számítása külön történik. Az megegyezik azonban, hogy 50 százaléknál többet tesz ki a tanulmányokból. A neveléstudományok súlya 20–30 százalék között mozog, a gyakorlati rész aránya pedig 10 százalék körül. A vizsgákra is eltérő

arányú kreditet lehet elszámolni, van, ahol ez több is, mint a gyakorlatra kapható kredit. Az 1. típus összkredit értéke 210–300 kredit között mozog (1. táblázat). Megállapítható az, hogy az egyes típusok tanulmányainak összkredit értéke általában 300 kredit.

1. táblázat. A tanulmányok aránya az 1. típus estében (Walm és Wittek, 2014, 25. o.)

	szaktudományos rész	szakmódszertani rész	neveléstudományok	gyakorlati rész	vizsgák	összesen
Bajorország	54 kredit	82 kredit	43 kredit	21 kredit	10 kredit	210 kredit
	26%	39%	20%	10%	5%	100%
Mecklenburg-Vorpommern	150 kredit		90 kredit	15 kredit	15 kredit	270 kredit
	55%		33%	6%	6%	100%
Nordrhein-Westfalen	177 kredit		70 kredit	25 kredit	28 kredit	300 kredit
	59%		23,3%	8,3%	9,3%	100%
Scheswig-Hohlstien	160 kredit		65 kredit	35 kredit	40 kredit	300 kredit
	53,4%		21,7%	11,7%	13,3%	100%

A 2. táblázat eredményeiből látszik, hogy a szaktudományos és szakmódszertani részek egyes tartományokban összevont kreditértéket mutatnak, míg a neveléstudományok és a gyakorlati rész külön egység. Megállapítható az, hogy a gyakorlati rész aránya jóval kevesebb. Ez az alacsony gyakorlati rész a 4. és 5. típusban is megfigyelhető. Az azonban a 3. táblázatban látszik majd, hogy Baden-Württembergben kiemelkedően magas a gyakorlati rész aránya.

2. táblázat. A tanulmányok aránya a 4. típus estében (Walm és Wittek, 2014, 28. o.)

	szaktudományos rész	szakmódszertani rész	neveléstudományok	gyakorlati rész	vizsgák	összesen
Baden-Württemberg	208 kredit		36 kredit	16 kredit	40 kredit	300 kredit
	69,3%		12%	5,3%	13,3%	100%
Mecklenburg-Vorpommern	210 kredit	30 kredit	30 kredit	15 kredit	15 kredit	300 kredit
	70%	10%	10%	5%	5%	100%
Rheinland-Pfalz	214 kredit		42 kredit	14 kredit	30 kredit	300 kredit
	71%		14%	5%	10%	100%
Tübingia	180 kredit	10 kredit	20 kredit	30 kredit	60 kredit	300 kredit
	60%	3,3%	6,7%	10%	20%	100%

A 2. táblázattal való összehasonlítás alapján megállapítható a 3. táblázatban, hogy Baden-Württembergben kétszer, háromszor annyi kreditet szereznek a tanárjelöltek gyakorlati tantárgyból, mint máshol, például Mecklenburg-Vorpommern tartományban, ahol inkább a szaktudományos rész kap nagyobb hangsúlyt. A két iskolatípus közötti képzésben vannak súlyozási különbségek, de végeredményben megegyeznek a kreditértékek (3. táblázat).

3. táblázat. A tanulmányok aránya az 5. típus estében (Walm és Wittek, 2014, 29. o.)

	szaktudományos rész	szakmódszertani rész	neveléstudományok	gyakorlati rész	vizsgák	összesen
Baden-Württemberg	180 kredit		34 kredit	46 kredit	40 kredit	300 kredit
	60%		11,3%	15,3%	13,3%	100%
Mecklenburg-Vorpommern	210 kredit	30 kredit	30 kredit	15 kredit	15 kredit	300 kredit
	70%	10%	10%	5%	5%	100%
Nordrhein-Westfalen	200 kredit		47 kredit	25 kredit	28 kredit	300 kredit
	67%		16%	8%	9%	100%
Rheinland-Pfalz	214 kredit		42 kredit	14 kredit	30 kredit	300 kredit
	71%		14%	5%	10%	100%

A németországi gyógypedagógiai képzés, mely a 6. típusú képzés, is igen sokszínű. Az elérhető kreditek száma 270–300 pont között mozog. Ha a 4. táblázatban szereplő tartományokat összehasonlítjuk a fentiekkel, akkor megállapíthatjuk, hogy a szaktudományos és szakmódszertani rész itt is dominál, a neveléstudományok aránya 10–20 százalék körül mozog, míg a gyakorlat 5–10 százalékot tesz ki, ami szintén elég alacsony. De összességében az általános kép is azt mutatja, hogy a tudományos rész nagy kreditértéket képvisel, míg a gyakorlati rész keveset (4. táblázat).

4. táblázat. A tanulmányok aránya a 6. típus estében (Walm és Wittek, 2014, 30. o.)

	szaktudományos rész	szakmódszertani rész	neveléstudományok	gyakorlati rész	vizsgák	összesen
Baden-Württemberg	192 kredit		60 kredit	15 kredit	33 kredit	300 kredit
	64%		20%	5%	11%	100%
Mecklenburg-Vorpommern	180 kredit		60 kredit	15 kredit	15 kredit	300 kredit
	66,7%		22,2%	5,6%	5,6%	100%
Nordrhein-Westfalen	215 kredit		32 kredit	25 kredit	28 kredit	300 kredit
	72%		11%	8%	9%	100%
Türingia	210 kredit		30 kredit	30 kredit	30 kredit	300 kredit
	70%		10%	10%	10%	100%

Ha a záróvizsga típusa szerint hasonlítjuk össze a tartományokat, akkor is találhatunk eltéréseket, azonban az a jellemző, hogy a tanári képesítéshez két záróvizsgát kell letenni, egyiket a tanulmányok befejezése után, a másikat a gyakorlati idő végén.

A tanár szakosok gyakorlati képzése

A tanár szakosok gyakorlati képzése függ a képzési időponttól, iskolatípustól. A szakmódszertani és pedagógiai gyakorlatok abban különböznek, hogy szemeszterre elosztva jelennek meg, vagy pedig tömbösítve. A legnagyobb különbségek a gyakorlati félév, illetve fő gyakorlat esetében vannak. Baden-Württembergben 10–13 hét, Brandenburgban 16 hét, Türingiában 5 hónap (Walm és Wittek, 2014). A gyakorlati félév mellett azonban megtalálhatóak alapképzésben is a gyakorlatok, például Brémában az alapszakon van egy orientációs gyakorlati rész, valamint minden tantárgy szakmódszertanának gyakorlatorientált elemeinek tanulmányozása is a képzés része. Mesterképzésben van a gyakorlati félév, emellett az iskolai munkához kapcsolódóan kutatómunkát kell végezni, mely a szakdolgozathoz kapcsolódik (Weyland, 2012).

Az iskolatípus szerinti példa alapján pedig a Münchener Zentrum für Lehrerbildung² gimnáziumi tanárjelöltek számára előírt gyakorlatáról egy összefoglaló: A tanulmányok megkezdése előtt vagy kezdetén egy 3 hetes gyakorlat teljesítését várják, mely különböző iskolatípusok megismerésére ad lehetőséget. A képzés alatt 8 hetes külső gyakorlatot kell teljesíteni az első államvizsgáig. Ez a gyakorlat arra szolgál, hogy a munka világával ismerkedjenek a jelöltek. Mehetnek a hallgatók például céghez, szociális intézményekbe, óvodába. A pedagógiai iskolai gyakorlat 160 tanítási órából áll, melyet általában 3 hetes periódusokra osztanak fel. Az egyetemi tanítási gyakorlat féléven át ívelő, egy héten egy napot vesz igénybe 4 órás időtartammal. Az egyetem kínál egy intenzív gyakorlatot is: a jelöltek kapnak egy vagy két mentortanárt, 220 gyakorlati órát teljesítenek, részt vesznek az iskolai életben, legalább négy iskolai rendezvényen, segítik a tanárok munkáját, megbeszéléseken vesznek részt és mindent írásban dokumentálnak. Ezen a gyakorlaton való részvételért külön igazolást kapnak a jelöltek.

Összességében elmondható, hogy a tartományok elismerik egymás diplomáját, azonban vannak képzésbeli különbségek, például a kreditértékben.

A képzés végére a Kultuszminiszterek Konferenciája (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2008) a következő kompetenciák megszerzését tűzi ki célul. A tanárjelölteknek a szaktudományos tárgyak alapvető elemeit ismerni kell, és azokra szükség esetén további ismereteket kell ráépíteni. Olyan szakmai rálátással kell rendelkezni, mely a szakterület aktuális kérdéseinek megválaszolását is lehetővé teszi. Rendelkezni kell szaktárgyi metatudással és annak képességével, hogy más kapcsolódó tudományterületekhez is tudja kötni ismereteit a jelölt. A végzős hallgatóknak ismerni kell az adott tantárgyhoz kapcsolódó módszereket, és tudni kell ezeket alkalmazni. A szakmódszertani tudás esetében a szakmódszertani ismeretek mellett a tartalomhoz kapcsolódó módszertani és pedagógiai elemző munkát is kiemelik. Felhívják a figyelmet arra, hogy a szakmódszertani és tanuláspszichológiai kutatási eredményeket is követni kell a tanárjelöltnak, ismerni kell az értékelési módszereket, valamint a tanulás eredményességét növelő és csökkentő tényezők feltárására is képesnek kell lenni, ismerni kell és tudni kell alkalmazni a differenciált oktatás alapjait. Az, hogy az elméleti tudást hogyan tudja alkalmazni egy jelölt, a gyakorlatban fog eldőlni.

Az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolása

Az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolását fontosnak tekintik, habár az áttekintő táblázatból kiderül, hogy kevés időt szánnak a gyakorlatra (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulmányi időtartam és részei (Walm és Wittek, 2014, 51. o.)

	<i>kreditek/félév</i>	<i>szaktudományok</i>	<i>szakmódszertanok</i>	<i>neveléstudományok</i>	<i>gyakorlati rész</i>
alapfok	210–300/7–10	55–64%		20–33%	5–11%
alapfok/1. középfok	240–300/8–10	50–73%		15–20%	7–10%
1. középfok	210–300/7–10	50–74%		20–29%	5–10%
1. és 2. középfok	270–300/9–10	64–80%		10–18%	5–10%
szakmai képzés	270–300/9–10	60–80%		10–16,7%	5–11%
gyógypedagógia	270–300/9–10	46,7–72%		11–22,2%	5,5–11,6%

Terhart (2002, idézi: Veith és Schmidt, 2008, 7. o.) összegezte azokat a kompetenciaterületeket, melyeket a tanárjelöltnak el kell sajátítani a képzés alatt. Ezek a tanítás, nevelés, diagnosztizálás, fejlesztés, tanácsadás, teljesítménymérés és a teljesítmény megítélése, szervezés és adminisztráció, értékelés, kooperáció és innováció. Veith és Schmidt (2008)

felhívja a figyelmet arra, hogy olyan tanároknak kellene tanítani, akik a tanulókkal hatékonyan együtt tudnak dolgozni, széles szakmai, módszertani repertoárral dolgoznak, használják szociális képességeiket, és fejlesztik is ezeket. Olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a megbízhatóság, lelkiismeretesség, nyitottság, melyek persze nem helyettesíthetik a magas szintű szakmai tudást. Möller (2012) azt hangsúlyozza, hogy a tanítás a tartalom meghatározása mellett az előkészítésre, kivitelezésre és reflexióra is kiterjed, vagyis a szaktudományos ismeretek mellett szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai ismeretekre is szükség van (Möller, 2012). Blömeke (2009) megállapította azt, hogy a jó tanulói eredményekhez szükség van ugyan egy bizonyos szintű szakmai ismeretre, de a magas szintű szakmódszertani ismeretek hatása sokkal inkább megfigyelhető a tanulói teljesítményekre nézve. Ehhez minden tantárgyban hozzátartozik az IKT-eszközök ismerete, a multimédiás eszközök használata (Blömeke, 2003).

Möller (2010) felhívja a figyelmet arra, hogy az alapszintű képzésben a tantárgyak sokszínűsége jelent nehézséget, mivel a tantárgyakhoz az eltérő tartalom mellett más-más módszertan is társul. Több területen olyan hiányosságai vannak a hallgatónak az előzetes szaktárgyi és szakmódszertani tudásában is, melyeket nem tudnak azonnal alkalmazni. Az is problémát jelent, hogy gyakran olyan módszereket látnak példaként, melyek nem a legmodernebbek. Kiemeli Möller (2010) a természettudományos tárgyak kapcsán, hogy a hallgatók gyakran jönnek olyan környezetből, ahol inkább a tudásközvetítés állt első helyen, és nem a természettudományos gondolkodás begyakorlása. A természettudományos tárgyak és a technika tárgy esetében különösen fontosnak ítélik meg a szakmódszertani ismeretek bővítését, melyben a gyakorlatvezető tanároknak is nagy szerepük van (Möller, 2012).

Möller (2012) a Münsteri Egyetem „Az elmélet és a gyakorlat integrációja” programja bemutatásának keretében írja le, hogyan is valósulhat meg az együttműködés a hallgatók, egyetemi tanárok, valamint a gyakorló tanárok között a természettudományos tárgyak tanításán keresztül. A hallgatók képzése az egyetemen kezdődik elméleti előadásokkal, ahol a tantárgy célját, rendszerét sajátítják el. Ezen túl egy olyan kurzuson is részt vesznek a hallgatók, melyet gyakorló tanárok tartanak. A következő félév szintén kínál elméleti oktatást a természettudományos tárgyak tanítása, tanulása témaköréhez, a tanulók tanulási folyamatához kapcsolódóan. Kiemelten kezelik a tanulók tévképzeteinek vizsgálatát, és hangsúlyt kap a kutatásalapú tanítás, melyet ki is próbálnak. Egy-egy téma több szempontú kidolgozásával is foglalkoznak, például szaktárgyi, szakmódszertani és oktatásmódszertani megközelítésből. Fontosnak tartják, hogy a hallgatók ne az iskolában találkozzanak először a gyakorlati módszerekkel, hanem már az egyetemen is legyen lehetőségük kipróbálni azokat.

Összességében a Kultuszminiszterek Konferenciája (*Beschluss der Kultusministerkonferenz*, 2008) nyomán megállapítható, hogy a tanárjelöltek számára elengedhetetlen a képzés alatt a tanórai tervező munka elsajátítása, a komplex tanítási szituációk kivitelezése, szükség esetén a differenciált oktatás megvalósítása, a pedagógiai értékelési módszerek ismerete, a tanulás fenntarthatóságának biztosítása és a tanulók felkészítése az élethosszig tartó tanulásra.

A tanárképző központok munkája

A tanárképzés hatékonyságának elősegítésére tanárképző központokat hoztak létre, melyek feladata összetett. Elsősorban a hallgatók számára nyújtanak segítséget a képzésben való eligazodásban, de ezen kívül vannak koordinációs, tervező feladataik is. Walm és Wittek (2014, 42. o.) a következőképpen foglalta össze a feladataikat:

- „A tanítás és tanulás összehangolása a tanárképzésben,
- a tanárképzős évfolyamok koordinációja (beleértve a további képzéseket is),

- gyakorlati koncepciók készítése és a gyakorlat koordinációja,
- az oktatásmódszertan, szakmódszertan és a szaktudományok közötti kapcsolat kialakítása,
- az iskolával kapcsolatos kutatások és fejlesztések kezdeményezése és támogatása,
- a tanulmányi- és vizsgaszabályzat elkészítésénél és felülvizsgálatánál tanácsadói szerep,
- a tanulmányi kínálat tervezése, szervezése és koordinációja,
- az oktatás és a tanulmányok belső értékelése a tanárképzés keretein belül,
- a tanárszakokon a professzorok kinevezésében való részvétel (konzultáció),
- tanácsadás a tanár szakosok számára (együttműködve a már meglévő tanácsadói irodákkal),
- a tanárképzés multimédiás formáinak fejlesztése és koordinálása.”

A tanárképzési központok munkája alapjaiban megegyezik, azonban vannak különbségek az intézmények között. A brémai Tanárképző Központ (Zentrum für Lehrerbildung³) például a tanárképzésre vonatkozó összes kérdésben illetékes, szervezi és elősegíti az intézetek és a munkatársak közötti együttműködést. Azon dolgoznak, hogy a tanárképzés minőségét növeljék, a tanárképzős hallgatók szakmai tudatosságát erősítsék, a tanárképzés elismertségét emeljék. A brémai Tanárképző Központnak van egy tanácsadói szerepe is, amely a hallgatók vagy a leendő hallgatók kérdéseit válaszolja meg, olyan témákhoz kapcsolódóan, mint az intézményváltás, szakváltás, a tanulmányok felépítéséhez kapcsolódó kérdések, de részt vesz a gyakorlatok szervezésében is.

A göttingeni *Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung*⁴ (ZELB, a Tanárképzés Központi Intézete) fő feladatának tarja a szervezést, koordinálást és a minőségbiztosítást, foglalkozik alap- és mesterképzéssel. Középkiskolásoknak ad tanácsadást, azonban kisfilmmel is reklámozza magát. A heidelbergi *Zentrum für Lehrerbildung*⁵ ugyancsak szervező és tanácsadó szerepet tölt be, ugyanakkor információs anyagokkal, leírásokkal segíti a tanár szakos hallgatókat a képzésben való eligazodásban. Hasonló feladatai vannak a *Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*⁶ intézetnek Tübingenben. A tanácsadás és gyakorlatok szervezése mellett fő feladatuknak tekintik a tanárjelöltek személyes kompetenciáinak fejlesztését.

Egy jóval átfogóbb és összetettebb honlapot dolgoztak ki a Ludwig-Maximilian Universiät Münchener Zentrum für Lehrerbildung (Müncheni Tanárképző Központ) munkája nyomán. A következőben a Ludwig-Maximilian Universiät Münchener Zentrum für Lehrerbildung⁷ honlapját tekintjük át. Erőssége a honlapnak az, hogy nemcsak struktúrákat mutat be, tanácsadást kínál, hanem megszólítja azokat is, akik gondolkodnak azon, hogy tanárok szeretnének-e lenni.

A jelentkezőknek a *Tanárrá válni?* menüpontban egy önvizsgálatot indítanak el, mely felteszi azt a kérdést a jelölteknek, hogy mennyire reális az elképzelésük. Illik-e hozzájuk a tanári szakma? El tudják-e végezni? A jelöltek 16 kisfilmet nézhetnek meg pedagógiai témákhoz kapcsolódóan, melyekhez rövid kérdőívek is kapcsolódnak. A filmek olyan aktuális témákat tárgyalnak például, mint a *Meggyőzés és lelkesedés*, *Megfelelő differenciálás*, *Inklúzió*, *Értekeztek*, *Konfliktusok szülőkkel* vagy az *Együttműködés a szülőkkel*. A kisfilmek nemcsak osztálytermi magyarázatokra épülnek, de tanári kommentárok, elbeszélések is hallhatók, megjelennek tanár-szülő, tanár-tanár dialógusok. Miután vagy mialatt megnézték az érdeklődők a filmet, kérdésekre válaszolhatnak, majd ezekhez értékelés is kapcsolódik magyarázat formájában.

A *Meggyőzés és lelkesedés* című témához kapcsolódó kisfilmhez például 3 kérdés fűződött. (a) Könnyű nekem csoportok előtt szerepelni. (b) A tanár fellépése túlzó volt az osztályteremben. (c) A bemutatott iskolatípusban a szakmai tudás kifejezetten fontos. Miután a válaszokat megadták, magyarázatot is kaptak a feladatot megoldók. A tanári

fellépésre vonatkozóan kihangsúlyozták, hogy fontos, hogy a tanár meggyőző fellépéssel rendelkezzen, fel tudja kelteni a gyerekek érdeklődését, a szülőkkel tudjon kommunikálni, értekezleteken spontán módon meg tudjon nyilvánulni, szakszerű, megalapozott pedagógiai érvelésre képes legyen. Felhívják arra is a figyelmet, hogy erre a tanárjelölt az egyetemen is tudatosan készüljön. Például ha referátumot tart, ne csak információt adjon át, hanem nyerve is meg magának a hallgatóságot, kelte fel az érdeklődésüket. Szemináriumon ne csak hallgatóként legyen jelen, hanem érveljen is. Gyűjtsön pedagógiai tapasztalatot, gyerekcsoportokat kísérjen, felügyeljen, valamint használja ki az iskolai gyakorlatokat, hogy tapasztalatot gyűjtsön. A filmen szereplő tanár fellépését illetően felhívják a figyelmet arra, hogy a tanár figyelemfelkeltően magyarázzon, de ne essen túlzásokban és terelje el előadásmódjával a tanulók figyelmét. Fontos azonban az, hogy magabiztos legyen. Ehhez azt javasolják, hogy a referátumok után kérdezze meg egy hozzá közel álló személy véleményét, kérdezze meg gyakorló tanítás után a gyerekek véleményét, sőt ha van lehetőség, akkor vegyék fel videóra, hogy meg tudja nézni, hogy milyen erősségei és hibái vannak.

Az adott iskolatípussal kapcsolatban a tanárok szakmai tudásának fontosságáról kérdezték az érdeklődőket. Arra világítottak rá, hogy valóban fontos a szakmai tudás, de a tanulók motivációjára is oda kell figyelni. Felhívják a figyelmet arra, hogy érdeklődést felkeltően magyarázzanak, szemléltető eszközöket használjanak. A szakmai tudás természetesen elengedhetetlen, hiszen aki a témában magabiztos, jobban is tud másra figyelni, például a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókra. A kisfilmek szakmai háttere az volt, hogy az érdeklődők motívumait megpróbálják feltérképezni, a tanári munka kihívásait mutassák be, kutatásokat ismertessenek a tanárok leterheltségéről, a hatékony tanár jellemzőiről, a hatékony tanárképzés alapjait meghatározzák.

Az iskolai tantárgyakról is készítettek filmportrékat. Általa áttekintést nyernek a jelentkezők arról, hogy mi vár rájuk a képzés alatt, milyen követelmények, feltételek vannak, milyen tévképzetek vannak egy adott tantárggyal kapcsolatban. A német nyelvet választók figyelmét például felhívják arra, hogy azok válasszák ezt a szakot, akik a nyelvészet és irodalom iránt érdeklődnek és várhatóan több egyetemi tananyagot kell majd elsajátítaniuk, mint ami az iskolai tantervben van. A matematika esetében azt hangsúlyozzák, hogy az egyetemi matematika sokkal nehezebb, mint az iskolai tananyag, sok az elméleti anyag. A biológia szaknál az elmélet és a laborok azonos arányát emelik ki, és azt várják a jelentkezőktől, hogy lelkesek és pontosan dolgoznak.

A szakok esetében a jelöltek pontos leírást kapnak iskolatípus szerint, hogy miből is áll az adott szak, hol dolgozhatnak majd a diploma birtokában. Információt kapnak a szak felépítéséről, arról, hogy az adott egyetem milyen szakot kínál szakpárként (lásd pl. a 2. mellékletet a Ludwig-Maximilians Universität München által meghirdetett szakpárokat gimnáziumi tanárok számára).

A tanár szakra jelentkezőket az egyetem workshopkal is várja, melyen arra a kérdésre keresnek választ, hogy a tanári szakma megfelelő-e a jelentkező számára. A jelentkezők betekintést nyernek abban, hogy mire van szükségük ahhoz, hogy sikeres tanárok legyenek, mely személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, és milyen lehetőségek rejlenek bennük. A workshopon betekintést nyernek a tanári szakmába, beszélhetnek gyakorló tanárral és egymással is megoszthatják gondolataikat.

A már hallgatói státuszban lévők számára a Központ információt nyújt a tanulmányok kezdetéről, a gyakorlatról, és a vizsgákról.

Összegzés

A német oktatási rendszerről összességében elmondható, hogy szerkezetében egységes, ugyanakkor nagy tartományi különbségek vannak. A képzés főiskolákon és egyetemeken is folyik, ugyanakkor az egyetem meghatározó szerepe vitathatatlan. Erősen elkülönül az, hogy milyen végzettséggel milyen iskolatípusban lehet tanítani, amely bonyolulttá is teszi a képzést. A hallgatóknak a tanárrá váláshoz először is a kétfázisú rendszer alapképzésében kell részt vennie, ahol a szaktudományos tárgyak dominálnak. Ezt követően lehet mesterképzésre jelentkezni, ahol a szaktudományos tárgyak mellett a szakmódszertan, a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, valamint a gyakorlat alkotja a képzést, ami záróvizsgával fejeződik be. Ezután a hallgatók hosszabb gyakorlaton vesznek részt, melyet a második záróvizsga követ. A tanár szakos hallgatók tanulmányaikat két szakon folytatják, a szakok indításáról a felsooktatási intézmény dönt.

Az egyetemek egyre inkább hangsúlyt fektetnek a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolására, valamint arra, hogy a tanárok kutatótanárokká váljanak, melynek alapjait a képzés során kell lerakni. Schaefers (2002) felhívja a figyelmet annak a fontosságára, hogy a tanárképzés megújításához szükség van empirikus kutatásokra. A 2002-es tapasztalatok azt mutatják, hogy nem elég csak a véleményekre, önértékelésekre hagyatkozni, hogy miben mutattak fejlődést a tanárjelöltek. Szükség van olyan anyagi és időbeli ráfordításokra, melyek adatokkal szolgálnak, és elősegítik a gyors cselekvést és hatékony döntéseket. Soukup-Altrichter és Altrichter (2012) is megerősíti azt a nézőpontot, mely szerint a kutatásalapú tanárképzést kellene megvalósítani. Erre pedig több lehetőséget is ajánlanak. Például kutatási módszerek segítségével esettanulmányok végzése és elemzése, vagy egy másik lehetőség, hogy a tanároknak lehetővé kell tenni, hogy kutatási projekteken vegyenek részt, és az iskolai munkájukkal összefüggő témákon dolgozzanak kutatók vezetésével. Jó alkalom az is a kutatásalapú munkához, hogy a saját

Az egyetemek egyre inkább hangsúlyt fektetnek a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolására, valamint arra, hogy a tanárok kutatótanárokká váljanak, melynek alapjait a képzés során kell lerakni. Schaefers (2002) felhívja a figyelmet annak a fontosságára, hogy a tanárképzés megújításához szükség van empirikus kutatásokra. A 2002-es tapasztalatok azt mutatják, hogy nem elég csak a véleményekre, önértékelésekre hagyatkozni, hogy miben mutattak fejlődést a tanárjelöltek. Szükség van olyan anyagi és időbeli ráfordításokra, melyek adatokkal szolgálnak, és elősegítik a gyors cselekvést és hatékony döntéseket. Soukup-Altrichter és Altrichter (2012) is megerősíti azt a nézőpontot, mely szerint a kutatásalapú tanárképzést kellene megvalósítani. Erre pedig több lehetőséget is ajánlanak. Például kutatási módszerek segítségével esettanulmányok végzése és elemzése, vagy egy másik lehetőség, hogy a tanároknak lehetővé kell tenni, hogy kutatási projekteken vegyenek részt, és az iskolai munkájukkal összefüggő témákon dolgozzanak kutatók vezetésével.

munkájukat kutatási módszerekkel kísérik, az eredményeket értékeljék, és egy kisebb közösségben megbeszéljék. További lehetőség saját kutatások tervezése, kivitelezése és publikálása.

A Bildungsministerium für Bildung und Forschung 2014-ben olyan irányvonalat adott ki, mely a tanárképzés megújítást célozza meg. Eszerint a szaktudományok, szakmódszertanok, a neveléstudományok közötti együttműködést kell elősegíteni, a képzési tartalmat össze kell hangolni, a szaktudományos és gyakorlatorientált képzési rész közötti egyensúlyt meg kell találni. Kiemelik annak fontosságát, hogy a gyakorlati elemek a lehető legkorábban jelenjenek meg a szakmódszertani és elméleti képzésben. A tanároknak nehézséget okoz a különböző képességű és tudásszintű tanulók közötti differenciálás, ezért az inkluzív pedagógiának is helyet kell kapni a képzésben. Felhívják arra is a figyelmet, hogy a tanároknak folyamatosan szüksége van a tudásuk megújítására, mely nemcsak az első évekre vonatkozik, hanem a későbbiekre is. Fontosnak tartják azt is, hogy azoknak a tanároknak a képzését biztosítsák, akik tanári szerepbe kerülnek, de más területről jönnek. Például szakmai gyakorlatot tanítanak és így kerülnek kapcsolatba tanulókkal.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében készült.

Irodalom

- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. In: *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Lehrerbildung in Deutschland - Standards und inhaltliche Anforderungen*.
- Blömeke, S. (2003): Neue Medien in der Lehrerausbildung. *MedienPädagogik*. 1–29.
- Blömeke, S. (2009): Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen*. 1. sz. 5–8.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): *Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsorientierten Lehrerbildung“ Vom 10. Juli 2014*. Bundesanzeiger. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. 1–6.
- Erdsiek-Rave, U. (2014): Zehn Punkte. In: Erdsiek-Rave, U. és John-Ohnesorg, M. (szerk.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion*. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin. 9–19.
- IfD (2012): Geeignet für den Lehrerberuf? *Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung zwei Lösungsmodelle für neue Wege in der Lehrerbildung*. Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG. Stiftung der Deutschen Wirtschaft. Gesellschaft für Marketing und Service der Deutschen Arbeitgeber GmbH. München Berlin.
- Klieme, E., Döbert, H., van Ackern, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R. H., von Kopp, B., Schwipert, K., Sroka, W. és Weiß, M. (2003): *Vertiefender Vergleich der Schulsystem ausgewählter PISA-Staaten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie in beiden Phasen der Lehrerausbildung im Umfeld stattfindender Reformen. In: Allemann-Ghionda, C. és Terhart, E. (szerk.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. 164–181.
- Möller, K. (2012): Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 30. 2. sz. 209–224.
- Schaefers, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 24. 1. sz. 65–90.
- Soukup-Altrichter, K. és Altrichter, H. (2012): Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 30. 2. sz. 238–251.
- Terhart, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*. 35. 1. sz. 2–14.

Veith, H. és Schmidt, M. (2008): *Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Göttingen, Georg-August-Universität Göttingen, AB Pädagogische Sozialisationsforschung.

Walm, M. és Wittek, D. (2014): *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.

Weyland, U. (2012): *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.

Winter, M. (2008): Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30. 4. sz. 82–111.

Jegyzetek

¹ <https://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrer>

² <http://www.mzl.uni-muenchen.de/aktuelles/index.html>

³ <http://www.uni-bremen.de/zfl.html>

⁴ <http://www.uni-goettingen.de/de/zelb/350555.html>

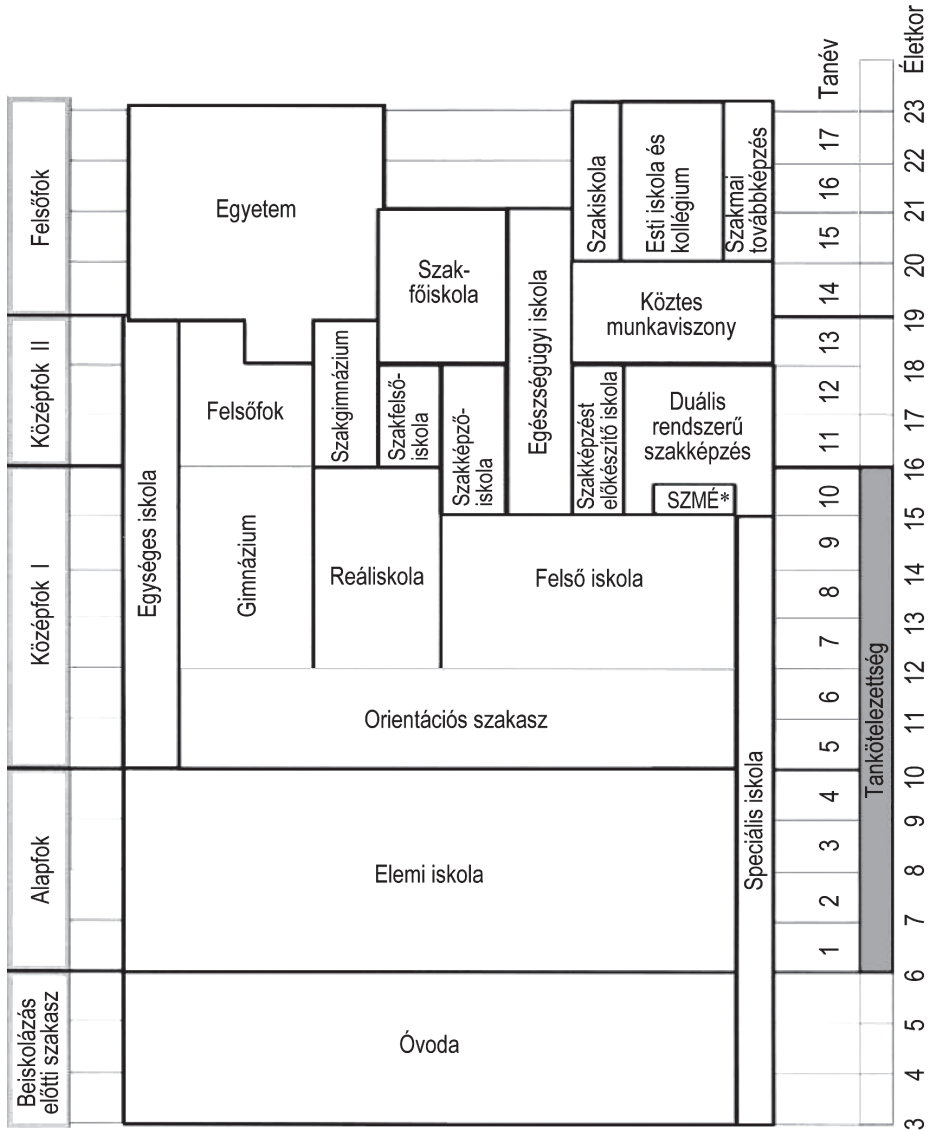
⁵ <http://www.uni-heidelberg.de/studium/zlb/>

⁶ <https://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/ii-studium-und-lehre/zentrum-fuer-lehrerinnen-und-lehrerbildung.html#c80973>

⁷ <http://www.mzl.uni-muenchen.de/aktuelles/index.html>

1. melléklet

A német oktatási rendszer szerkezete. Forrás: Klieme és mtsai, 2003, 79



* Szakképzést megalapozó év

2. melléklet

Gimnáziumi szakpárok, Ludwig-Maximilians Universität München

	Biológia	Kémia	Német	Angol	Francia	Földrajz	Történelem	Görög	Informatika	Olasz	Művészet* (dupla szak)	Latin	Matematika	Zene*	Zene* (dupla szak)	Fizika	Pszichológia	Hittan	Orosz	Szociális ismeretek	Spanyol	Sport*	Gazdasági ismeretek
Biológia	X																						
Kémia	X					X																	
Német				X	X	X	X					X	X	X				X		X		X	
Angol			X		X	X	X		X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Francia			X	X		X	X					X									X		
Földrajz		X	X	X	X											X							X
Történelem			X	X	X							X											
Görög												X											
Informatika				X									X										X
Olasz				X																			
Művészet* (dupla szak)											X												
Latin			X	X	X		X	X					X	X			X	X					
Matematika			X	X					X			X		X		X	X	X				X	X
Zene*			X	X								X	X										
Zene* (dupla szak)															X								
Fizika						X							X										
Pszichológia				X								X	X										
Hittan			X	X								X	X									X	
Orosz				X																			
Szociális ismeretek			X	X																			
Spanyol				X	X																		
Sport*			X	X								X	X				X						
Gazdasági ismeretek				X	X				X				X										

*A művészet tantárgyat a Szépművészeti Akadémián (Akademie der Bildenden Künste), a zenét a Zene- és Színházművészeti Főiskolán (Hochschule für Musik und Theater) kell tanulni; a sportot a Münchener Műszaki Egyetemen hirdetik (Technischen Universität München)

Forrás: https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/lehramt_gymnasium/faechermatrix_gym2.pdf

Kojanitz László

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként

Felkelteni a múlt iránti érdeklődést, új dolgok megismerésére és önálló gondolkodásra ösztönözni a fiatalokat soha meg nem unható kihívás. Ez az írás azoknak a történelemtanároknak szól, akik kiválóan ismerik a történelmet, de ezzel nem elégszenek meg. Azt is meg akarják érteni, hogy mi játszódik le a diákok fejében, miközben történelmet tanulnak, mert ennek ismerete is szükséges az eredményes tanításhoz.

A múltról szóló történetek, magyarázatok és viták bemutatása a diákoknak

Peter Lee, az Institute of Education University of London professzora 2005-ben munkatársaival közösen amellet érvelt, hogy a történelemtanítás részévé kell tenni a múltra vonatkozó interpretációk kritikus összehasonlítását is (Lee, Ashby és Shemilt, 2005). Kiindulópontjuk szerint a helyes történelemszemlélet alapja, hogy a tanulók a múltról szóló ismertetéseket és magyarázatokat ('account') annak lássák, amik: ne a múlt pontos másolatainak, hanem történészek által készített konstrukcióknak. Mégpedig olyan konstrukcióknak, amelyek csak azokra a kérdésekre próbálnak érvekkel és forrásokon alapuló bizonyítékokkal választ adni, amiket a történész az általa választott téma szempontjából fontosnak tartott. A múlt értelmes vizsgálatának ugyanis mindig előfeltétele a téma lehatárolása és az ehhez kapcsolódó kérdések előzetes megfogalmazása.

A múltról szóló történetek és a történelmi magyarázatok nem a múlt reprodukciói. Soha nem képesek minden részletet bemutatni, mégis többek, mint a feltárt vagy megőrzött részeket egyszerű halmazai. Összerendezik és értelmet adnak a múltnak, mert összefüggéseket teremtenek a lejátszódott események között, bár egyáltalán nem biztos, hogy a dolgok tényleg úgy kapcsolódtak egymáshoz a valóságban.

Mindezek megértése szükséges ahhoz, hogy a diákok helyesen tudják értelmezni és kezelni az egymásnak ellentmondó vagy egymástól eltérő következtetéseket és véleményeket. Ez már csak azért is fontos, mert bármiről is tanulnak a diákok az iskolában, nagy valószínűséggel találkozni fognak az ott megismert értelmezésektől és véleményektől eltérő interpretációkkal is otthon, a környezetükben vagy a médiában. A múltra vonatkozó eltérő vélemények összehasonlítására és értékelésére ilyen értelemben mindenkinek szüksége van a mindennapi életben is.

Az iskolának eszközöket kell adni ahhoz, hogy a diákok az eltérő történelmi interpretációkból fakadó viták értelmes és kritikus olvasóivá váljanak. Meg kell tanítani nekik, hogy miként lehet ellenőrizni egy állítás megalapozottságát. Gyakoroltatni kell az állításokhoz tartozó érvek és bizonyítékok kritikus értékelését, illetve a probléma kapcsán feltett kérdések relevanciájának összehasonlítását. Ha nem szereznek tapasztalatokat a

diákok arról, hogy a történelmi állítások hitelességét és megbízhatóságát is ellenőrizni lehet, a múltról folyó viták és az egymással versengő vélemények bemutatása a történelmi gondolkodás fejlesztése helyett a történelmi relativizmus hamis szemléletét alakíthatja ki bennük.

A tanulók gondolkodásának fejlődése a történelmi interpretációkkal kapcsolatban

A kutatások azt mutatják, hogy a tanulók kezdetben csak akkor fogadnak el egy múltról szóló beszámolót igaznak, ha úgy gondolják, hogy annak minden egyes részlete is igaz (Lee és mtsai, 2005). Vagyis a történelmi beszámolók értékelésekor is az igaz-hamis mindennapi életben érvényes értelmezését próbálják meg használni (Lee és Ashby, 2000). Sokszor okoz problémát az is, hogy a történészek által konstruált történeteket és ismertetéseket a történelmi valóság reprodukcióiként kezelik, amelyek minden részletükben és teljesen megfelelnek annak, ami a múltban történt. Ebből fakad az a véleményük is, hogy ha két történész véleménye eltér, ez csak azért lehet, mert az egyikük valamit nem jól tud (Lee és mtsai, 2005). Látható, hogy a mindennapi életben jól működő gondolkodásmód minden fenntartás nélküli alkalmazása a történelemtanulásban többféleképpen is tévútra viheti őket.

Érettebb gondolkodást tükröz, amikor diákok a történelmi múlt kutatását egy mozaik kirakásaként képzelik el, ahol egy-egy újabb mozaik megtalálása viheti közelebb a történészeket az igazsághoz. Ebből persze az a téves elképzelés is következhet, hogy amíg nem találunk meg egy újabb forrást, nincs is esély arra, hogy pontosabb képet alkossunk a múltról (Lee és mtsai, 2005). Idősebb korban a tanulók felismerik az előítéletek és a szándékos hazugságok torzító hatását a forrásokban és a később készült interpretációkban egyaránt, sőt hajlamosá válnak ilyen okokkal megmagyarázni minden egymással ellentétes állítást és véleményt. Ebből pedig arra a hamis következtetésre jutnak, hogy minél semlegesebb a forrás vagy a történelmi interpretáció szerzőjének a nézőpontja, annál megbízhatóbbnak tekinthető az, amit állít. És ugyanilyen téves módon a helyes tudományos következtetések legfőbb kritériumának is az értékmentes és semleges nézőpontú megközelítést gondolják (Barca, 1997).

A kutatások azt mutatják, hogy a tanulók kezdetben csak akkor fogadnak el egy múltról szóló beszámolót igaznak, ha úgy gondolják, hogy annak minden egyes részlete is igaz (Lee és mtsai, 2005). Vagyis a történelmi beszámolók értékelésekor is az igaz-hamis mindennapi életben érvényes értelmezését próbálják meg használni (Lee és Ashby, 2000). Sokszor okoz problémát az is, hogy a történészek által konstruált történeteket és ismertetéseket a történelmi valóság reprodukcióiként kezelik, amelyek minden részletükben és teljesen megfelelnek annak, ami a múltban történt. Ebből fakad az a véleményük is, hogy ha két történész véleménye eltér, ez csak azért lehet, mert az egyikük valamit nem jól tud (Lee és mtsai, 2005). Látható, hogy a mindennapi életben jól működő gondolkodásmód minden fenntartás nélküli alkalmazása a történelemtanulásban többféleképpen is tévútra viheti őket.

Általában csak a középiskolai történelemtanulás vége táján, és csak a legjobb tanulók jutnak el annak a felismeréséig, hogy a történelmi beszámolók viszonylagos értékesége összehasonlítható abból a szempontból is, hogy milyen kérdésekre keressünk választ a segítségükkel (Lee és *mtsai*, 2005). Ha egy tanuló megérti, hogy a történelemtől szóló beszámolók nem a múlt másolatai, hanem olyan emberek művei, akik meghatározott témákról általuk megfogalmazott kérdésekre igyekeztek választ adni, az is egyre világosabbá válik a számára, hogy az egymástól eltérő hiteles interpretációk kiegészíthetik egymást, és a bennük fellelhető különbségek nem gyengítik, inkább erősítik a történet-tudományt.

Tájékozódási pontok a történelmi időben

A múlt eseményei közötti eligazodás meglehetősen nehéz feladat a tanulók számára. Egy speciális mentális térképet kell magukban kialakítani, amelyben az egyes korok és korszakok az eseményeket összekötő útvonalak, a történelmi fordulópontok pedig az elágazások.

A történelemben az események időpontjának és a korszakok hosszának meghatározásához konvencionális időszámítási rendszert használunk (dátumok, évek, évtizedek, évszázadok, évezredek). Alkalmazzuk azokat a fogalmakat is (pl. emberöltő, generáció), amelyek az emberi élet hosszához viszonyítva adnak támpontot az eltelt idő tartamáról. A kiemelkedő események dátumainak ismerete is fontos az események közötti időrend és időbeli távolság helyes érzékeléséhez.

Az első fontos dolog, amit a diákoknak meg kell érteni, hogy a történészek az időmeghatározás konvencionális eszközeit használják, de nem naptári évek szerint tagolják az időt. A középkori krónikákat egyebek mellett azért sem tekintjük valódi történetírásnak, mert szerzőik egyszerűen csak feljegyezték, ami egy adott évben történt. A valódi történelemkönyvekben az eseményeket, folyamatokat és tényeket a történészek az általuk megállapított összefüggések és az általuk választott szempontok szerint sorolják egy-egy korszakba. Ezek kezdete és vége pedig szinte sohasem esik egybe egy-egy új évszázad kezdő és záró dátumával. Még akkor is így van ez, ha például valamire azt mondjuk, hogy jellemzően 19. századi. Ilyenkor is biztosak lehetünk abban, hogy valami olyan dolgról van szó, amely már vagy a század kezdete előtt is megjelent, vagy még utána is létezett, vagy csak a század egy rövidebb időszakára volt jellemző, de sohasem valami olyanról, ami éppen a század kezdetétől a végéig tartott. A diákoknak látniuk kell, hogy ilyen értelemben egyáltalán nem abszurd az a történelmi kérdés, hogy mikor is kezdődött a 19. század.

Az időbeli kezdet és vég meghatározása a történelmi események által meghatározható korszakok esetében sem mindig egyértelmű. A tanítás során erre a legjobb példát a Római Birodalom bukásának időpontja körüli vita szolgáltatja. Van, aki a bukást már jóval a hagyományosan elfogadott 476 előttre helyezi, míg mások szerint a Keletrómai Birodalom nagyon is létezett még ezután is, tehát a Római Birodalom története nem ért még véget ekkor. Nyilvánvaló, hogy ez a vita nem a dátumokról folyik elsősorban, hanem sokkal inkább arról, hogy ki mit tekint a Római Birodalom lényegének, milyen kritériumok alapján definiálja azt, amit a történelem Római Birodalomnak nevez. Amikor tehát ezt a vitát a tanulóinknak bemutatjuk, nagyon sok olyan kérdéssel is szembe-sülhetnek, amely a történelemszemléletüket is formálhatja, és felhívja a figyelmüket a korszakok meghatározásának egész problematikájára.

Nemcsak a korszakok időhatárainak megállapítása, hanem a korszakok elnevezése is a történész interpretációján alapul. Kezdve azzal, hogy a múlt egészéből mit hasít ki térben, időben és tartalomban (pl. világtörténelem vagy nemzeti történelem, művelődés-történet vagy politikátörténet), aztán pedig, hogy a korszakolás szempontjából mit tekint

lényeges folyamatnak, és hol határozza meg ennek fordulópontjait. Mindez együtt határozza meg, hogy hány korszakot különít el, és hogy a korszakok megnevezése tárgyyszerű lesz, vagy valamilyen értékítéletet is tükröz. Természetesen a történész felfogására jelentős hatást gyakorol az a korszak is, amelyből visszatekintve vizsgálja a múltat. A magyar történelem egészének bemutatására vállalkozó 19. századi és 21. századi történelmi mű tartalomjegyzékének egymás mellé állításával nagyon jól tudjuk a diákjainknak illusztrálni e különbségeket.

Szilágyi Sándor: *A Magyar Nemzet Története*¹

MAGYARORSZÁG A KIRÁLYSÁG MEGALAPÍTÁSÁIG
MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE AZ ÁRPÁDOK KORÁBAN (1038–1301)
AZ ANJOUK KORA AZ ANJOU HÁZ ÉS ÖRÖKÖSEI (1301–1439)
A HUNYADIÁK ÉS A JAGELLÓK KORA (1440–1526)
MAGYARORSZÁG HÁROM RÉSZRE OSZLÁSÁNAK TÖRTÉNETE (1526–1608)
MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE II. MÁTYÁSTÓL III. FERDINÁND HALÁLÁIG
MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE I. LIPÓT ÉS I. JÓZSEF KORÁBAN (1657–1711)
MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE A SZATMÁRI BÉKÉTŐL A BÉCSI CONGRESSUSIG
1711–1815
A NEMZETI ÁLLAMALKOTÁS KORA (1815–1847)
A MODERN MAGYARORSZÁG (1848–1896)

Magyarország története, 1–24. kötet (főszerkesztő: Romsics Ignác)²

1. Őstörténet és honfoglalás
2. Államalapítás 970–1038
3. Válság és megerősödés 1038–1196
4. Nagy uralkodók és kiskirályok a 13. században
5. Az Anjouk birodalma 1301–1387
6. Luxemburgi Zsigmond uralkodása 1387–1437
7. A Hunyadiak kora 1437–1490
8. Mohács felé 1490–1526
9. A három részre szakadt ország 1526–1606
10. Romlás és megújulás 1606–1703
11. A Rákóczi-szabadságharc 1703–1711
12. Megbékélés és újjáépítés 1711–1790
13. A nemzeti ébredés kora 1790–1848
14. Forradalom és szabadságharc 1848–1849
15. Polgári átalakulás és neoabszolutizmus 1849–1867
16. A dualizmus kora 1868–1914
17. Világháború és forradalmak 1914–1919
18. A Horthy-korszak 1920–1941
19. Magyarország a második világháborúban
20. Demokráciából a diktatúrába 1945–1956
21. Az 1956-os forradalom és szabadságharc
22. A Kádár-korszak 1956–1989
23. A Harmadik Magyar Köztársaság 1989–2009
24. Időrendi áttekintés

A tanítás során azt is figyelembe kell vennünk, hogy a történelmi korszakok nevei által felidézhető tudás megszerzése nem egyszerű feladat. Amikor azt olvassuk például, hogy a dualizmus kora, ennek megértése és helyes értelmezése egy adott szövegkörnyezetben pontosan nehezen körülírható előzetes tudást igényel. Az ilyen típusú történelmi fogalmak használatához nem elég egy definíciót megtanulnunk, hanem nagyon sokféle eseményből és ismeretelemből álló háttérismeretet kell birtokolnunk, amelyből aztán mindig az adott helyzetnek megfelelő vonatkozást kell tudnunk felidézni. Ez viszont azt is jelenti, hogy maguk a korszakok nagyon hasznos tematikus szervezői a történelmi ismereteknek. Ezért az ismeretanyag korszakonkénti elrendezése rendkívül fontos feltétele a nagy mennyiségű tényanyag megjegyzésének, felidézhetőségének és alkalmazhatóságának.

A történelmi párhuzamok szerepe a történelmi megértésben

A történelmi párhuzamok értelmezése különlegesen érdekes része a történelmi gondolkodásnak. Az iskolai oktatásban is jelentős szerepet kellene kapnia, mert a történelemtudás legadaptívabb részét jelenti.

Az analógiák keresésén alapuló történelmi gondolkodás két típusát különböztethetjük meg. Az egyik esetben a múltban már lejátszódott eseményeket, szituációkat, illetve társadalmi vagy egyéb struktúrákat hasonlítjuk össze egymással. A másikban pedig egy történelmi jelenség megértéséhez az ahhoz valamilyen módon hasonló mai szituációkat és személyes tapasztalatokat hívjuk segítségül (*Drie és Boxel*, 2012). Természetesen ezek az analógiák fordítva is működnek: gyakran előfordul, hogy éppen a korábbi történelmi példák adnak kulcsot a jelenben lejátszódó eseményekhez.

Vegyük a nemrég Kijevben lezajlott forradalom példáját. Az általános társadalmi elégedetlenség először tüntetések formájában felszínre tört, majd a fokozatosan radikalizálódó csoportok áldozatokkal is járó felkelést robbantottak ki, amely végül elsöpörte a fegyveres erőszakot is alkalmazó régi hatalmat. A történelemben sokszor és sok helyen történt már ehhez hasonló. Kérdés, hogy a mai diákoknak az Ukrajnából érkező hírek kapcsán eszébe jutottak-e történelmi párhuzamok, és felidéződött-e az ezekről tanultakból valami olyan, amit hasznosítani tudtak ennek az új eseménynek a megértéséhez.

Hogyan lehet növelni az esélyét annak, hogy a tanulók gondolkodását a lehetséges történelmi párhuzamok hatékonyan támogatni tudják? A legfontosabb tanács az lehet, hogy a történelemtanár nem bízza a véletlenre, hogy a történelemórákon tanultak és az aktuális események között a diákok képesek legyenek érdemi kapcsolatokat találni.

A probléma tudatosítására azért van szükség, mert az előzetes tervezésen sok múlik. Példánknál maradván az 1956-os forradalom és szabadságharc tanítása nagyon jó lehetőségeket ad a modernkori forradalmak megértéséhez. Jelentősége folytán a tanítására viszonylag sok idő jut. Ez is kedvez annak, hogy kellő részletességgel mutassuk be a diákjainknak ahhoz, hogy az eseményekből általánosabb következtetéseket is le tudjanak vonni, és ezeket aztán más alkalommal is elő tudják hívni.

Melyek az 56-os forradalom azon jellegzetességei, amelyek felidézése hasznos lehet a hasonló események megértéséhez? A személyes szabadság megsértése és az életkörülmények romlása egyaránt fontos szerepet játszhat a hatalom elleni lázadásban. A forradalom kitörésének hosszú gazdasági és politikai folyamatokra visszavezethető általános és véletlenszerűen is múló közvetlen okai is vannak. A forradalmi követelések a tömegeket mozgósító közvetlen igények kielégítésén kívül a fennálló hatalom megdöntésére vagy a hatalomgyakorlás módjának megváltoztatására irányulnak. A hatalom engedményekkel és fenyegetéssel próbálja megelőzni a forradalom kitörését. Amikor ez nem sikerül, erőszakot alkalmaz. A túlzottan erőszakos vagy éppen erélytelen fellépés az első akciókkal

szemben a hatalom ellen lázadók tömegtámogatásának növekedését és radikalizálódását okozhatja. A tömeges erőszak sikertelen alkalmazása a hatalom politikai és erkölcsi bukásával jár. Az emberek az átélt események hatása alatt cselekednek, gyakran sokkal bátrabban viselkedve, mint ahogy azt magukról korábban feltételezték. A fegyveres harc és politikai alkudozás egymással párhuzamosan zajlik, a fegyveres harc alakulása jelentősen befolyásolja a szemben álló felek tárgyalási pozícióját. A nyilvánosság ellenőrzése, befolyásolása és manipulációja is döntő fontosságú lehet az események alakulása szempontjából. A nagyhatalmak a maguk érdekei szempontjából mérlegelik a nemzeti forradalmak és felkeléseket, s a nyilvánosságnak szánt állásfoglalásaik gyakran ellentétesek a valódi döntéseikkel. A nemzetközi összefüggések megismerése elősegítheti a hazai események megértését.

Az ukrán és a magyar forradalom összehasonlítása csak egyetlen példa arra, hogy a történelemtanulás milyen sok hasznos tapasztalatot adhat a világban lejátszódó eseményekhez. Ennek azonban az a feltétele, hogy ez a cél ne sikkadjon el a tanítás megtervezésekor és a tanórai munka közben sem.

Miként látják a diákok a múltbéli embereket?

A történelemtanulás során a diákok a miénktől teljesen eltérő életmódokkal, kultúrákkal és emberi viselkedésekkel találkozhatnak. Azt is szokták mondani, hogy a múlt megismerése olyan, mint egy egzotikus utazás egy idegen országban (*Lowenthal, 1985*). Ez teszi érdekessé a történelemórákat, de egyben csapdákat is rejt a tanárok és a diákok számára egyaránt.

Fontos kérdés, hogy milyen képet alkotnak a tanítványaink a régi korok embereiről, és milyen magyarázatokat próbálnak adni e „furcsa idegenek” cselekedeteire. E képzetek között vannak olyanok is, amiknek az irracionálisitását ők maguk is érzik, de valahogy mégis befolyásolják a gondolkodásukat. Említhetem a magam példáját is. A száz évvel ezelőtti filmekben az emberek mozgása természetellenesen gyors és szaggatott volt. Sokáig nem tudtam emiatt megszabadulni attól a kényszerképzettől, hogy a valóságban is ilyenek lehettek, hiszen „mások” voltak, mint mi. A II. világháborús katonák és események is az én képzeletemben mindig fekete-fehérben jelentek meg, és furcsa volt, amikor az első színes filmfelvételeket láttam ugyanerről. Az ilyen reflexszerűen beugró vizuális tévképzeteket még hosszán lehetne folytatni az oldalazva járó egyiptomiaktól kezdve a mindig mereven bámuló középkori alakokig.

A történelmi témájú játékfilmek éppen az ellenkező hatással vannak ránk. Túlzottan is a saját korok ideáljait, beszédstílusát és viselkedésmódját vetítik vissza a múltba. Példaként gondoljunk csak arra, hogy gyerekkorunk óta hányféle Robin Hooddal és Petőfi Sándorral találkoztunk a filmekben. Amerikai és kanadai tanulók esetében megfigyelték azt a jelenséget is, hogy minél jobban hasonlított a történelmi filmben bemutatott élet a maihoz, a tanulók történelmileg annál hitelesebbnek tartották az abban ábrázoltakat (*Seixas, 1993*, idézi: *Seixas, 1996*).

A hajdan élt emberek cselekedeteinek értelmezésekor kezdetben két egymással ellentétes tévképzet egyszerre van jelen a tanulók válaszaiban. A mai technikai fejlettséghez képest kezdetlegesen tűnő eszközökből és a brutális kegyetlenkedésekről szóló történetekből a kisdíákok azt a következtetést vonják le, hogy régen az emberek butábbak és erkölcstelenebbek voltak. Úgy élték le az életüket, hogy a legalapvetőbb dolgokkal sem voltak tisztában (*Ashby és Lee, 1987*). Ezzel párhuzamosan működik bennük egy másik tévképzet is: a cselekedetek mozgatórugóinak keresésekor a jelenkor gondolkodásmódját és viszonyait vetítik vissza a múltba. Abból indulnak ki, hogy régen is mindenről ugyanúgy gondolkodtak az emberek, mint ma (*Seixas, 1993*).

A tanulók gondolkodása persze idővel fejlődik. A többségnek kezdetben eleve nehézséget okoznak az olyan kérdések, amelyek az emberi cselekedetek okaival foglalkoznak. Később, amikor a saját életük során már viszonylag sok tapasztalatot gyűjtöttek össze az emberi viselkedésről, megpróbálják ezekre támaszkodva megmagyarázni a történelmet is. Az már a történelemtanítás minőségétől is függ, hogy képesekké válnak-e az adott kor gondolkodásmódját rekonstruálni, és ezt figyelembe véve próbálják-e meg helyesen értelmezni a dolgokat. A tanulók válaszait vizsgálva Ashby és Lee négy minőségi fokozatot különböztetett meg:

- a múltban élők buták voltak: az emberek nem úgy viselkedtek és gondolkodtak, ahogy mi, mert nem volt még hozzá elég eszük és ismeretük;
- sztereotípiák általánosítása: az emberek mindig ugyanúgy gondolkodnak és viselkednek, függetlenül attól, hogy hol és mikor éltek;
- mindennapi empátia: megérteni a múltban élők érzéseit és gondolatait ugyanúgy lehet, ahogy a környezetükben élőkét is megpróbáljuk megérteni;
- korlátozott történelmi empátia: a történelmi kontextusról tanultakat is fel kell használni a hajdan élt emberek cselekedeteinek megmagyarázásához (*Ashby, Lee és Dickinson, 1997*).

Megfontolandó tanulsága volt Ashby és Lee kutatásainak az is, hogy még a középiskolás tanulók esetében is a döntő lépés az volt, hogy valóságos emberekként tudják elképzelni a történelmi szereplőket. Ez volt az alapvető feltétele annak, hogy értelmes következtetéseket vonjanak le a gondolataikról és a cselekedeteik motívumairól. Ehhez tudták aztán folyamatosan hozzákapcsolni az újabb információkat és ismeretelemeket.

A történelmi empátia fejlesztése

Az empátia fogalma kettős természetű. Jelenti egyrészt azt a beleérző képességet, amelylyel át tudjuk élni mások érzelmeit, másrészt jelenti azt, ahogy helyzeteket, eseményeket mások nézőpontjából is képesek vagyunk látni.

A mindennapi empátiának is van tehát egy affektív és egy kognitív komponense. A pszichológusok szerint empátiás képességünk e két oldala nem együtt és nem ugyanúgy fejlődik. Azt feltételezik, hogy a szülői mintáknak is szerepe van, mégpedig úgy, hogy az anya az érzelmi, az apa pedig a kognitív oldal szempontjából meghatározóbb (*Miklikowska, Duriez és Soenens, 2011*). Persze ez a hatás a valóságban azért nagyon sokféleképpen össze is keveredik. Így nézve a dolgot az iskolában hasonló szerepmegosztás lehetséges az irodalom- és a történelemtanítás között.

A történelemtanárok nem egyszerűen az empátia, hanem a történelmi empátia fejlesztéséről beszélnek, bár legtöbbször a gyakorlatban egyszerűen csak a diákok érzelmi beleérző képességét igyekeznek mozgósítani a történelemórákon is. Általában azzal a helyes pedagógiai szándékkal, hogy a diákokat érzelmileg is érintse meg az, amiről tanulnak. Érezzenek sajnálatot és szolidaritást a szenvedést és elnyomást átélő emberek iránt, vagy azonosuljanak a hazáért, igazságért, szabadságért küzdő hősök lelkesedésével és elszántságával. Erdemes átgondolni, hogy ehhez képest mennyiben más az, amit már valóban történelmi empátiának nevezhetünk.

A történelmi eseményekről készülő magyarázatok fontos részét képezi annak megválaszolása, hogy a korabeli emberek döntéseit és cselekedeteit mi motiválta. Ehhez a múlt kutatójának nézőpontot kell váltani. Úgy kell új összefüggéseket találva értelmet adnia a történéseknek, hogy megpróbálja a dolgokat úgy látni, ahogy azt a korabeli emberek látták (*Lee, Ashby és Shemilt, 2005*). Ehhez először is „el kell felejteni” mindent, amit az akkori emberek még nem tudhattak. Ez nemcsak a később lejártszódot eseményeket

jelenti, hanem az olyan ismereteket és információkat is, amit akkor még csak kevesen tudhattak, vagy amit a többség elől eltitkoltak. Vagyis a valódi történelmi nézőpontváltás nemcsak a gondolkodásunk tudatos megfigyelmezését, hanem további kutatómunkát is igényelhet. Hiszen azt, hogy mit tudhattak és mit nem a korabeli emberek bizonyos eseményekről, csak úgy tudjuk kideríteni, ha ezt a kérdést külön is alaposan megvizsgáljuk. Ugyanez érvényes arra is, amikor a korabeli emberek fejével akarunk gondolkodni. Ahhoz, hogy megértsük a véres polgárháborúkhöz vezető vallási fanatizmust, nem elég felfüggeszteni magunkban a mai kor vallási türelmet követelő erkölcsi értékrendjét. A valódi válaszokhoz először fel kell tárnunk a korabeli intézmények működését, meg kell ismernünk a mindennapi életet alakító társadalmi szokásokat, rekonstruálnunk kell ez egyes emberek döntéseit meghatározó prioritásokat.

A történelmi empátia fejlesztése tehát nem merülhet ki egyszerű szerepjátékokban. Igazából azt kell megtanítanunk a diákoknak, hogy a korabeli emberek gondolkodásmódjának rekonstruálása is a történelemtudomány szabályai szerint történik. Először a feladatnak megfelelő forrásokat gyűjtünk, ezekből következtetünk, végül az állításainkat a forrásokban található részletekkel bizonyítani próbáljuk.

A történelmi empátia nem nélkülözheti a nyitott érzelmi beállítódást, de elsősorban az empátia kognitív oldalának gyakorlását jelenti.

A képzelőerő szerepe a történelmi gondolkodásban

A történelmi gondolkodást meghatározhatjuk úgy is, mint a történelmi múlt feltárásához és interpretálásához szükséges intellektuális képességek sajátos együttesét. A történelmi képzelet ebbe bizonyosan beletartozik.

A képzelőerő a történelmi kutatómunka elengedhetetlen összetevője. Enélkül nem lehet következtetéseket levonni a múltban élt emberek leghétköznapibb tevékenységeiről sem, nem beszélve a viselkedésükről, gondolkodásukról és érzéseikről (*Capita, Cooper* és *Mogos*, 2000). Számos kutató a deduktív érvelés és a képzelőerőre támaszkodó gondolkodás állandó együttműködését emeli ki a történelmi gondolkodás meghatározó sajátosságaként. Aki rendelkezik történelmi képzelőerővel, az képes például arra, hogy egyszerre sokféle lehetőséget is elképzelve, rendkívüli részletettséggel maga elé tudja idézni, hogy bizonyos tárgyakat hogyan készítettek el és használtak a múltban. Aztán erre támaszkodva következtetni próbál a tárgyakat készítő és használó emberek életének egyéb sajátosságaira is. Számomra a legszebb példái ennek László Gyula honfoglaláskorral foglalkozó munkái. Az ő egyik kedvenc kifejezése a „termékeny bizonytalanság” volt. Ez arra a kutatói tudatállapotra is utalt, amikor bizonyos leletek alapján a régész képzelete már beindul, és a valóság különböző lehetséges képeit villantja fel, hogy aztán ezek között megtalálja azokat, amelyeket az aprólékos kutatómunka eredményei is valószínűsítenek, de teljességgel sohasem bizonyíthatnak.

Ha a képzelőerő a történelmi gondolkodás fontos összetevője, akkor ennek fejlesztésére a történelemtanításban is gondolnunk kell. Akár úgy is, hogy ennek jelentőségét már a tanulás kezdetén tudatosítjuk tanítványainkban egy-egy ilyen gondolat bemutatásával:

„...a múlt nem azonos azzal, ami megmaradt belőle. Nagyrészt csak a szilárd anyagokból való tárgyak vagy a nyelvi emlékek maradtak meg, az érzelmi, lelki mozzanatok a semmibe enyésztek. Mi megkíséreljük feleleveníteni azt is, ami feledésbe merült, mert enélkül a múlt nem élet, legfeljebb csak technika- és esemény-történet.”

„Húsz esztendőmbe került, mire odáig jutottam, hogy ne csak azt lássam meg, ami a földben van, hanem azt is, ami a föld felett – lehetett, csak nyoma, emléke, látszólag nem maradt. Pedig e »nincs« is »láthatóvá« válhat, csak igen-igen kifinomult módszerekkel, eszközökkel kell közeledni hozzá. [...] S nagyon hosszú, lassú, csapdákkal, tévedésekkel teli úton kellett végigbuktácsolnom, mire megtudtam: az is valóság, amit nem látok.” (László, 1988)

Irodalomjegyzék

- Ashby, R. és Lee, P. J. (1987): Children’s concepts of empathy and understanding in history. In: Portal, C. (szerk.): *The history curriculum for teachers*. Falmer Press, London.
- Ashby, R., Lee, P. és Dickinson, A. (1997): ‘How children explain the why of history’. *Social Education*, **61**. 1. sz. January, 17–21.
- Barca, I. (1997): Adolescent ideas about provisional historical explanation. (Portuguese translation for publishing at CEEP.) Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Capita, L., Cooper, H. és Mogos, I. (2000): History, Children’s Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian perspectives. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, **1**. 1. sz.
- Drie, J. van és Boxtel, C. van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, **20**. 2. sz., June. 87–110. DOI: [10.1007/s10648-007-9056-1](https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1)
- László Gyula (1988): *Árpád népe*. Helikon, Budapest.
- Lee, P. J., Ashby R. és Shemilt, D. (2005): Putting principles into practice: teaching and planning. In: Donovan, S. M. és Bransford, J. D. (szerk.): *How Students Learn: History in the Classroom*. National Academies Press, US National Research Council, Washington DC. DOI: [10.17226/11100](https://doi.org/10.17226/11100)
- Lee, P. J. és Ashby, R. (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In: Seixas, P., Stearns, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Teaching, Learning and Knowing History*. New York University Press, New York.
- Lowenthal, D. (1985): *Past is a Foreign Contry*. Cambridge University Press.
- Miklikowska, M., Duriez, B. és Soenens, B. (2011): Family Roots of Empathy-Related Characteristics: The Role of Perceived Maternal and Paternal Need Support in Adolescence. *Developmental Psychology*, **47**. 5. sz. 1342–1352. DOI: [10.1037/a0024726](https://doi.org/10.1037/a0024726)
- Seixas, P. (1993): Popular film and young people’s understanding of the history of Native-white relations. *The History Teacher*, **3**. sz., May. 351–370. DOI: [10.2307/494666](https://doi.org/10.2307/494666)
- Seixas, P. (1996): Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: *The Handbook of Education and Human Development*. Blackwell Publisher, Oxford. [10.1111/b.9780631211860.1998.00034.x](https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00034.x)

Jegyzetek

¹ <http://mek.oszk.hu/00800/00893/html/>

² <http://www.kossuth.hu/index.php?o=konyvek&k=1649>

Szabó Norbert

Szegedi Tudományegyetem Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakközépiskola

A digitális kotta mint digitális tananyag

A zenepedagógusok új kihívások előtt állnak – elég, ha csak a minősítési rendszerre vagy a tanulók megváltozott tanulási igényeire, zenehallgatási szokásaira gondolunk. A digitális kompetencia már nem csak lehetőségként, hanem elvárásként jelenik meg a hangszeroktatásban. Attekintjük, hogyan jutottunk el az első otthoni számítógépektől az IKT-eszközökig, a papíralapú kottától a digitális kottatartóig, és megvizsgáljuk, hogyan hathat a technológia fejlődése a hangszeres zenepedagógia módszertani megújulásra. Digitális kotta vs. digitalizált kotta. Honnan szerezzé be és hol tárolja zenei fájljait egy tartalomszolgáltató tanár? Eljutva az interaktív zeneoktató programokig, feltesszük a kérdést: „viszi” ez a lehetőség a tanulót vagy „hozza”? Végül az utolsó szó jogán a szerzői jogi aspektust is áttekintjük.

Intro(duction)¹

Az oktatási reform azon napjait éljük a 2014/2015-ös tanévben, amikor a tervezett változások már szervesülnek a rendszerben, egyebek mellett érintve az intézményirányítást, az adminisztrációt, a tantervet és a tananyagot is. Ezek a változások az alapfokú, középfokú- és felsőfokú művészetoktatás számos területét is elérték, de más tárgyakkal, szakokkal ellentétben a tanterv és a tananyag szinte teljesen érintetlen maradt. Felmerül a kérdés, hogy miért releváns mégis ez a téma. Annak ellenére, hogy a tanterv és a tananyag valóban nem változott, a pedagógus minősítési rendszer bevezetése és az ahhoz kapcsolódó minősítési eljárás szempontrendszere számos ponton megköveteli a tanár digitális kompetenciáját és annak széleskörű használatát.² Ebben a dokumentumban nem találkozunk a digitális kotta kifejezéssel, azonban a digitális tartalom és eszközök használatára több kompetencia kapcsán is elvárásként utal. A minősítési rendszer elindulása és működése optimális esetben egy fejlődési spirált fog elindítani, melynek várható eredménye módszertani megújulás lehet.

A tanárok szempontjából ez egy felülről jövő „nyomás”, de van egy másik presszió is. Ez a diákok megváltozott tanulási, ismeretszerzési, zenehallgatási, kommunikációs szokásaiból fakad. Annak ellenére, hogy a számítástechnikai eszközök már mintegy 35 éve jelen vannak az oktatásban, ez a helyzet csak az utóbbi 15 évben élesedett ki. Ennek az oka, hogy ekkor került be az iskolai oktatás rendszerébe az ún. Z generáció. Ezek azok a gyermekek, akik 1995 és 2009 között jöttek világra, és akik már beleszülettek ebbe a digitalizált térbe (McCrindle Research, 2014). Ők már ügyesebben kezelik a táblagépet vagy az érintőképernyős mobiltelefont, mint a televízió távirányítóját. Jó példa erre saját 1,5 éves gyermekem, aki a televízió képernyőjét úgy próbálta interaktivitásra bírni (lapozva akart képernyőt váltani), mintha egy táblagép képernyője lenne. Számukra

bármilyen technikai eszköz használata ugyanolyan kihívás, mint a járás vagy a beszéd elsajátítása. Az érintőképernyő – interaktivitása miatt – a mindenre nyitott gyermek számára egy felfedezésre váró világ, képes-hangos játék, ami reagál az érintésére, de akár a felhasználó hangjára vagy szemmozgására is. A gyermekek explorációs terület

te kitér, az ismeretszerzés és feldolgozás eszközkészlete bővül. Ha ezt a pedagógusok és a pedagógusképzés figyelmen kívül hagyja, akkor az a hatalmas digitális szakadék, mely már most ott tátong a ma aktív tanárok és a tőlük tanulók között, csak tovább fog mélyülni.

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a zenetörténet legnagyobb, „legvéresebb” forradalmát a digitális technológia megjelenése hozta el. Ahogyan az lenni szokott, egy forradalom veszteséggel, áldozatokkal jár, de egyúttal megújulást, fejlődést, letisztulást is hozhat magával. A digitális forradalom jelentősen átalakította – és folyamatosan alakítja – a teljes zeneipart, ideértve a szerzők, előadók, kotta- és zenei kiadók, műsorszolgáltatók életét és a zeneoktatást is. Általában a negatív hatásokról hallunk – csökkenő eladási adatokról, illegális letöltésekről, csökkenő koncert-nézőszámról és egyre kevesebb zeneiskolai tanulóról, nem beszélve az ének-zene oktatás válságáról –, és csak keveset a pozitívumokról és új lehetőségekről.

A környezetünkben lévő képernyők számának növekedésével párhuzamban – vagy éppen ezért – az olvasással szemben inkább a vizualitás kerül előtérbe. A Z generációról elmondható, hogy inkább megnézi, vagy meghallgatja, mint könyvben elolvassa (lásd hangoskönyvek, interaktív könyvek, könyv applikációk, filmadaptációk megjelenése, elterjedése). Annak eldöntése, hogy a digitális eszközök használta a hétköznapi életben vagy az oktatásban előnyös vagy hátrányos, nagyon nehéz, hiszen ehhez több aspektust is szükséges alaposan megvizsgálni.

Az egyik ilyen területet számos tanulmány már a '80-as évektől kutatja. Arra kerestek választ, hogy az agyunk másképp reagál-e a képernyőről olvasott és a hagyományos papíralapú szöveg értelmezése, feldolgozása esetén. 1992-ben Dillon egy tanulmányban foglalta össze az ebben a témakörben végzett addigi kutatások eredményeit, melyek többek között az olvasás sebességét, pontosságát és megértését mérték. Mindhárom tényező esetében a képernyő-alapú olvasás mutatott rosszabb eredményeket (Dillon, 1992). Ezt látszik alátámasztani az a nemrégiben egy norvég általános iskolások körében végzett kutatás is, mely a szövegértést vizsgálta. Szignifikánsan jobban tel-

jesítettek azok a diákok, akik nem digitálisan, hanem nyomtatott formában olvasták a szöveget (Mangen és mtsai, 2013). A digitális kotta és a papíralapú kotta olvasásának összehasonlítását lényegesen kevesebb kutatás célozta meg ez ideáig, de Picking (1997) is arra az eredményre jutott, hogy a képernyőről olvasott kotta olvasása kevésbé hatékony. A digitális technológia térnyerése azonban ennél sokkal drámaibb hatást gyakorolt a zene teljes spektrumára.

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a zenetörténet legnagyobb, „legvéresebb” forradalmát a digitális technológia megjelenése hozta el. Ahogyan az lenni szokott, egy forradalom veszteséggel, áldozatokkal jár, de egyúttal megújulást, fejlődést, letisztulást is hozhat magával. A digitális forradalom jelentősen átalakította – és folyamatosan alakítja – a teljes zeneipart, ideértve a szerzők, előadók, kotta- és zenei kiadók, műsorszolgáltatók életét és a

zeneoktatást is. Általában a negatív hatásokról hallunk – csökkenő eladási adatokról, illegális letöltésekről, csökkenő koncert-nézőszámról és egyre kevesebb zeneiskolai tanulóról, nem beszélve az ének-zene oktatás válságáról –, és csak keveset a pozitívumokról és új lehetőségekről. Bizonyos szempontból szét is választhatnánk az üzleti vállalkozások problémáit az oktatás gondjaitól, azonban a transzferhatások miatt mégis érdemes globálisan kezelni a kialakult helyzetet. A rendszer elemei, illetve szereplői szervesen kapcsolódnak egymáshoz, mivel alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyban állnak egymással.

A krízis megoldásában az oktatásnak kulcsszerepe van, hiszen személyiségformáló ereje a társadalom széles rétegeire hat. Éppen ezért a közoktatásban folyó ének-zene órák eredménytelensége a legaggasztóbb, hiszen ebben minden tanuló részt vesz, aki általában iskolába jár. Az itt folyó munka minősége és hatékonysága kulturális, pedagógiai vonatkozásban és a személyiségfejlesztés szempontjából is meghatározó. Janurik szerint a „tanulók körében rendkívüli mértékben csökkent a klasszikus zene népszerűsége, az énekórák apátiát, unalmat és szorongást váltanak ki a tanulókból” (Janurik, 2007). „A Kodály ének-zenei tanítási koncepció szerint tanuló – nem zenei tagozatos – iskolák tanulói a legkevesebb öröm és a legtöbb apátia, unalom és szorongás kíséretében az iskolai ének-zeneórákat élik át” (Janurik és Pető, 2009).

Ezzel szemben Búzás (2012) IKT-eszközökkel támogatott interaktív énekóráinak tapasztalatait a következőképpen összegzi: „A tanórák anyagait Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója alapján állítottam össze. Az interaktív énekórai részvételt többek között az alábbi állításokkal igyekeztem megvizsgálni: könnyen fenn tudtam tartani a figyelmet az interaktív órán, lekötöttek a feladatok, belemerültem a munkába, az órán a legtöbb osztálytársam jól dolgozott, könnyedén megoldottam a feladatokat, érdekes volt számomra, ami az órán történt. A vizsgálat eredménye szerint 72% azoknak a diákoknak az aránya, akik egyetértettek azzal, hogy könnyedén fenn tudták tartani a figyelmüket, illetve könnyedén megoldották a feladatokat (82%). Ehhez kapcsolódóan magas azoknak az aránya, akik érdekesnek tartották az órán történeteket (66%). A felmérés szerint az interaktív énekóra alatt a szorongó diákok aránya mindössze 6%, a legtöbben (61%) jól érezték magukat az órán és nem unatkoztak (50%).”

Miért fontos a digitális kompetencia a hangszeroktatásban?

Az előzőekben leírt két felmérés is azt mutatja, hogy a digitális kompetencia megléte és alkalmazása mennyire fontos napjaink pedagógiájában. A digitális kompetenciát azonban nem lehet pusztán iskolában megtanulni, azt folyamatos fejlesztés eredményeként lehet elsajátítani. Ez egyaránt vonatkozik a tanárookra és a tanulókra, de nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség számítástechnika órára vagy e-learning kurzusra. A zenepedagógus képzés tekintetében azonban sajnos még az tapasztalható, hogy az IKT-eszközök használatával kapcsolatos tárgyak, kurzusok nincsenek specializálva. Ennek okai a nem-upgrade-elt módszertan és a nem-update-elt oktatói gárda.

Az OECD által szervezett TALIS vizsgálat eredménye alapján³ a tanárok 12 százaléka 30 év alatti, 58 százaléka 30 és 49 év közötti és 30 százaléka 50 év feletti, ami azt jelenti, hogy nagy részük digitális bevándorló. Ezek a pedagógusok hiába jól képzettek szakterületükön, és rendelkeznek sokéves tanítási tapasztalattal, ha a digitális kompetencia területén hiányosságokkal bírnak. Ennek okai lehetnek, hogy ezen ismeretek megléte sem a diplomájuk megszerzésének, sem pedig pedagóguspályájuk gyakorlásának eddig nem volt feltétele. Ilyen (tovább)képzésen csak azok vettek részt, akiket ez a téma foglalkoztatott. Komoly dilemma, hogy hogyan lesznek képesek ezek a tanárok az új generáció digitális kompetenciájának megalapozására és a minősítési rendszer követelményeinek való megfelelésre.

A tanárképzés nagy feladat előtt áll, hiszen a Z generáció tagjai most kerülnek be a felsőoktatás rendszerébe. Nekik már most erre az új kihívásra felkészített oktatók kész módszertani eszközöket kell(ene) a kezükbe adjanak ahhoz, hogy öt év múlva a képzésből kilépve, ebből a szempontból is jól felvértezve állhassanak a tanári pulpitusra.

Nem szabad elfeledkeznünk a technikai háttér pillanatnyi állapotáról sem. Hiába a képzett oktatói gárda, ha a megvalósítás gátja a forrás- vagy eszközhiány. Ha ma körbejárjuk az ország zeneoktatási intézményeit, akkor szomorúan láthatjuk a technikai felszereltség vagy leromlott állapotát, vagy teljes hiányát.

Tananyagfejlesztés

A tananyag fejlesztése alatt eddig leginkább az új vagy már meglévő hangszeriskolák javított változatának papíralapú kiadását értettük. A digitális technológia fejlődése azonban lehetővé tette a „platformváltást”, azaz a kottakép átkerülését a papírról a képernyőre. Így lesz a hagyományos (analóg) tananyagból digitális tananyag. Azok a zenetanárok, akik tanulók számára olyan online elérhető felületet üzemeltetnek vagy biztosítanak, melyen digitális oktatási anyagokat tesznek elérhetővé letöltés és/vagy kollaboratív munka céljából, tartalomszolgáltatókká válnak. Ez a felület lehet egy weboldal, blog vagy felhőalapú szolgáltatás, esetleg saját szerver fenntartása. Egy ilyen rendszer üzemeltetéséhez „haladó” digitális kompetenciára van szükség, azonban már „alapfokú” ismeretekkel is van lehetőségünk külső források felkutatására, közzétételére.

Az egyik ilyen magyar forrás a www.digitalistananyag.hu. Ott azonban azt tapasztalhatjuk, hogy ugyan az ének-zene oktatáshoz találunk néhány CD-t, illetve DVD-t, de a hangszeroktatáshoz semmilyen anyag nem áll rendelkezésre. Ha külföldi oldalakon böngészünk, már fellelhetünk olyan digitális kottabázisokat, tanulást segítő alkalmazásokat, speciális hardvereket, melyek oktatási céllal készültek. Ezekről később még szólnék.

Véleményem szerint a digitális kotta elterjedésének másik gátja hazánkban – a digitális kompetencia hiánya mellett – a nem pontosan tisztázott jogi háttér és az, hogy az ebből a szempontból fejlettebb nemzetközi gyakorlatban hatályos szerzői jogi törvények csak viszonylag lassan „szivárognak át”.

Ahhoz, hogy a jelen pillanatban rendelkezésre álló IKT-eszközök pedagógiai célú felhasználásának lehetőségeit vizsgáljuk, érdemes azok fejlődéstörténetét is áttekinteni. Írásom a hőskor általam fontosnak tartott technológiáinak, fejlesztőinek, gyártóinak bemutatásával kezdődik és a napjaink osztálytermében használható legmodernebb zeneoktató szoftverekkel és mobil eszközökkel záródik. Több mint három évtized minden, a témával kapcsolatba hozható hardveres és szoftveres fejlesztésére nem fogok kitérni, de megpróbálok olyan fordulópontokat, tendenciákat megragadni, melyek máig hatnak, és pedagógiai vonatkozásaik is fellelhetőek.

A számítástechnika megjelenése az otthonokban és az oktatásban

Bár az igazi áttörést az 1980-as évek hozta el, az otthoni számítógépek sikertörténete 1977-ben kezdődött három komputer megjelenésével: TRS-80, Commodore PET, Apple II. Ez volt az úgynevezett „1977 Trinity” (*Byte Magazine*, 1995). A TRS-80 ugyan korának meghatározó személyi számítógépe volt, néhány éves története a cikk témájának szempontjából irreveláns, ezért további bemutatásától most eltekintek.

A másik két gép gyártója azonban – azt hiszem túlzás nélkül állíthatom – több szempontból is történelmet írt. Az Apple Computer (ma Apple Inc.) első sikeres tömeggyártású mikroszámítógépe, az Apple II tekinthető a ma ismert PC-k ősének, ez volt „az első

igazi személyi számítógép” (Gröger, 1999). Az oktatási eszközként való felhasználás egyik állomása már 1978-ban elérkezett. 500 db Apple II-t szállítottak minnesotai állami iskolákba, a Minnesota Education Computing Consortium eddigre már összeállított, jelentős oktatási programokat tartalmazó csomagjának támogatásával, mely ingyenesen állt az iskolák rendelkezésére (Watters, 2015). 1979 újabb mérőföldkő a cég életében. Létrehozzák az Apple Education Foundationt, mely iskolák számára komplett oktatási szoftverekkel felszerelt Apple számítógépeket biztosít. Ez ismét kitűnő döntésnek bizonyul, hiszen az Apple II a diákok egyik legkedveltebb számítógépévé válik, és ez a vállalat következő éveinek fő bevételi forrását biztosítja (Gröger, 1999).

Itt érdemes egy bekezdés erejéig előre ugrani az időben, egészen 2012-ig. Steve Jobs halála után Bill Schiller, a cég alelnöke ezt nyilatkozta: „Az oktatás mélyen az Apple DNS-ében van” (Watters, 2015). Végigtekintve Steve Jobs életpályáját, ez leginkább az ő szellemiségéből fakadt. Az volt az álma, hogy minden iskolában legalább egy számítógép legyen, mellyel a gyerekek kapcsolatba kerülhetnek. Tudta, hogy ez a találkozás megváltoztatja majd az életüket. Láta a bürokrácia lassúságát, és hogy kimegy az oktatásból egy generációnyi gyermek nélkül, hogy megismerkedne a számítástechnikával. Úgy gondolta, hogy a gyerekek nem tudnak várni („Kids can’t wait”, ez később az iskolák számítógéphez jutását támogató kezdeményezésük neve is lett). Az a terv, hogy az Apple minden iskolának – mindegy százezer intézményről volt szó – adományoz egy számítógépet, szóba sem jöhetett a hatalmas kiadás miatt. A korabeli jogot tanulmányozva találtak egy törvényt, mely szerint azok, akik kutatási eszközt vagy számítógépet adományoznak egyetemnek oktatási célra, adókedvezményt vehetnek igénybe. Azt szerették volna elérni, hogy ezt a törvényt terjesszék ki minden iskolatípusra, és a kutatási támogatás helyett csak az oktatási célú felhasználás legyen a kritérium. Jobs célja elérése érdekében személyesen találkozott politikusokkal, és végül sikeres lobbitevékenysége eredményeként Kalifornia kormányzója 1982 szeptemberében aláírta az AB 3194-es törvényt, mely 25 százalékos társaságiadó-kedvezményben részesítette azokat a cégeket, akik számítógépet adományoztak iskoláknak. A Kids can’t wait program keretében Kalifornia állam 900 iskolája jutott Apple számítógéphez ingyen. Az adomány része volt 25 ingyenes vagy kedvezményes oktatási programhoz való hozzájutás lehetősége, és emellett dealer-hálózatukon keresztül ösztönözték az iskolai személyzet továbbképzését is (Watters, 2015).

A Commodore cég a 1970-es évek elején még a számológépek piacán tevékenykedett, de az évtized közepén végbement alkatrészdrágulás miatt lépéskényszerbe került. Az új irányt a számítógépgyártás jelentette. 1976 szeptemberében Steve Jobs és Steve Wozniak eladásra kínálta az Apple II prototípusát, amit Jack Tramiel – a cég tulajdonosa – túl drágának talált és visszautasított (Smith, 2012). Tramiel ezután 6 hónapos határidővel megbízást adott Chuck Peddle-nek, Bill Seiler-nek és John Feagans-nek egy új számítógép kifejlesztésére. Ez lett az első all-in-one számítógép: a Commodore PET, mely a céget hamarosan Kanada és az Egyesült Államok oktatási piacának elsőszámú csúcsgyártójává tette. A strapabíró fémháza zárt minden-az-egyben 4032-es sorozat tökéletesnek bizonyult a „zord” osztálytermi körülmények között. A rajta található IEEE-488-as port lehetővé tette egyszerű osztálytermi hálózatok létrehozását és nyomtatók vagy egyéb külső eszközök csatlakoztatását. Ahogy az Apple, úgy a Commodore is nagyon erősen küzdött a minél nagyobb piaci részesedésért, melyre jó példa egyik iskoláknak szánt „kettőt fizet, hármát kap” akciójuk, ahol harmadikként a tanároknak fejlesztett „Teacher’s PET”-et adták ajándékba.

Az Apple és az ATARI számítógépeinek grafikai és hangi képességei továbblépésre sarkallták a céget. Válaszuk a VIC-20 volt – 1980-at írunk –, és annak továbbfejlesztése, a Commodore 64. 1983-ban a Commodore árképzésével kirobantotta az „otthoni számítógépek háborúját” (Ahl, 1984), aminek eredményeként a C64 11 éves pályafutása

alatt a világon a legnagyobb darabszámban eladott mikroszámítógépeként bekerült a Guinness Rekordok Könyvébe (Griggs, 2011). Az oktatási szegmenset továbbra sem adták fel, hiszen már 1983-ban elkészítették a C64-es alapjain nyugvó PET64-et monokróm monitorral, és az Educator 64-et szűrkeskálás monitorral, de a sikernek éppen ez a „visszafogott” grafikai megjelenés szabott gátat.

Az 1980-as évek elképesztő innovativitásának következő bizonyítéka az IBM PC vagy IBM kompatibilis PC-k megjelenése, fejlődése. Hazánkban napjainkig javarészt ennek a „gépcsaládnak” a leszármazottait használjuk, ha az úgynevezett asztali számítógépekre gondolunk. 1980-ban az IBM vezetősége, látva az Apple sikerét a mikroszámítógépek piacán, úgy döntött, hogy ők is kifejlesztenek egy személyi számítógépet. 1981 augusztusában forgalomba került az első IBM PC. Az alapkonceptió az volt, hogy mind szoftveres, mind hardveres szempontból nyitott legyen a rendszer, tehát bárki tudjon rá fejleszteni (Sandler, 1984). A mai napig tartó siker egyik kulcsa éppen a kompatibilitás, de sok bosszúság forrása is lett ez a későbbiekben, hiszen a több ezer gyártó terméke nem mindig működött együtt tökéletesen. Az új konfiguráció három operációs rendszerrel került forgalomba, de a legolcsóbb és egyben a legsikeresebb az lett, amelyen a Microsoft PC DOS futott. Az IBM ráadásul hozzájárult ahhoz, hogy a Microsoft más IBM PC kompatibilis gépekhez is eladhassa rendszerét (Miller, 2011), mely lehetőség nagymértékben hozzájárult Bill Gates cégének későbbi hatalmas sikeréhez.

A kor hangulatát idéző újságcikk apropóján érdemes még egy gyártóra felhívni a figyelmet, aki később a személyi számítógépeken futó zeneszerkesztő programok elterjedésének úttörője lett. A *Montreal Gazette* 1982. március 20-án megjelent számában *Computers bring 21st century to five-year-old* címmel jelent meg egy cikk, mely arról számol be, hogy egy montreali belvárosi iskolában hogyan ismerkednek a tanulók a számítógépekkel. A Bancroft Elementary School egyike volt az első olyan általános iskolának, ahol a számítógépeket az oktatásban alkalmazták. A cikk beszámol arról, hogy a termekben ATARI 400-as számítógépeken ismerkednek a tanulók a számítógépes parancsokkal egy pilot projekt (milyen aktuális kifejezés!) keretében, mely a számítógépes ismeret, a „computer literate” megszerzését célozza meg a 6–12 éves korosztály számára. A tanulók rajzolnak, kottát készítenek digitálisan, programoznak és szöveget szerkesztenek (Frucht, 1982). A *Futurescope* című tévéműsor is beszámolt erről a projektről.⁴

A cikk számos érdekességéből két részletet szeretnék még kiemelni:

„A számítógépek segítenek a tanulók osztálytermi motiválatlanságán.

Az általános iskolai oktatásban alkalmazható számítógépek elterjedésével kapcsolatban az az egyik probléma, hogy kevés a szakképzett oktató, és a másik, hogy számos tanár soha nem használt még számítógépet, így megtanítani sem tudja annak használatát.” (Frucht, 1982)

„Zenélő” gépek – „Gépelő” zenészek

Talán magyarázatra szorul, miért tettem idézőjelbe a ’zenélő’ és ’gépelő’ szavakat. Mind a hardverek, mind pedig a szoftverek nagyon frissek voltak, néhol „gyermekbetegségekkel”, kiforratlanságokkal, zsákutcákkal, még csak korlátozott képességekkel. A zenészek is csak sejtették vagy sejtették a mélyben rejlő lehetőségeket.

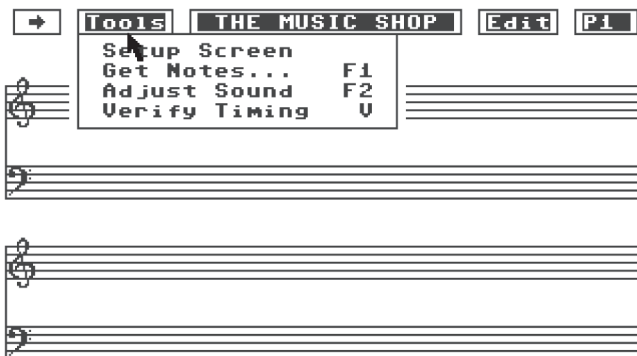
Az egyik úttörő zenészről, Ryo Kawasakiról egy 2003-ban vele készült interjúból a következőket tudhatjuk meg. Az elsők között volt, amikor „talán” 1983-ban 600\$-ért (monitor nélkül) megvásárolt egy C64-es számítógépet. 1978 és 1982 között saját gitárszintetizátort fejlesztett, melynek működési elve közel állt a SID chip (mely a Commodore megszólalását biztosította) hangparaméterezési tulajdonságaihoz. Az új számítógép adta lehetőségek annyira inspirálták őt, hogy kevesebb mint hat hónap alatt megtanulta a BASIC és a gépi kód nyelvet. „2–3 éven át napi 16 órát programoztam” – emlékszik

vissza a zenesz-programozó. Ennek az elképesztő mennyiségű munkának az eredménye négy zenei szoftver: a Kawasaki Synthesizer, a Kawasaki Rhythm Rocker, a Kawasaki Magical Musicquill és a Kawasaki MIDI Workstation (Raf/Samar, 2003). A Kawasaki Synthesizer (1. ábra) már egy igazi zeneoktató program volt. A „szerző-programozó” végigvezette a felhasználót a program bemutatásától (Demo), a zeneszerzéshez szükséges kezdeti lépéseken át (Easy Beginner Version) az önálló zeneszerzésig (Performer), ahol a művek el is voltak menthetőek. Ez az interaktív zeneoktató program a számítógép billentyűzetét szintetizátorral alakította.



1. ábra. A Kawasaki Synthesizer program felülete

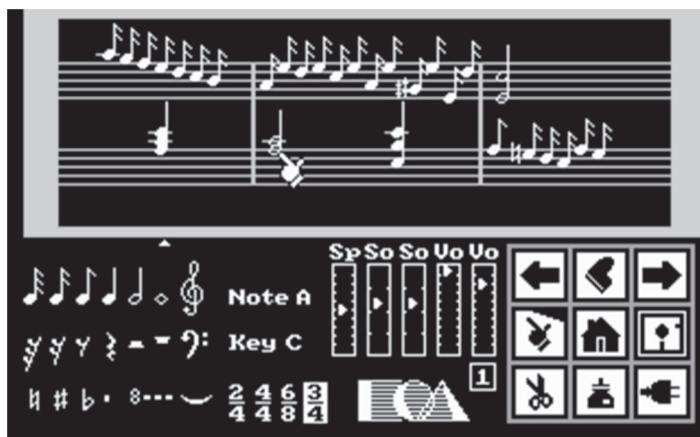
1983-ban jelent meg a Broderbund kiadásában a Music Shop (2. ábra) kottaszerkesztő program. Ahogy a mellékelt ábrán is láthatjuk, a hagyományos kétsoros kotta fölött lenyíló menük helyezkednek el. A Windows operációs rendszer – melynek 1.0-as verziója csak 1985-ben jelent meg! – ablakstruktúráján „szocializálódott” szem számára a lenyíló vagy legördülő menü megszokott, ám ’83-ban ez újdonságnak számított. A piacon ekkortájt fellelhető zeneszerkesztő programokhoz képest, ahol inkább a scroll view (folyamatos nézet) kottasor megjelenítést alkalmazták, itt találunk Page view (lap- vagy oldalnézet) alternatívát is (Stuckey, 1985). Néhány további menüpont: Kivágás, Másolás, Beillesztés és Nyomtatás!



2. ábra. Music Shop – legördülő menivel

Itt érdemes megjegyezni, hogy a nyomtatás területén sem kellett sokat várni a robbanásra. 1984-ben a HP LaserJet, majd egy évvel később az Apple LaserWriter megjelenése forradalmasította az irodai és otthoni nyomtatást. A digitális kotta papírra került.

Will Harwey programját 1984-ban jelentette meg az Electronic Arts. A Music Construction Set megírásának története több szempontból is érdekes. Harwey 15 évesen (!) kezdett egy játékprogram szerkesztésébe, amihez zenére is szüksége lett volna. Mivel nem volt zenész, nem tudta, hogyan kell komponálni. Készített egy zeneszerkesztő programot, és egy zeneboltban vásárolt néhány zongorakotta „képét” beprogramozta (digitalizálta). A program nem csak megjelenítette a kottát, hanem le is játszotta. A történetet ironiája, hogy a játékprogram megközelítőleg sem lett olyan sikeres, mint a Music Construction Set (*Mitra*, 2010).



3. ábra. Music Construction Set – kottázás joystickkel

A program szórakoztatóan vezette be a felhasználót a kottázás, zeneszerzés rejtelmibe különböző zenei stílusok segítségével. A mai kottaszerkesztő programok prototípusának tekinthető. Hátrányai elsősorban a hardverek fejletlenségének voltak köszönhetőek. Grafikus felületen, drag and drop módszerrel lehetett a kottát létrehozni, melyet a gép lejátszott és ki is tudott nyomtatni, de a joystick használata viszonylag nehézkes hangjegybevitelt tett lehetővé. Ennek ellenére 1985-re az eladási adatok alapján az MCS (3. ábra) az Apple II oktatási szoftverei közt a harmadik legkelendőbb termék lett (*Ciraolo*, 1985).

Mivel már a Kawasaki Synthesizer és Music Construction Set kapcsán is szó esett a játszva-tanító (‘edutainment’) szoftvekről, érdemesnek tartok egy kis kitérőt tenni, hiszen egy pedagógiai szempontból fontos, ám jelentős mennyiségű empirikus kutatási eredmény híján sokszor vitatott állomáshoz érkeztünk.

Vygotsky már 1967-ben rámutatott arra, hogy a játék milyen fontos szerepet játszik többek között a kognitív és affektív készségek területén és a személyiség fejlődésében (*Vygotsky*, 1967). Ez a digitális alapokon nyugvó játékok esetében sincs másképp, de az oktatási felhasználás követelményei nem mindig találkoznak a gyártók és fejlesztők elképzeléseivel. Squire és Jenkins (2003) erről így nyilatkoznak: „Őszintén szólva, a legtöbb edutainment termék egyesíti egy rossz tanóra szórakoztató értékét egy rossz játék oktatási értékével.” Ebből az idézetből is kitűnik, hogy mennyire nehéz meghúzni azt a határvonalat, hogy egy számítógépes program, egy mobil applikáció vagy akár egy robot meddig játék és honnantól taneszköz, és fordítva.

Az edutainment programok használata az alapfokú hangszeroktatás mellett elsősorban a szolfézs, a zeneelmélet és az ének-zene oktatásában lehet gyümölcsöző, hiszen az IKT-eszközök motivációs potenciálja jelentős (Condie és Mundro, 2007). Egy másik alkalmazási terület a mérés-értékelés lehet, ahol a program adatgyűjtő felületként funkcionál. A játék közben szerzett adatok mérhetik a tanuló tudását, de tanulási szokásait is számszerűsíthetik.

A számítástechnika történelméhez visszakanyarodva, egy olyan eszköz bemutatása következik, mely első sikereit játékszoftverekkel érte el, de történelmet a zenei hangok „számszerűsítésével” írt.

A számítógép mint zenei munkaállomás

Az Atari cég első korszaka (ATARI Inc.) 1972-től 1984-ig tartott. Először csak játékkonzolokat gyártottak, majd 1979-től a számítógép-piacra is betörték. 8-bites szériájukból mintegy 2 millió darabot értékesítettek. A cég életében 1984 hozta el a nagy fordulatot. Tramiel (a Commodore alapítója) lemondott az általa létrehozott cég vezetéséről, és még ez év júliusában megvásárolta az ATARI Inc. fogyasztói divízióját, mely tartalmazta a konzol és az otthoni számítógépes osztályokat (ATARI Corporation). Jack Tramiel utasítja mérnökcsoportját, hogy egy forradalmian új, nagy tudású, emellett azonban olcsón előállítható számítógépet tervezzenek, és mindez legyen hamarabb kész, mint ahogy a Commodore által akkor már javában készített Amiga gép piacra kerül. 1985 januárjában bemutatják az ATARI ST-t, melyet grafikus felhasználói felülete miatt, Jack Tramiel-re utalva, tréfásan „Jackintosh”-nak neveznek (Banker, 1986). Az ST volt az első otthoni számítógép, melyben volt beépített MIDI-támogatás, ami miatt nagyon kedvelt lett a zenészek körében.

Látványosan inkább a könnyűzenei formációk (Mike Oldfield, Jean Michel Jarre és sokan mások) használták a gép új vívmányait stúdióban és élő fellépések alkalmával, de ez a technológia a zeneszerzők életében is új perspektívákat nyitott. A többszólamú művek (akár 16 szólam) rögzítése/lejátszása vált lehetővé úgy, hogy bármilyen hangszert egy MIDI billentyűzet vagy szintetizátor segítségével lehetett „feljátszani”, majd visszahallgatni, végül nyomtatni. Számos meghatározó zeneszerkesztő program kezdte ezen a konfiguráción a sikertörténetét, mint például a Steinberg Cubase, vagy a Logic Pro elődje, a Notator Logic. A következő fejezetben a MIDI-vel mint „kvázi” szabvánnyal ismerkedhetünk meg.

A MIDI szabvány

1981-ben több szintetizátor-cég vezetője ült össze, hogy megvitassák egy olyan szabvány létrehozásának lehetőségét, melynek alkalmazásával az újonnan készülő szintetizátorok minden nehézség és bonyodalom nélkül összekapcsolhatóakká válnak, és teljes mértékben megértik egymást, függetlenül attól, hogy melyik gyártótól származnak. Miután a MIDI-t mint ajánlást a gyártók többsége elfogadta, el is kezdték az első hangszerek kifejlesztését és gyártását. Az 1983 januárjában tartott NAMM-kiállításon már elegendő számú, különböző gyártótól származó MIDI-s eszköz állt rendelkezésre, hogy a nagyközönség előtt összekapcsolják és kipróbálják őket. Elsőként egy Sequential Circuits gyártmányú Prophet 600-ast kötöttek össze egy Roland Jupiter 6-tal – hála a MIDI-nek, a kísérlet sikerült, a Prophet és a JP6 remekül dolgozott együtt: amelyik billentyűt az egyik szintetizátoron leütöttek, az a hang megszólalt a másikon (Sik-Gerényi, 2006). Ez a kísérlet az interfész életképességét bizonyította.

A számítógépgyártók, különösen a személyi számítógépekkel foglalkozók is gyorsan rájöttek a MIDI lehetőségek számítástechnikai hasznosításának lehetőségére, azaz a

szintetizátorok számítógéppel való vezérlésének jelentőségére. A számítógép programját könnyen le lehet cserélni, ha a felhasználó másmilyet, vagy az adott program új változatát szeretné használni. A számítógép háttértárolóinak kapacitása is sokkal nagyobb, mint a szintetizátorok floppylemezeire felvihető adatmennyiség.

A MIDI kapcsán, illetve a szabványosítás során egyéb kérdések is felvetődtek, például az, hogy azokon a bizonyos háttértárolókon (floppyn, merevlemezen) lévő rögzített zeneszámok rögzítési formátuma is azonos legyen. Ennek az az egyszerű oka, hogy a floppy-n lévő anyagot is szeretnék hordozni a zenészek egyik rendszerből a másikba ugyanúgy, mint a hangszalagot. Ezért új szabványt kellett bevezetni, ez pedig az SMF, a Standard MIDI File (Szabványos MIDI Adatállomány) formátum (Sík-Gerényi, 2006). Mint fájlformátum a MIDI hangfájlok viszonylag kevés helyet foglalnak el. A digitális eszközökből érkező hangokat számok segítségével rögzítik.

Tekintsük át, hogy milyen digitális eszközökkel lehet MIDI információkat továbbítani! Erre a kezdetekben csak a billentyűs hangszerek (szintetizátorok) voltak képesek, de ahogy azt Rio Kawasaki kapcsán már említettem, viszonylag korán megjelentek a gitárszintetizátorok is. Elsősorban a könnyűzenészek voltak érdekeltek abban, hogy az akusztikusan megszólaló hang digitalizálva legyen. Ennek oka kettős. A stúdiókban folyó munkát nagyban megkönnyítette az eljárás, hiszen a MIDI események minden paramétere módosítható volt. Melléütés, szükségesnél hosszabb vagy rövidebb hang, vibrató hozzáadása, hangerő, hajlítás és a többi csak néhány kattintás kérdése volt. Nem kellett újrarájzani hibás zenei részeket. A másik lehetőség az új effektusok, hangzások megszólaltatásában rejlett. Idővel megjelentek a MIDI-kompatibilis ütőhangszerek, dobfelszerelések, vonós hangszerek és fúvós kontrollerek. Ezek az előadói lehetőségek a hangszeres klasszikus zenészeket igazán nem hozta lázba, inkább a kísérletező kedvű előadók építették be ezeket az új hangzásokat zenéjükbe. Hatása azonban mégiscsak volt a MIDI beviteli eszközök fejlődésének a klasszikus zenére, a meglévő kottaállomány digitalizálásának szempontjából.

A NAMM a formátum 30 éves jubileuma alkalmából egy különleges demonstrációval bizonyította a MIDI tartósságát, értékállóságát. Egy Commodore 64-es számítógép egy külső midi interfész segítségével képes a legmodernebb iPad-del kommunikálni.⁵

Ennek a szabványnak a megjelenése kiküszöbölte azt a hiányosságot, mely a számítógépek korlátozott hanglejátszási (szűk polifónia-lehetőség) képességei miatt kizárta a professzionális felhasználás lehetőségét. Természetesen az azóta eltelt idő alatt a MIDI formátum is követte a rohamosan fejlődő igényeket, és az újabbnál újabb zeneszerkesztő programok is hatalmasat fejlődtek és különböző felhasználói igények mentén specializálódtak. Idővel, ha nem is teljes mértékben, de szétvált a zeneszerkesztés, a kottagrafika, a virtuális szoftver hangszerek és az oktatóprogramok fejlesztése. A következő fejezetekben már nem térek ki külön a Mac OS-en, Windowson, Linuxon vagy egyéb mobil operációs rendszeren futó hatalmas mennyiségű zenei program részletes áttekintésére, csak szorosan a digitális kotta megjelenítésével, létrehozásával, alkalmazási lehetőségeivel, tárolásával és megosztásával fogok foglalkozni.

A digitális kotta (Digitális kotta vs. digitalizált kotta)

Ha valamilyen digitális eszközön megjeleníthető kottáról beszélünk, akkor azt egyszerűen csak digitális kottának szoktuk nevezni. Részletesen megvizsgálva különböző fájlformátumokat azonban jelentős eltéréseket tapasztalunk a felhasználhatóság szempontjából (még akkor is, ha van átjárhatóság a fájl típusok között). Ha az oktatásban szeretnénk tehát alkalmazni (nevezük egyelőre így) a digitális kottát, tisztában kell lennünk a konfigurációs lehetőségekkel. Két típust különböztetünk meg: digitalizált kotta és digitális kotta.

Papíralapú kottából valamilyen képdigitalizáló eljárás segítségével tudunk digitalizált kottát létrehozni. Ennek a műveletnek az alábbi beviteli forrásai lehetnek:

- számítógéphez csatlakoztatott külső olvasó eszköz (pl. scanner),
- digitális fényképező (digitális kamera, mobiltelefon, táblagép),
- online forrás (pl. digitális könyvtár, archívum, stb.),
- offline forrás (pl. CD/DVD, pendrive, stb.).

A létrejött fájl formátuma valamilyen képfájl (.tiff, .jpg, .bmp, stb.) vagy PDF fájl lehet. Előnye, hogy bárhol, akár mobiltelefonnal is létrehozható formátum, hatalmas online ingyenes és fizetős adatbázis áll rendelkezésre és platformfüggetlen. Hátránya, hogy csak korlátozottan szerkeszthető, a jó minőség nagy fájl mérettel jár és limitált a megjelenítési konfigurálhatósága.

Ma már elérhetőek olyan, főleg mobil eszközre készített kottaolvasó alkalmazások, melyek kimondottan a digitalizált kotta megjelenítésére specializálódtak. Joggal mondhatjuk, hogy egy PDF formátumú kotta megjelenítéséhez nincs szükség speciális programra, hiszen erre a célra számtalan ingyenes szoftver áll rendelkezésünkre. Ráadásul ezekben már van lehetőség „ceruzás bejegyzés” létrehozására is anélkül, hogy az eredeti fájlt „tönkretennénk”. Mégis készülnek olyan, kimondottan zenészeknek szánt digitalizáltkotta-megjelenítő programok, mint például a piaScore ingyenes alkalmazás (csak iOS-en elérhető), számos gyakorlást segítő funkcióval:

- a kotta címe alapján megkeresi a fellelhető YouTube tartalmakat,
- kottatárunkat az offline (az eszközön elérhető tartalom) forráson kívül online adatbázisok elérésével (IMSLP, Dropbox, Google Drive, e-mail, bármilyen weblap) is bővíthetjük,
- integrált hangológép, metronóm, zongorabillentyűzet, hangfelvételi lehetőség,
- lapozás érintéssel, fejbólintással vagy lapozópédállal,
- saját könyvtárstruktúra kialakítása,
- álló, fekvő megjelenítés,
- kiterjedt, menthető bejegyzési lehetőségek (pl. levegővétel, vonás, dinamikai jelölések, stb.).

Androidra sajnos nem létezik hasonló funkciókkal rendelkező alkalmazás, ezen a rendszeren egyelőre valamilyen PDF olvasó használatát javasoljuk.

A digitális kotta egy kottagrafikai vagy zeneszerkesztő programmal létrehozott fájl. Kiterjesztése függ a létrehozó programtól, de a szabványosítási törekvések eredményeként a MIDI formátum mellett a Music XML fájl kiterjesztés is egyre elterjedtebb. A digitális kotta előnye, hogy szerkeszthető, kicsi a fájl méret, egyre növekvő méretű online ingyenes és fizetős adatbázisa érhető el, és szerkeszthetősége révén a megjelenítése jól konfigurálható. Hátránya, hogy a megjelenítő eszközön speciális program megléte szükséges, inkább platformfüggő és létrehozása időigényesebb. Számtalan professzionális kottaszerkesztő program létezik, és ahogy a hardvergyártóknál láhattuk, a szoftvergyártók is fontos piacnak tartják az oktatást. Termékeik árát mennyiségi licencekkel, osztálytermi, tanári verziókkal, oktatási csomagokkal, tartalmakkal igyekeznek vonzóbbá tenni. Két meghatározó cég nevét szeretném kiemelni, akiknek a termékeiről még a későbbiekben fogok szólni. Az egyik az Avid Technology, Inc.⁶, a Sibelius és sok más multimédiás (audio/video) szoftver és megoldás fejlesztője. A másik a MakeMusic Inc.⁷, a Finale kottaszerkesztő, a Garritane minőségi virtuális szoftver hangszerek, a Music XML és a SmartMusic interaktív zeneoktató program fejlesztője.

Nem csak pénzért tudunk minőségi szoftverekhez jutni. Az alább felsorolt programok nyílt forráskódúak, több operációs rendszeren futnak, saját – akár többes – kottabázissal rendelkeznek ingyen.

- LilyPond⁸: „Egy nyílt forrású kottaszedő program, mely a lehető legjobb minőségű kotta előállítására képes. Ez a szabad szoftver a hagyományos, kézzel szedett kották szépségét adja vissza.”
- Mutopia Project⁹: több mint 1500 klasszikus zenemű szabadon letölthető kottájával a LilyPonddal szedett kották online tárháza.
- MuseScore¹⁰: Ingyenes, szintén nyílt forrású kottaszerkesztő program. Jelenleg 2.0-ás verziója Windows-on, Linuxon és Mac OS X-en futtatható. A mobil platformokon futó alkalmazások nem ingyenesek vagy csak korlátozott funkciókkal ingyenesek. A program weblapjáról, vagy közvetlenül a programból több ezer kotta tölthető le ingyenesen, többféle formátumban, melyek aztán a MuseScore-ban tettes szerint szerkeszthetőek.

A felsorolt programok jellemzője még, hogy a közösségi tevékenységben általában nagyon aktívak, sőt erre projekteket is alapoznak. Nemrégiben a crowdsourcing munkaszervezés formában létrehozott *Goldberg variációk*¹¹ és a *Wohltemperiertes Klavier*¹² kottáját tették közkinccsé. Mi is az a crowdsourcing? „A crowdsourcingot magyarrá közösségi ötletbörzéként is fordíthatjuk, de ez a kifejezés teljes mértékben nem alkalmas az angol megfelelő teljes jelentéstartalmának lefedésére. A crowdsourcing egy olyan folyamat, melynek során vállalatok, állami szervezetek kreatív tevékenységük bizonyos részeit „kihelyezik” a közösség felé. A tevékenységet kihelyezők a legjobb feladatmegoldásért, megoldásokért felajánlhatnak bizonyos pénzüsszeget vagy munkalehetőséget (Szűcs és Jinil, 2013).

Digitalizált kotta + OCR = Digitális kotta

Mint azt már említettük, van azonban átjárhatóság a formátumok között. Az egyszerűbb eljárás a digitális kottából „digitalizáltat” csinálni, azaz képfájlt vagy pdf-et – bár ennek elsőre látszólag nincs értelme, de vannak felhasználási szituációk, amikor mégis szükséges ez az átalakítás. A kottaszerkesztő program export menüpontjában kiválasztjuk a kimeneti fájltypust, és egy gombnyomással kész a művelet. A digitalizált kotta átalakítása digitális kottává azonban már sokkal bonyolultabb eljárást igényel. Ez a technológia az OCR (4. ábra), azaz az Optical Character Recognition (optikai karakterfelismerés). Az eljárás lényege, hogy egy nyomtatott szöveg vagy kotta képét a feldolgozó szoftver felismeri és átalakítja szerkeszthető fájlformátummá, például szöveg- vagy midi fájlá. Ez a folyamat felgyorsítja a digitalizálást, archiválást, hiszen nem kell manuálisan egy szöveget újragépelni, vagy egy kottát újraszedni.

Az egyik legkorábbi OCR-képes kottázó programot 1991-ben a Musitec Corporation adta közre MIDISCAN for Windows néven. A későbbiekben átkeresztelték és – 1998-ban Windows 98-ra, 1999-ben pedig Power Macintosh-ra – SmartScore név alatt adták ki. A legfrissebb verzió 2013-ban jelent meg SmartScore X2 néven. A program felismeri a nyomtatott kotta digitális fotóját, melyet MIDI vagy XML formátumba konvertál. 2009-ben a Music Educators Journal cikke szerint a program rendkívül precízen ismeri fel a nyomtatott kottákat, de a kézzel írott anyagok esetében csak minimális a felismerési arány (Michlin, 2009).

The screenshot displays the SharpEye software interface. At the top, there are two windows showing musical notation. The top window, labeled 'Digitalizált kotta', shows a scanned image of a musical score with handwritten annotations like 'stringendo.' and 'ff poco riten.'. The middle window, labeled 'digitális kotta', shows the same score but with digital notation and annotations. Below these is a window titled 'www.musical.computer' which contains a piano roll. The piano roll has three columns labeled 11, 12, and 13, representing measures. It shows black bars representing notes on a keyboard. At the bottom, there is a 'VELOCITY' window with a scale from 0 to 100, showing vertical bars representing the velocity of notes in measures 11, 12, and 13.

4. ábra. A SharpEye munka közben. Digitalizált kotta (felső ablak), digitális kotta (középső ablak), MIDI bejegyzések (alsó ablak)

Ha kottafelismerésről van szó, meg kell említenünk a Sibelius Software programjait. Szerintük termékük a világ legkelendőbb kottaszerkesztő programja „100 országban, több-százezer felhasználó”-val. Kétségtelen tény, hogy zeneszerzők, hangszerelők, kiadók, tanárok, diákok egyaránt preferálják ennek a programnak a használatát. Windows-os és Mac verziója 1998-ban jelent meg. A kottázóprogram egyik kiegészítője a PhotoScore Lite, de ennek teljes verziója, a PhotoScore Ultimate (jelenleg a 7-es verzió) tart, ára: 250 USD) a nyomtatott kották mellett a kézzel írott kottákat is nagyon jól felismeri.

Számtalan további fizetős OCR program létezik, de két ingyenes alkalmazás szeretnénk mindenki figyelmébe ajánlani: OpenOMR¹³ és Audiveris.¹⁴

MusicXML – Az új digitális kottaszabvány

A MusicXML formátum a Makemusic terméke. Napjaink legsikeresebb és legelterjedtebb digitális kotta szabványa a MIDI óta. Az 1.0-ás verzió 2004-ben jelent meg, jelenleg a 3.0-ás verzióval tart. A fejlesztők célja egy olyan univerzális fájlformátum létrehozása volt, mely biztosítja az átjárhatóságot a többszáz kottamegjelenítésre, szerkesztésre alkalmas szoftver között, és kis mérete miatt „webbarát”.

2015. április 17-én, a <http://www.musicxml.com/software/> forrása alapján, csak az asztali operációs rendszereken futó programok közül 194 képes a MusicXML kezelésére,

és ebben még nincsenek benne a mobil rendszereken futó alkalmazások. A kis fájlméret miatt az online/offline megosztás, tárolás és bármilyen szerkesztési eljárás gyorsan véghezvihető. Nyílt forráskódú és ingyenes. Mivel alapjában véve ez egy szöveges formátumú fájl, ezért akár egy egyszerű jegyzetomb segítségével elkészíthető, szerkeszthető. Ez a szerkesztési mód igényel némi programozási ismeretet, ezért sokkal elterjedtebb a kottázóprogramon belüli szerkesztés.

Kottaforrások

Ha nem magunk szeretnénk digitális kotta szedésével vagy feljátszásával foglalkozni, akkor számos ingyenes és fizetős forrás áll rendelkezésünkre. Már az előzőekben említett kottaszerkesztő és -megjelenítő alkalmazások által kínált tartalom túl webáruházak kínálatánál is. Digitális vagy digitalizált kottáikat, éves díj fejében iskoláknak akár korlátlan darabszámú nyomtatási lehetőséggel is.

Ha már az előző fejezetben a MusicXML formátummal foglalkoztunk, abból a digitális kottaforrás-ajánlásból emelnék ki néhányat, melyet a <http://www.musicxml.com/music-in-musicxml/> oldalon találunk:

- Musicalion¹⁵: Előfizetés-alapú online könyvtár, több mint 31 077 kompozícióval (2015. 04. 17.) Ebből több mint 11 000 MusicXML formátumban. Éves előfizetés 29 €. Fájlformátumok: MusicXML, PDF, MIDI, eredeti program formátumok.
- MuseScore.com¹⁶: Ingyenes letöltést biztosít a MuseScore felhasználói közössége által létrehozott fájlokhoz. Fájlformátumok: MuseScore, MusicXML, PDF, MIDI és MP3.
- IMSLP Petrucci Music Library¹⁷: IMSLP, az International Music Score Library Project. Az online elérhető közkinccsek egyik legnagyobb gyűjteménye. 2015. március 28-án 310 000 kotta érhető el az oldalon. Fájlformátumok: PDF, MusicXML, MIDI, MP3.
- Choral Public Domain Library¹⁸: A könyvtárban több mint 20 000 kórus és vokális közkinccs érhető el. Fájlformátumok: MusicXML, Finale, Sibelius, Capella, Myriad, stb.
- Open Music Score¹⁹: Az oldal célja a közkinccs kották megosztása. Fájlformátum: MusicXML.
- Gutenberg Project²⁰: A Gutenberg project kotta szekciója. Fájlformátumok: MusicXML, Finale.

Az alábbi oldalak inkább üzleti vállalkozásként működnek, de csekély ingyen tartalmat is kínálnak. Az USA-ban működő kereskedők az európai árnál jóval olcsóbban árúsítják kottáikat, és professzionális terméktámogatással rendelkeznek.

- <http://www.emb.hu>, <http://www.sheetmusicplus.com/>, <http://www.onlinesheetmusic.com/>,
- <http://www.sheetmusicdirect.com/>

A digitális kotta tárolása

Számos forrást és lehetőséget ismerhettünk meg az előző fejezetekben, joggal merül fel a kérdés, hol és hogyan tároljuk meglévő adatainkat. Ha abból indulunk ki, hogy meglévő digitális kottatárunkat oktatási célokra szeretnénk használni, az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

- Érdemes gyakran menteni legalább két példányban meglévő adatainkat.
- Hasznos, ha legalább az egyik mentésünket valamilyen felhő alapú szolgáltatásban tároljuk.

A felhő alapú szolgáltatásban való tárolásnak számos előnye lehet. „A felhő alapú számítástechnika (angolul »cloud computing«) a számítástechnika egyik ágazata. Többféle felhő-alapú szolgáltatást különböztethetünk meg, a közös bennük az, hogy a szolgáltatásokat nem egy dedikált hardvereszközön üzemeltetik, hanem a szolgáltató eszközein elosztva, a szolgáltatás üzemeltetési részleteit a felhasználótól elrejtve. Ezeket a szolgáltatásokat a felhasználók hálózaton keresztül érhetik el, publikus felhő esetében az interneten keresztül, privát felhő esetében a helyi hálózaton vagy az interneten. A felhő alapú számítástechnika a 2010-es évek egyik fő irányának számít a digitális technológia területén.

- Helyfüggetlen: Egy felhő-alapú megoldás (főleg publikus felhő) esetében a szolgáltatás bárholn is elérhető lehet. A szolgáltatás maga is lehet független egy adott szerverközponttól.
- Méretezhető: A »cloud computing« alkalmazásával megszűnhet az az aggodalmunk, hogy mi történik, ha megnövekszik a tárhelyigényünk, ugyanis a felhő szolgáltatásai méretezhetőek.
- Nagy rendelkezésre állás: A felhő-alapú szolgáltatások mögött meghúzódó cégek folyamatos fejlesztése és komoly beruházásai, hatalmas adatbankjai jelentik a garanciát arra, hogy a szolgáltatások világszínvonalon és megfelelő minőségben álljanak rendelkezésre.
- Költségkímélő: A hardvereszközök megvásárlásának költségét a szolgáltatás használatának díja váltja fel – ez például lehet a bérelt számítási kapacitás, a hálózati forgalom vagy a felhasználók száma alapján kiszámolt összeg. A működtetési feladatok nem a felhasználókat terhelik. Az alkalmazások frissítésének járulékos költségei is megtakaríthatók.”²¹

Megfelelő hardveres, szoftveres háttérrel és szaktudással mi vagy iskolánk is üzemeltethet felhő-alapú szolgáltatást. Ezek hiányában többek között az alábbi szolgáltatók kínálatából is választhatunk, igényeinktől függően ingyen vagy valamilyen díj ellenében.

- Dropbox: Alapértelmezésben 2 GB tárhelyet biztosít ingyen, de ez tovább növelhető ismerősök meghívásával, számítógépes szinkronizáló program feltelepítésével, Facebook- és Twitter-fiók csatolásával, mobilkészítők kamerájának szinkronizálásával és a bemutató megtekintésével, közel 20 GB-ot tudunk bővíteni, de Samsung készülék vásárlása mellé plusz 50 GB jár. Minden vezető asztali és mobil operációs rendszerre létezik szinkronizáló applikációja. Könyvtárainkat, fájljainkat megoszthatjuk ismerőseinkkel (tanulóinkkal), akikkel kollaboratív munkát is végezhetünk.
- Google Drive: A Google termékskálájának egy darabja. 15 GB tárhelyet kapunk ingyen, de promóciós kedvezmények révén itt is volt/van lehetőség extra ingyen tárhely bővítésre. Szorosan együttműködik más Google applikációkkal, ami egy Gmail címmel rendelkező felhasználó számára komfortos munkakörnyezetet teremt. A Google Docs applikáció segítségével real-time együttműködésben tudjuk dokumentumainkat szerkeszteni. Minden vezető asztali és mobil operációs rendszerre létezik szinkronizáló applikációja.

- OneDrive (előtte SkyDrive): A Microsoft tárhely szolgáltatása 15 GB ingyen tárhellyel, de további 500 MB-t kapunk minden meghívott ismerősünk után. Ha bekapcsoljuk mobiltelefonunk filmtekercs biztonsági mentésének funkcióját, plusz 15 GB tárhelyet kapunk. Windows-ra, Windows Phone-ra, Xbox-ra, iOS-re és Androidra készült szinkronizáló applikációja. A teljes, telepített Office-alkalmazásokat, így a Wordöt, az Excelt és a PowerPointot használók, plusz 1 TB online tárhelyet is kapnak.

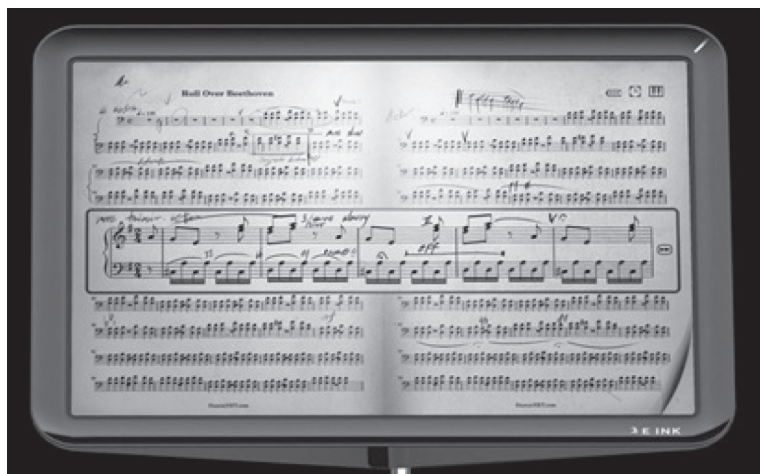
Bármelyik online tárolási megoldást választjuk, az itt fellelhető fájlokat növendékeinkkel megosztva, tartalomszolgáltatókká válunk. Lehetőség van, más kollégákkal együttműködve is akár, továbbfejleszteni, bővíteni tudástárunkat, hiszen egyéb tanulást segítő tartalmak (fogástáblázatok, befűvő, bemelegítő gyakorlatok, egyéb szakmai anyagok) megosztása is lehetséges. Az elérhető tartalmak felhasználási feltételeiről, esetleges jogi korlátokról mindenképpen tájékoztassuk tanulóinkat.

A digitális kottatartó

Az elkészített vagy letöltött digitális kotta megjelenítésénél ismét érdemes több szempontot is figyelembe venni. Véleményem szerint az egyik legfontosabb a képernyő mérete és a képmegjelenítés minősége. A legelterjedtebb képernyőméretek laptopok esetében a 10–15 col, asztali gépek esetében a 14–21 col és mobil eszközök (értsd: inkább táblagépek) esetében 10,1–12 col. Kottaolvasásra ez utóbbi méret alatt nem is javasolnék eszközt, és ebben az esetben is inkább landscape (fekvő) nézetben. A kottaolvasási tradíciókat figyelembe véve, ha a valós méretben gondolkodunk, egy darab, álló A4-es méretű lap megjelenítése egy 15 colos monitor elfordított képernyőjére fér rá, vagy két darab, álló A4-es méretű lap megjelenítése egy 21 colos monitoron jeleníthető meg. Az eszköz kiválasztásánál azt is érdemes figyelembe venni, hogy a kottaolvasó állva vagy ülve fog játszani, tehát a képernyő elhelyezésének a hangszerjátékos szempontjából ergonomikusnak kell lennie. Kardinális kérdés szokott lenni még a lapozás. Ez megint a hardverkombináció határozza meg. Ha a hagyományos asztali PC vagy laptop használatából indulunk ki, akkor egérrel vagy billentyűvel tudunk lapozni, ami a játékos számára szinte kivitelezhetetlen. Létezik azonban két másik megoldás:

1. Bluetooth-os lapozópedál használata.
2. Érintőképernyős monitor használata.

Ha valaki nem szeretne a hardverek és szoftverek konfigurálásával bajlódni, kész megoldások is találhatóak a piacon. Az egyik ilyen a Continuum és eInk (5. ábra) közös digitális kottatartója, ami tulajdonképpen egy nagyméretű ebook, kottabejegyzési, mentési, megosztási funkcióval, beépített mikrofonnal mely hallgatja a zenét és lapoz. A másik ilyen kombó a MusicOne CV24, ami egy 24 colos All-in-One számítógép, Windows 8.1 operációs rendszerrel, 64 GB tárhellyel, WIFI-vel, lapozópedállal és előre telepített PowerMusic Professional szoftverrel.



5. ábra. Kottakép az elnk kijelzőjén

Amennyiben mobil eszközt választunk a kotta megjelenítéséhez, az elhelyezés és lapozás szempontjából könnyebb dolgunk lesz. Egy hagyományos mikrofonállványból és egy vele kompatibilis táblagép-tartóból pillanatok alatt készíthetünk könnyen szállítható és állítható „kottatartót”. Már csak a digitális eszközt kell a helyére pattintani a használatához. Itt azonban a képernyőméret – elérhető áron egyelőre csak 10,1 colos méretű táblagépet kapunk – jelenthet gondot. Ezen a ponton kap jelentőséget az, hogy milyen hardvert és szoftvert használunk. Három programot szeretnék ajánlani azoknak, akik ezt a konfigurációt választják osztálytermi kottatartóként.

- Tonara: Ingyenes kottaolvasó szoftver csak iOS-re. Emellett metronóm, hangfelvevő, MAGIC funkció²² található a program szolgáltatásai között. Midi, PDF és saját formátum importja netről, Dropboxból, e-mailből, Google Drive-ből, saját áruházából és az IMSLP-ről.
- MuseScore: Kottaolvasó és lejátszó szoftver. Import saját könyvtárból és a saját MuseScore ingyenes több ezer kottát tartalmazó adatbázisból. Transzponál, emellett metronómot, szólamონkénti hangerőszabályzót, tempóállítást tartalmaz. Ára az App Store-ban \$5,99, a Google Play áruházban „lite verzió” ingyenes, teljes verzió kb. 2000 Ft.
- Avid scorch: Kottamegjelenítő. A pdf fájlok beolvasása mellett a midi és xml fájlokat is kezeli, lejátsza, transzponálja (16. ábra), és a tempót az általunk beállítottra módosítja. Saját áruháza is van. Ára az App Store-ban \$1,99.



6. ábra. Az Avid Scorch transzponálás közben

SmartMusic, az asszisztens

A Makemusic terméke a SmartMusic interaktív zeneoktató szoftver, melynek kotta-motorja a Finale. A keretprogram ingyenesen letölthető és kipróbálható Windows-ra, Mac OS-re és iOS-re (sajnos Androidon egyelőre nem elérhető). A program teljes szolgáltatásainak elérése díjköteles. A tanulóknak 44 USD/év, az oktatóknak 140 USD/év a „tagsági díj”. Lehetőség van osztálytermi licence megvásárlására, ez 44 USD/év. A SmartMusic weblapjának (www.smartmusic.com) információi alapján ez egy díjnyertes szoftver, melyet zenepedagógusok használnak világszerte, hogy módszertani eszköztárukat bővítve nagymértékben javítsák növendékeik felkészültségét. Központban a diák gyakorlása áll, ugyanis a zongora- vagy zenekari szólamokkal kísért eljátszást követően (melyet a számítógép rögzít) azonnali visszajelzést kapunk arról, hogy milyen hangmagassági és ritmikai precizitással játszottuk le a képernyőn látott kotta képét. A felvétel vissza is hallgatható vagy azonnal megosztható a tanárral, aki így két tanítási óra között is segítheti tanácsaival a tanulót. Az előfizetés fejében talán a világ legnagyobb, nagyon jó minőségű kísérettel ellátott digitális kottatárához férhetünk hozzá. A személyre szabott gyakorlást számtalan eszköz és finomhangolási lehetőség támogatja, úgymint:

- azonnal transzponálható kottaanyag,
- intelligens lapozás,
- hangológép,
- metronóm,
- tempóállítási lehetőség,
- gyakoroltatás X ütemszámtól Y ütemszámig,
- a kottában lévő bármely hangra kattintva fogás-segédlet jelenik meg,
- hibás hangok pirossal, jól játszott hangok zöld színnel jelezve,
- saját szólam játszásának ki/bekapcsolása,
- a kíséret követi a játékos (igaz, korlátozott keretek között, de beállíthatóak előre meghatározott hangok, melyeket ha nem szólaltat meg a játékos, a kíséret „bevárja”),
- a gyakorlás végeztével a program értékelése százalékosan.



7. ábra. A SmartMusic kezelőfelülete

A csak a tanár által elérhető funkciókról is érdemes néhány szót ejteni. A diák által elküldött gyakorlást rögzítő fájlt a tanárnak lehetősége van meghallgatni, értékelni, kommentálni, szükség esetén újra feladni. Látja azt, hogy a tanuló a feladott anyagot milyen tempóban és mennyi időt gyakorolta. Ezenkívül egy komplett haladási és osztályozási napló is a tanár rendelkezésére áll, melyben minden végzett anyag értékeléssel együtt nyomon követhető.

Ha nem lenne elég az a több mint 4000 zenekari/kamara anyag, 18 000 szólódarab (értsd szólóhangszer vagy ének+kíséret), 600 lapról olvasó gyakorlat és skálagyakorlat, akkor a Finale programból bármilyen általunk elkészített vagy előkészített zenei anyag közvetlenül exportálható SmartMusic-kompatibilis fájlba.

Összefoglalva elmondhatom, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalataimat is figyelembe véve a SmartMusic használata a gyermekek számára nagyon inspiráló. Meg kell hallanunk azonban a kételkedők potenciális érveit is: (direkt sarkítva) „Ezek miatt a programok miatt elveszítem hangszertanári/korrepetitóri állásomat!” És a tanulók aspektusáról se feledkezzünk meg. Ezek a programok „viszik” vagy „hozzák” a gyereket? – mármint abból a szempontból, hogy ha valamelyik növendékünkkel megismertettjük ezt a szoftvert, akkor két hónap múlva kiiratkozik a zeneiskolából, mert a SmartMusic mindenre megtanítja. Két dolgot érdemes leszögezni:

1. Az interaktív zeneoktató program nem alkalmas arra, hogy bárkit is megtanítsa egy hangszeren játszani. Nem tudja megmondani, hová vegyük a levegőt (egyáltalán mi az a rekeszizom?), hogyan tartsuk a kezünket, hogy álljunk, hogy vibráljunk, mi az a crescendo, mit érezzünk játék közben, és még az az ezernyi információ, ami egy pedagógus fejében, szívében ott van, és amit helyzetfüggően bármikor tud alkalmazni. Ez egy eszköz, egy tanári asszisztens, a tanuló számára pedig egy motiváló gyakorlási környezet.
2. Nem helyettesíti a zongorakísérőt, mert bár valóban fantasztikus lehetőségek rejlenek a program használatában, de egy másik személlyel való együttjáték izgalmát és örömet, a zene megszületésének varázsát, mely mindig egy megismételhetetlen pillanattal ajándékozza meg a hallgatót, egy intelligens gép sem tudja pótolni.

Az utolsó szó jogán

Akár a digitális tartalomról, akár zeneműről vagy előadásról beszélünk, egy nagyon fontos kérdést nem hagyhatunk figyelmen kívül, ez pedig a szerzői (és előadói) jog.

„A technikai fejlődéssel lépést tartó, korszerű szerzői jogi szabályozás meghatározó szerepet tölt be a szellemi alkotás ösztönzésében, a nemzeti és az egyetemes kultúra értékeinek megővésében;” ezzel a bekezdéssel kezdődik a hatályos szerzői jogi törvény, majd később ezeket a paragrafusok kapcsolódnak szorosan témánkhoz:

„23/A. § (1) A nyilvános haszonkölcsönzést végző könyvtárakban haszonkölcsönzés útján terjesztett irodalmi művek és kottában rögzített zeneművek szerzőit a haszonkölcsönbe adásra tekintettel megfelelő díjazás illeti meg.

31. § (1) A szerzői jogok a szerző életében és halálától számított *hetven éven át* részesülnek védelemben.

35. § (1) Természetes személy magáncélra a műről másolatot készíthet, ha az jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját közvetve sem szolgálja. E rendelkezés nem vonatkozik az építészeti műre, a műszaki létesítményre, a szoftverre és a számítástechnikai eszközzel működtetett adatbázisra, valamint a mű nyilvános előadásának kép- vagy hanghordozóra való rögzítésére. *Kotta reprográfiával* [21. § (1) bek.] *magáncélra* és a (4) bekezdés *b)-d)* pontjában szabályozott esetekben *sem többszörözhető.*”

Amennyiben a hetven év letelt, a kotta elvileg szabadon másolható. A törvényben a „kotta” kifejezést csak két helyen találhatjuk meg, és a digitális (nem digitalizált) kotta fogalma sem fellelhető. Annak ellenére, hogy a tanulmányban többször találkozhattunk a digitális kották kapcsán a közkinccs fogalmával, sajnos ez a terminus sincs meg a magyar szerzői jogban. Az IMSLP wiki oldalán ezt olvashatjuk: „A ’közkinccs’ jelentése, hogy a szellemi termék nem áll szerzői jog védelme alatt, és szabadon terjeszthető. [...] Az európai unióban egy zenemű akkor számít közkinccsnek, ha mindegyik szerző/szerkesztő/szövegíró legalább 70 éve meghalt. [...] Azok a »tudományos« vagy úgynevezett »Urtext« kiadványok – vagyis amikor a szerkesztő(k) a szerző eredeti munkájának közlésén túl semmilyen hozzáadott értéket nem adnak –, az EU-ban legfeljebb 30 évig állnak szerzői jogok védelme alatt.”

Összevetve a zenészek, zenetanárok kottamásolási „gyakorlatát” a szerzői jogi törvénnyel, érezhetünk némi diszharmóniát, de ennek feloldása már egy másik kutatás témája lehet.

Irodalomjegyzék

1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról

Ahl, D. H. (1984): The first decade of personal computing. *Creative Computing*, 10. 11. sz. 30.

Banker, S. (1986): Jack Tramiel – A Candid discussion. *Start*, 1. 3. sz.

Búzás Zsuzsa (2012): Információs és kommunikációs technológia alkalmazása a zeneoktatásban – a hagyományostól a modern módszerekig. *Parlandó*, 5. sz.

Byte Magazine (1995): Most Important Companies. *Byte*, September 6–10.

Carlson, E. H. (1983): Teach your kids programming. *Creative Computing*, 9. 4. sz. 168.

Ciraolo, M. (1985): Top Software. *II Computing*, 1. 1. sz. 53. 2015. 04. 21-i megtekintés, https://archive.org/stream/II_Computing_Vol_1_No_1_Oct_Nov_85_Premiere#page/n51/mode/2up

Condie, R. és Munro, R. (2007): The impact of ICT in schools – a Landscape Review. *Becta Research*, 4.

Dillon, A. (1992): Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35. 10. sz. 1297–1326. DOI: [10.1080/00140139208967394](https://doi.org/10.1080/00140139208967394)

Forster, W. (2005): The encyclopedia of consoles, handhelds & home computers 1972–2005. *GAMEPLAN*, 18. ISBN 3-00-015359-4.

- Frucht, L. (1982): Computers bring the 21st century to five-year-olds. *The Gazette Montreal*, B5.
- Griggs, B. (2011): The Commodore 64, that '80s computer icon, lives again. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://edition.cnn.com/2011/TECH/gaming.gadgets/05/09/commodore.64.reborn/>
- Gröger, M. (1999): Apple II – starting the personal computer boom. 2015. 04. 21-i megtekintés, http://www.silicon-valley-story.de/sv/apple_appleII.html
- Smith, G. (2012): Commodore pioneer Jack Tramiel dies: Wozniak, industry and tech pros react. *TechRepublic*, 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://www.techrepublic.com/blog/tech-decision-maker/commodore-pioneer-jack-tramiel-dies-wozniak-industry-and-tech-pros-react/>
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320
- Janurik Márta és Pethő Villő (2009): Flow élmény az énekórán: A többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 193–226.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. és Brønneck, K. (2013): Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension, *International Journal of Educational Research*, **58**. 61–68. DOI: [10.1016/j.ijer.2012.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002)
- McCrindle Research (2014): *Generation Z*. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://www.generationz.com.au/>
- Miller, M. J. (2011): *The Rise of DOS: How Microsoft Got the IBM PC OS Contract Forward Thinking*. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://forwardthinking.pcmag.com/software/286148-the-rise-of-dos-how-microsoft-got-the-ibm-pc-os-contract>
- Michlin, A. (2009): SmartScore X Music. *Educators Journal*, **95**. 4. sz. 16.
- Mitra, S. (2010): *Learning From Failures: IMVU Founder Will Harvey*. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://www.sramanamitra.com/2010/08/01/learning-from-failures-imvu-founder-will-harvey-part-1/>
- Picking, R. (1997): Reading music from screens vs paper, *Behaviour & Information Technology*, **16**. 2. sz. 72–78. DOI: [10.1080/014492997119914](https://doi.org/10.1080/014492997119914)
- Raf/Samar (2003): *Ryo Kawasaki (interview)*. 2015. 04. 21-i megtekintés, http://www.ryokawasaki.com/c64/uncover/artview_php.htm
- Rucz Lajos és Székely László (1989): Bejelentkezés. *Commodore Világ*, 1. sz. 1.
- Sandler, C. (1984): IBM: colossus of Armonk. *Creative Computing*, **10**. 11. sz. 298.
- Squire, K. és Jenkins, H. (2003): Harnessing the power of games in education. *In sight*, **3**. 8. sz.
- Stuckey, S. (1985):. *Boys Life*, 65. Creative Computing
- Sik Zoltán és Gerényi Szilvia (2006): *MIDI. Alapozás és protokoll*. <http://mek.oszk.hu/11800/11879/11879.pdf>
- Szűts Zoltán és Yoo Jinil (2013): A magyar civil crowdsourcing és crowdfunding jó gyakorlatai. *Civil Szemle*, 3. sz. 31–43.
- Terdiman, D. (2013): *The untold story behind Apple's \$13,000 operating system*. 2015. 04. 20-i megtekintés, <http://www.cnet.com/news/the-untold-story-behind-apples-13000-operating-system/>
- Vygotsky, L. S. (1967): Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, **5**. 3. sz. 6–18. DOI: [10.2753/rpo1061-040505036](https://doi.org/10.2753/rpo1061-040505036)
- Waters, A. (2015): *How Steve Jobs Brought the Apple II to the Classroom*. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://hackededucation.com/2015/02/25/kids-cant-wait-apple/>

Jegyzetek

- ¹ A zenei értelemben vett bevezetést a „könnyűzenében” az ’Intro’, a „klasszikus zenében” az ’Introduction’ kifejezéssel jelzik.
- ² Ld.: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, Alapfokú művészetoktatás – Zeneművészeti ág (egyéni zenei képzés).
- ³ OECD, TALIS 2013 Database, Table 2.1.
- ⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=FWk2iDyZO-PAA>
- ⁵ <http://www.engadget.com/2013/01/25/midi-turns-30-commodore-64-animoog/> - 2015. 03. 27.
- ⁶ <http://www.avid.com/US>
- ⁷ <http://www.makemusic.com/>
- ⁸ <http://www.lilypond.org/>
- ⁹ <http://www.mutopiaproject.org/>
- ¹⁰ <http://www.musescore.org/>
- ¹¹ <http://musescore.com/opengoldberg/goldberg-variations#>
- ¹² <http://musescore.com/opengoldberg/sets/openwtc>
- ¹³ <http://sourceforge.net/projects/openomr>
- ¹⁴ <https://audiveris.kenai.com/>
- ¹⁵ <http://www.musicalion.com/>
- ¹⁶ <http://www.musescore.org/>
- ¹⁷ <http://www.imslp.org/>
- ¹⁸ http://www1.cpdll.org/wiki/index.php/Main_Page
- ¹⁹ <http://www.openmusicscore.org/>
- ²⁰ http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:The_Sheet_Music_Project
- ²¹ *Felhő alapú számítástechnika*. 2015. 04. 21-i megtekintés, Wikipedia, http://hu.wikipedia.org/wiki/Felh%C5%91_alap%C3%BA_sz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1stechnika
- ²² „Hallgatja” a játékost és követi.

Porkoláb Ádám

Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

Az iskolában elsajátított írott nyelvi norma presztízse az internetes kommunikációban

Nyelvpedagógiai szempontból is lényegbevágó, hogy a tanárok megismerhessék diákjaik iskolán kívüli nyelvhasználati szokásait, és óraterveikben értően reagáljanak erre. E tanulmány célkitűzése szerint az interneten zajló kommunikáció egyik sajátos jelenségével foglalkozik: az iskolában oktatott helyesírás szerepével a net „írott beszélt” nyelvezetében. Ehhez tíz Youtube-videó kommentárjaiból nyelvi korpuszt készítettem, amelyet a publikációm második részében elemzek. Nyelvészeti kutatásomban arra keresem a választ, hogy a manapság egyre gyorsabban változó internetes nyelvhasználati mód mennyiben változott a videomegosztók felhasználói kommentárjaiban a már leírt, majd’ egy évtizedes nyelvészeti alapvetésekhez képest.

Szociológiai és pedagógiai közhelyként hat, hogy manapság a fiatalok gondolkodásmódját már nem valamilyen zenei irányzat vagy a közös politikai szabadság eszménye kapcsolja össze, mint pár évtizede: ezt a szerepet a Facebook és más közösségi médiumok töltik be. A közösségi hálózatok emberi kommunikációra gyakorolt hatását még csak most kezdjük megfelelő alapossággal tanulmányozni: annyit azonban már tudunk, hogy az internet alapvetően megváltoztatta a szociokulturális értékrendet és a fiatalok egymással való érintkezésének formáját. Az állandó online jelenlét hatással van a serdülők tanulásmódjára, szabadidejük eltöltésére, családtagjaikkal kialakított kapcsolatukra: egyszerűen az életmódjuk minden területére. Sajnos a nyelvészet, de leginkább a szociolingvisztika itthoni viszonylatban még nem tudta megnyugtató mértékben meghatározni az új generáció nyelvi sajátosságait. Ennek legfontosabb okát a kutatási keret hiányosságában találhatjuk meg: elég csupán arra gondolni, hogy a magyar nyelvészeti paradigma körülbelül tíz-tizenöt évvel ezelőtt „lelt rá” azokra a platformokra, ahol ezek a fiatalok elérhetőek lennének. Ezek közül is viszonylag visszhangtalan maradt a magyar szakirodalomban a videomegosztó, illetve a videókhöz fűzött kommentár-kérdésköre.

A videomegosztók elterjedését minden bizonnyal a jó minőségű kamerával felszerelt okostelefonok népszerűvé válása eredményezte. A legismertebb külföldi videomegosztó, a Youtube 2005 áprilisában indult el, mára pedig az internet egyik leglátogatottabb és a fiatalok közízlését leginkább meghatározó honlappá vált. A célja, hogy felhasználói egyéni tartalmakat oszthassanak meg egymással. A Youtube alapításáról a <https://www.youtube.com/yt/about/hu/> oldalon találhatunk információkat.

A legnagyobb és elsőként induló magyar videomegosztó, az Indavideo 2006 júniusában indult. 2009-től az Indavideo ingyenesen elérhetővé tesz nagyjátékfilmeket, vizsga-

filmeket, dokumentum- és természetfilmeket, illetve ezen a portálon található az Index hírportál videórovata is. Mindez részletesen a <http://cemp.hu/hu> oldalon olvasható.

Véleményem szerint nyelvpedagógiai szempontból is lényegbevágó, hogy a tanárok megismerhessék diákjaik iskolán kívüli nyelvhasználati szokásait, és óraterveikben értően reagáljanak erre. E tanulmány célkitűzése szerint az interneten zajló kommunikáció egyik sajátos jelenségével foglalkozik: az iskolában oktatott helyesírás szerepével a net „írott beszélt” nyelvezetében. Ehhez tíz Youtube-videó kommentárjaiból nyelvi korpuszt készítettem, amelyet a publikációm második részében elemzek. Nyelvészeti kutatásomban arra keresem a választ, hogy a manapság egyre gyorsabban változó internetes nyelvhasználati mód mennyiben változott a videomegosztók felhasználói kommentárjaiban a már leírt, majd egy évtizedes nyelvészeti alapvetésekhez képest. A kérdés összetettsége miatt elsősorban a helyesírás és az internetes nyelvhasználat kérdéskörét fogom megvizsgálni. Írásom korpusznyelvészeti jellege lehetővé teszi, hogy összegyűjthessem és csoportosíthassam azokat a jellegzetes nyelvhelyességi hibákat, amelyek ezen az eddig alig vizsgált platformon előfordulhatnak.

Természetesen ahhoz, hogy az internetes nyelvhasználatot akár csak érintőlegesen is értelmezhesük, szükség van arra, hogy a nyelvi normáról és ezzel összefüggésben a konvencionális értelemben vett nyelvművelésről néhány szó essék.

A nyelvi norma és a nyelvművelés

A nyelvi norma szabatos meghatározását és pontos jellemzését adni nem könnyű feladat. Magának a kifejezésnek még a pontos eredetét sem ismerjük: a latin nyelvben ’szögmérték’ vagy ’zsinórmérték’ jelentéssel bírt. A ’norma’ azonban az ógörögben is megtalálható ’ítélet, vélemény, ismérv’ jelentéstartalommal (Tolcsvai, 1998, 15. o.). A norma nyelvtörténeti kialakulásával és történelmi vetületeivel – a területi korlátok miatt – nem szeretnék behatóbban foglalkozni. Erről részletesen beszámol például Molnár (2014, 42–52. o.), illetve Huszár (1986, 60–67. o.).

A szakirodalomban több meghatározási kíséretről is olvashatunk. Villó Ildikó például egy egész tanulmányt szentelt a nyelvi norma értelmezésének. Felvetése szerint a nyelvi norma kialakulásában, a kodifikáció időszakában „a szövegek más forrásból táplálkozó tekintélye” volt a legfőbb szempont a példaszzerű nyelv kialakítása során (Villó, 1992, 7. o.). Véleménye szerint Hermann Paul volt az első nyelvész, akinél a forma mint a nyelvleírás kategóriája megjelenik. Paul a köznyelvet azonosítja a mintaszzerű nyelvvel, számára ez azonban absztrakt kategória. Villó (1992, 8. o.) szerint a Paul-i, látszólag paradox nyelvi normafelfogás az oka a deskriptív és normatív nyelvészet nehezen körülírható normafogalmának. Villó (a néhány sorral lentebb bemutatandó Tolcsvaihoz hasonlóan) több értelmezési keretet említ, legnagyobb hatásúnak véli az akadémiai nyelvtant és helyesírást.

Tolcsvai Nagy Gábor alapvető könyvében három irányból próbálja a normát és a hozzá kapcsolható fogalmakat definiálni: a leíró nyelvtan, a nyelvtörténet és a nyelvművelés felől. A leíró nyelvtan szerint „az irodalmi nyelv a nemzeti nyelvnek a közösségtől általában legfőbb mintának, követendő eszménynek tekintett, csiszolt, országszerte leg-egységesebb rétege” (Tolcsvai, 1998, 7–8. o.). A nyelvtörténeti megközelítésben „írott nyelvi mintaként” hivatkozzák a fogalmat, és a normát elsősorban az egységesség felől közelítik meg a kutatók (például Pais Dezső vagy Horváth János). A nyelvi norma harmadik, egyben legismertebb értelmezése a nyelvművelés felől közelít. Tolcsvai itt Benkő Lorándot említi: „az irodalmi nyelv a nyelvet beszélő társadalom minden tagja számára legalábbis potenciálisan közös, egységes, eszményi és normatív belső nyelvtípusnak, a nemzeti nyelvnek az írott változata, amelybe az igényes írásbeliségnek minden területe [...] belefoglaltatik” (Benkő, 1960, 222. o., idézi: Tolcsvai, 1998, 9. o.).

A nyelvi viselkedés többféle normaértelmezését több szerzőnél is olvashatjuk. Fabó Kinga például a nyelvművelés és a nyelvhelyesség viszonyára sajátos módon reflektál: ehhez a deontikus logika felől közelített. Véleménye szerint a nyelvhasználatot két, logikailag leírható objektivációs rendszer (szabálytípus) szabályozza: a konstitutív és a regulatív. A két típus között a legnagyobb eltérés az, hogy míg a konstitutív szabálytípus saját maga hozzá létre a szabályozása tárgyát (Fabó, 1986, 25. o.), addig a regulatív szabálytípus saját létezése előtt is működő dolgok működését rögzíti. E két szabálytípus nyelvre vetítése tanulságos feladat: a nyelv konstitutív szabályozójának tekinthető például a grammatika, míg a regulatív szabályok közé sorolhatjuk a nyelvhelyességi és társalgási szabályokat.

Fabó Kinga (1986, 26. o.) logikai érvei szerint a nyelvhelyességi szabályok „a már kialakult nyelven működnek”, tehát regulatív, logikailag másodlagos szabályrendszernek tekinthetők. Meglátása szerint a nyelvművelés bizonyos nyelvi alakokat tilt, másokat ajánl: mindig valamiféle önmotivált, adekvátan nem meghatározható nyelvi érték alapján. „Ezeknek a tanácsoknak az alapja azonban nem valamiféle objektív mérce [...], hanem egy nehezen meghatározott, főleg a hagyományokra, azon belül is egyes tekintélynek tartott személyek megállapításaira támaszkodó, közösnek vélt konszenzus” (Fabó, 1986, 27. o., de vö.: Villó, 1992, 8. o.). Fabó (1986) ezeknek a normáknak a követését pszichológiai okokra vezeti vissza, Karl Leonhard alapján beilleszkedési ösztönről és szégyenérzetről beszél.

A nyelvi norma szűkebb fókuszban jelenik meg Huszár Ágnesnél. A szerző a nyelvi normát az intézményesült nyelvművelés központi fogalmának tekinti (Huszár, 1986, 59. o.). A nyelvi norma többszólamúságát – hasonlóan Tolcsvaihoz és Fabóhoz – elismeri. Értelmezésében a nyelvi norma első kritériuma az elismertség. Huszár (1986, 65. o.) – Leontyev alapján – a nyelvi norma működését a szociális normák általános működéséhez hasonlítja: az egyén a nyelvi norma követésével vagy elutasításával saját normatudatát közvetíti a többi nyelvhasználó felé. Emellett a túlszabályozás és a nyelvvédelem stigmatizáló értékelésének káros hatását látja a hiperkorrekcióban és a szabályok túláltalánosításában (Huszár, 1986, 67. o.).

E megközelítési móddal több ponton is egyetért Molnár Mária, aki írásában felhívja a figyelmünket a norma és az egyén viszonyára is: az egyén mint az adott nyelvközösség tagja a normához való viszonya alapján is meghatározhatja egyéniségét, gyökereit (Molnár, 2014, 41. o.). Ebben az értelemben a nyelvi norma „egy restriktív szabályrendszer, melyet egy adott közösség létrehoz, elfogad és igazodik hozzá” (Molnár, 2014, 41. o.).

A nyelvművelésről és a nyelvi normáról szóló fejezetben kell még szót ejtenem a preskripcióról és deskripcióról. A leíró vagy deskriptív szemléletmód lényege az úzus, a nyelvhasználat megfigyelése és kutatási célú lejegyzése. Az előíró, más néven preskriptív szemléletmód értékítéleteket fogalmaz meg a nyelvhasználatról, emellett akaratlanul a nem „optimális módon”, másként beszélőket is minősítheti, stigmatizálhatja. E szemléletmód valamiféle nehezen definiálható, ideálisabb nyelvállapot elérése érdekében beavatkozik a nyelvhasználatba: tanácsaival és tiltásaival bizonyos nyelvi formák megjelenését szabályozza. Egyetérték Villó Ildikóval (1992, 13. o.) abban, hogy „a preskriptív nyelvészet normafogalma valóban összefügg a nyelvi eszménnyel és – ha rejtetten is – ideologisztikus színezetű”.

A normához való pozitív vagy negatív viszony fontos részét képezi a nyelvhasználók nyelvi ideológiáinak. A közoktatás is nyelvi ideológiák alapján szerveződik: a nyelvhez fűződő viszony határozza meg például a közoktatás nyelvvel kapcsolatos beállítódását, vagy a kétnyelvűséghez, illetve a dialektusokhoz való hozzáállást is. Ez azonban nem bináris modell. Kiss Jenő (2003, 150. o.) dialektológiai kutatásaiban például négyféle lehetséges oktatáspolitikai álláspontot ismertet:

1. A nyelvjárások teljes elhanyagolását, amikor a nyelvtanoktatásban nincs szó a nyelvjárásai sajátosságokról.
2. Az oktatás célja a „regionális köznyelvi változat” közvetítése.
3. „A [tanárok] funkcionális-szituatív kettősnyelvűsége nevelnek úgy, hogy ugyancsak a köznyelvet tanítják, de ezt a tanulók nyelvjárásai meghatározottságának a (messze-menő) figyelembevételével teszik (kontrasztív alapú anyanyelvoktatás).”
4. A közoktatás célja ebben a modellben „az aktív kettősnyelvűség elérése”.

Kiss Jenő (2003, 150. o.) a harmadik koncepciót, a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítását tartja követendőnek. A szerző szerint az ilyen szemléletmód „a nyelvjárást tudatosan beépíti a köznyelvi oktatásába”, valamint „támaszkodik a tanulók elsődleges nyelvváltozatára” (Kiss, 2003, 150. o.).

Lanstyák István szerint a nyelvi ideológiát egy szűkebb és egy tágabb keretben lehet értelmezni. A szűkebb értelmezés szerint a nyelvi ideológiák olyan eszmék, amelyek a nyelvi rendszerrel, illetve annak működésével, a nyelvhasználattal, a nyelvi közösségek helyzetével vagy a nyelvek egymáshoz való viszonyával kapcsolatos tények indoklására szolgálnak (Lanstyák, 2011, 49. o. alapján). A másik, tágabb felfogás értelmében nyelvi ideológiának tekinthető bármilyen nyelvi vonatkozású vélekedés, attól függetlenül, van-e magyarázó vagy igazoló szerepe.

Ahogy fentebb már említettem, ezek a nyelvi ideológiák megjelennek a tankönyvek és a közoktatás szemléletmódjában is. A régebbi, főképpen grammatikaközpontú szemléletmód jellemzőit Beregszászi Anikó foglalja össze kifejezetten a kárpátaljai magyar oktatás kapcsán, ám úgy vélem, hogy ezek az információk nagyrészt helytállóak a bel-földi közoktatás esetében is. Beregszászi szerint az anyanyelvi oktatásban a felcserélő szemléletmód uralkodott, és a kétnyelvűség fogalma negatív töltetű volt. A nyelvjárásokat és azok jellegzetességeit megbélyegezték, valamint a nyelvtanoktatás nagyrészt a grammatika tanítására korlátozódott (Beregszászi, 2011, 60. o.).

Beregszászi az elmondottak helyett a következők bevezetését látná szükségesnek: a hozzáadott nyelvi szemlélet rendszerszintű alkalmazását, valamint a nyelvi változatlanságra épülő oktatási stratégia alkalmazását. A kétnyelvűséggel kapcsolatban javasolja annak természetes állapotként való elfogadását. Ezzel összefüggésben a nyelvjárások sajátosságaira való értéként tekintést és a helyi nyelvhasználati jellemzők beépítését a közoktatásba. Az iskolán kívül is felhasználható nyelvtani ismeretek közvetítését (Beregszászi, 2011, 61. o.).

Lanstyák István 2014-ben megjelent tankönyvében a nyelvi ideológiákkal kapcsolatban említi a nyelvi babona, illetve a nyelvi mítosz fogalmát is. Lanstyák álláspontja szerint a sztenderd vagy a nyelvjárások iránti elfogultság is nyelvi mítosz (Lanstyák, 2014, 81. o., de ld. még: *uő.*, 2011, 49. o.). Például a homogenizmus nyelvi ideológiája a sztenderd nyelvváltozat elsődlegességét hirdeti, de ehhez kapcsolódóan a beszélő a mentalizmus, kompetencionizmus, moralizmus vagy a nacionalizmus nyelvi ideológiáját is a magáénak vallhatja (Lanstyák, 2011, 49. o.). Lanstyák második – az internetes nyelvhasználatot is érintő – problémacsoportja az új igekötős igékkel kapcsolatos nyelvi ideológiák. A hagyományos nyelvművelő álláspont szerint az új formák – mivel nem részei a standard nyelvváltozatnak – nem lehetnek nyelvi értelemben helytállóak (Lanstyák, 2011, 51. o.).

Véleményem szerint az internetes nyelvben található neologizmusokat a köznyelvi alakok alternatívájaként kell értelmeznünk. Sokszor azonban az interneten keringő felhasználói kommentárokat elítélően bélyegzik meg, mivel azok nem felelnek meg a hagyományos, írott nyelvi normának.

A nyelvi norma és a helyesírás

A nyelvi normának fontos, de nem egyedüli része a helyesírás. Tolcsvai Nagy Gábor a helyesírás kapcsán erős megkülönböztetéssel él a nyelvten, a hangzás és a helyesírás esetében (Tolcsvai, 1998, 55. o.). Kiemeli, hogy a helyesírás nem természetes képződmény, emiatt tudatos formáció. Iskolában tanult és nem elsajátított, ami miatt fontos szerepe van a szabályok ismétlődésének és azonosíthatóságának. A helyesírás a sztenderd része, nincsenek változatai. Valamint viszonylag érintetlen a nyelv szociokulturális tényezőitől (Tolcsvai, 1998, 55. o.).

Tolcsvai szerint „a helyesírás [...] normájának megsértése erős szankciókkal, stigmatizáló megítéléssel jár” (Tolcsvai, 1998, 56. o.). Villó tanulmánya szerint a helyesírás az írott nyelvi norma kodifikálásával egyenlő, Tolcsvai azonban kiemeli, hogy az írott normát a beszéd és a kiejtés változatai, a divat, a nyelvi praxis meg tudják változtatni (Tolcsvai, 1998, 56. o.).

A helyesíráshoz, az írott nyelvi normához való viszonyulás kérdése különösen érdekesnek tűnhet a csoportnyelvek esetén. A csoportok legtöbbször önszabályozott normák alapján működnek: sajátos csoportstruktúra, nyelvezet és jól megkülönböztethető csoporthierarchia jellemzi őket. Nyelvi szempontból számomra az internetes csoportnyelv és a helyesírás kérdése az érdekes.

Az internetes nyelv egyik lehetséges eredete a tinédzserek és a fiatal felnőttek szlengje. Bachát László az ifjúság nyelvét 1986-ban megjelent írásában rétegnyelvként definiálta. Kutatástörténetének kialakulását az 1960-as évekre teszi, az ifjúsági nyelv kiemelkedésének okaiként nem kis részben a beatzenét, a serdülők sajátos és egységesnek mondható nyelvhasználatát és gondolkodásmódját nevezi meg. Véleményem szerint manapság az ifjúság nyelve és az internetes nyelvhasználat egymással kölcsönhatásban van, köztük oda-visszahatás figyelhető meg.

Fontosnak tartom Bachát azon megjegyzését, miszerint „[a fiatalok] a nyelvhasználatukban is idegenkednek a normától, s a csoporton belüli kommunikációban nagyon ügyelnek arra, hogy» ne lógjanak ki a sorból«” (Bachát, 1986, 18. o.). Ennek a megállapításnak – véleményem szerint – az internetes nyelvhasználat során is van létjogosultsága. Feltételezem, hogy a fórumokon és a közösségi oldalakon olvasható nyelvi megnyilatkozások sok tekintetben

nem normakövető jellege több szociokulturális és információtechnológiai tényező miatt alakult ki. A helyesírási normaszegések egyrészt – a Bachát Lászlótól már idézett – idősebb nyelvhasználók normakövetőbb (bizonyos értelemben „helyesebb” vagy „szabatosabb”) beszédmódjától való elkülönülés, illetve az önkifejezés szándékával keletkeztek. Másrészt nem tekinthetünk el az internetes kommunikáció gyorsasága által generált hatásoktól sem. Ezen érv talán legfontosabb elemeként tarthatjuk számon a gépelési

Paradox módon tehát az ifjúsági és az internetes nyelvhasználatban a hagyományos értelemben vett, kodifikált írott nyelvi norma (helyesírás) alacsony presztízssűnek, néhol stigmatizálónak tekinthető. Ez pedig azzal magyarázható, hogy az elmúlt tíz-tizenöt évben jelentős és mélyreható átalakulás következett be az ifjúság nyelvhasználatában. Ennek oka legfőképpen az internet előretérése („behuzalozottság”), illetve az okostelefónia víruszerű terjedése, a személyes kapcsolatok szerepének lassú, de fokozatos háttérbe szorítása.

sajátosságok következményeit. Például a nagybetűk és a mondatvégi írásjelek gyakori hiányát magyarázhatja, hogy ezek a szimbólumok két billentyű gyors egymásutánban történő lenyomásával idézhetőek elő, amelyek a nyelvhasználóktól idő- és figyelemtöbbletet követelnek.

Az internetes szubkultúrát meghatározó angolszász hatás egyéb nyelvi tényezőket is befolyásolhat. Egyre több magyar használ (földrajzi vagy szakmai okokból) angol billentyűzetkiosztással rendelkező billentyűzetet, ami miatt a magyar interneten megszokottá vált az ékezetek hiánya a fórumhozzászólásokban.

Paradox módon tehát az ifjúsági és az internetes nyelvhasználatban a hagyományos értelemben vett, kodifikált írott nyelvi norma (helyesírás) alacsony presztízsiűnek, néhol stigmatizálónak tekinthető. Ez pedig azzal magyarázható, hogy az elmúlt tíz-tizenöt évben jelentős és mélyreható átalakulás következett be az ifjúság nyelvhasználatában. Ennek oka legfőképpen az internet előretérése („behuzalozottság”), illetve az okostelefónia víruszerű térhódítása, a személyes kapcsolatok szerepének lassú, de fokozatos háttérbe szorulása.

A közelmúlt magyar kutatásai az internetes nyelvről, az eddigi kutatási keret rövid ismertetése

Bódi Zoltán 2004-es munkájában az elsők között hivatkozott a világháló nyelvére mint a szociolingvisztika sajátos, új kutatási területére. Az internetes kommunikációra a szakirodalomban már általánosan használt „írott beszélt nyelv” terminussal hivatkozott (Bódi, 2004). Bódi az akkoriban divatosnak tekinthető e-mail, chat és fórumhozzászólások vizsgálatából indult ki, elemzését – ha az hozzáférhető volt – a felhasználók kérdőívvel szerzett életkori és iskolázottsági adataival egészítette ki. Nem foglalkozott azonban a közösségi oldalak és videomegosztók hozzászólásainak elemzésével, hiszen ezek az internetes médiumok csak néhány évvel később jöttek létre és váltak népszerűvé.

Az internetes nyelvhasználat sajátosságait azonban többen is leírták. Ha az ezredforduló elejétől tekintjük át a téma szakirodalmát, Érsok Nikoletta 2003-ban megjelent írását is meg kell említenünk. Közleményében a szerző virtuális szóbeliségként írja le az interneten használatos magyar nyelvet (Érsok, 2003). Érsok az IRC-kommunikációt vizsgálata tárgyává: a csevegőklienset használó nyelvhasználók írásában hasonló nyelvi jelenségeket írt le, mint amilyenek én is megfigyeltem a Youtube-os felhasználói kommentárok vizsgálatakor. Az emotikonok jellegzetes szerepét, a betűtöbbszörösítést terjedelmi korlátok között csak részlegesen tudja bemutatni, emellett írásának másik hiányossága, hogy vizsgálata nem korpuszalapon történt. Emiatt például nem tudott elégséges példanyaggal kísérve rámutatni azokra a helyesírási és mondat szerkesztésben szerepet játszó nyelvi elemekre, amelyek megkülönböztetik az internetes nyelvváltozatot a köznyelvtől.

Juhász Valéria 2007-es doktori értekezésében továbbvitte Bódi kutatásait és kutatásában az akkor kurrensnek számító iWiW nevű, magyar fejlesztésű közösségi oldal szegedi felhasználóinak nyelvi konstrukcióit vizsgálta. Juhász korpusznyelvészeti dolgozatában az adatok kiértékelésekor legfőképpen a gender studies módszertani kereteit használja az általa vizsgált kutatási alanyok saját adatlapjainak (Juhász saját megfogalmazása szerint „énbemutatásainak”) elemzéséhez. Kutatása kevert módszertanú volt: az adatközlők nagy száma miatt kvantitatívnek tekinthetjük, viszont a tartalomelemzés során a szerző köztes vagy integrált módszertant is használt (Juhász, 2007).

Veszelszki Ágnes 2012-es írásában új terminust vezetett be az internetes nyelvváltozat sajátosságaira, amely véleményem szerint megfelelőképpen rámutat az elemezni kívánt szociolektus internetes gyökereire. Veszelszki (2012) a ’digilektus’ fogalmával illeti az

internetes kommunikációt. Fontos megállapítása, hogy az emotikonok kontextus nélkül érthetetlenek. A szerző pontosan, kellő alaposággal csoportosítja és elemzi az emotikonokat is.

A kérdés továbbgondolására, valamint a hazai internetes nyelvhasználat kutatási kérének megismerése miatt olvasásra ajánlom a következő munkákat: Juhász Valéria 2010-ben az azonnali üzenetküldő programok diskurzusszervező sajátosságairól közölt tanulmányt (Juhász, 2010), 2013-ban pedig a blog műfaji sajátosságairól publikált, kiemelve a webnapló és a hagyományos, kézzel írt napló legfontosabb különbségét: az önpublikálást (Juhász, 2013). Simon Viktória 2014-ben a tanulók internetes nyelvhasználatának és a kézírásukban tapasztalható kódkeveredés nyelvi jelenségéről írt (Simon, 2014). E tanulmányok bár alaposak és jól használhatóak a magyar internetes nyelvváltozat kutatása során, azonban kihagyják a fórumhozzászólások elemzését a kutatási keretből. A következő fejezetben tehát tovább fókuszálom a témát, rátérek a dolgozatom szűkebb kutatási területére: a felhasználói kommentárok kérdésére.

A felhasználói kommentárok kutathatósága és a kutatás etikai vonatkozásai

Az egyedüli, internetes felhasználói kommentárokról szóló, szakirodalmi jellegű munka, amit találtam, Kovács Beáta dolgozata volt. Kovács írásában – hozzám hasonlóan – korpusznyelvészeti alapokon vizsgálta egy, a *Transindex* internetes portálon megjelent cikk kommentfolyamát. A szerző a magyar általa vizsgált nyelvváltozatára 'netnyelv'-ként hivatkozott (Kovács, é. n.), ezzel azt a látszatot keltette, hogy az online térben történő kommunikáció gyökeresen más lenne (kvázi új nyelv), mint a kommunikáció szóbeli vagy írásbeli változata. Véleményem szerint ebben az esetben nem erről van szó, hiszen bár a magyar internetes nyelvváltozat több jellegzetességében eltér ugyan a szakirodalomban eddig leírt írásbeli nyelvhasználatától, azonban alternatívaként kínált nyelvi eszközei (szókészlete, szintaxisa, stb.) leginkább a magyar sztenderd és köznyelv alapján jöttek létre.

Kovács (é. n., 8. o.) elemzésében hozzám hasonlóan kiemeli a felhasználói kommentárok központozási esetlenségét, és hangsúlyozza a felhasználói nevek változatossága miatt az egyén azonosíthatatlanságát is, emellett az emotikonok szövegbeli feltűnéséről is számot ad.

Mivel az általam hozzáférhető szakirodalomban nem találtam használható definíciót a felhasználói kommentárra, így most a fogalmat a saját értelmezésem szerint határozom meg. A videomegosztókon található kommentár vagy komment ideális esetben olyan rövid, a felhasználó egyéni véleményét közlő megjegyzés, amely szerzője meggyőződését a videó tartalmához kapcsolódva, az adott közeg szabályainak megfelelő formában fejt ki. Az internetes szociokultúrában a legtöbb, normarendszert ('netikettet') sértő kihágásnak létezik sajátos megnevezése a felhasználók között.

Tipikus tematikus normaszegésnek tekinthető az első komment önreflexiója a kommentfolyamban ('elsősés'), valamint a témához nem illeszkedő megjegyzések posztolása ('offolás', 'flood'), esetleg a más felhasználót szándékosan sértő ugratás ('trollkodás' vagy 'ekézés').

Az 'offolás' tulajdonképpen az adott videó témájához nem kapcsolódó komment beírása a kommentfolyamba. Ez lehet magánbeszélgetés, önreklám is. A 'flood' jelentése: túl sok üzenet küldése, illetve ugyanannak a kommentnek többszöri beírása. A 'flame' (szó szerint: láng) az internetes szleng része. Általában a különösen dühítő, kifejezetten a közösség tagjait személyükben sértő megnyilatkozásokra használják, amelyek a hozzászólókból hasonló hangnemű választ váltanak ki. Az ilyen uszító hozzászólásokra

adott válaszokat összefoglalóan 'flame war'-nak (szó szerint: „láng háború”) nevezzük. Manapság divatos szinonimája az internetes nyelvben a 'trollkodás'.

A téma bizonyos aspektusait már kutatták a gender studies keretein belül, így a két nem eltérő online nyelvhasználatát szintén alapvetésnek tekinthetjük. Susan C. Herring 1994-es kutatása a nemek eltérő fórumhozzászólásairól a világháló általánossá válása előtti állapotról ad számot, így az összevethető a mai, közösségi oldalakon zajló párbeszéddekkel. Herring (1994) szerint a női beszédmódnak együttműködő, udvarias, nem sértegető ('no flaming'), illetve visszahúzódebb nyelvi jellemzői léteznek. A férfiak ezzel szemben gyakrabban posztolnak, hangnemük pedig szarkazmussal teli; olykor erős, szinte követelő (Herring, 1994). E megállapítást saját kutatásaim is megerősítik, hiszen a női többségűnek tekinthető „Maris” alkorpuszban kevesebb volt az általam adott definíció szerinti normasértés, másként fogalmazva nagyobb volt az ideális kommentárok száma, mint a férfi hozzászólók által preferáltabb „Szefistudio” alkorpuszban.

Sajnos Herring kutatását a videomegosztókon csak nagy nehézségek árán lehetséges megismételni, hiszen a felhasználók nem kötelesek megadni a nemüket, illetve névválasztásuk egyre gyakrabban ellentmond valódi kilétüknek. Áthidaló megoldás lehetne egy Facebook-alapú korpusz felépítése, hiszen az itt posztoló adatközlők legtöbb esetben teljes névvel teszik közzé bejegyzéseiket. Ebben az esetben azonban a kutatás etikai vonatkozásai bonyolultabbak lennének, hiszen a gyűjtés során meg kellene oldanunk a személyiségi adatok rejtését és az adatközlők személyének visszafejthetlenségét.

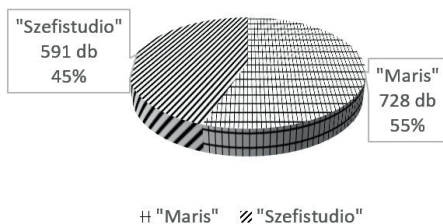
A videomegosztókon található felhasználói kommentárok felhasználhatósága és etikai megfontolásai tekintetében Juhász Valéria (2007, 91. o.) értelmezésével értek egyet: az interneten és a nyilvánosan elérhető weboldalakokon (mint amilyen a Youtube vagy az Indavideo) maga a felhasználó kódolja az adatait. Ő dönt arról, hogy milyen típusú és mennyiségű személyes információt tesz elérhetővé az interneten. A kommentárok gyűjtése során a személyes adatok egyetlen potenciálisan számba vehető típusa a teljes név, amelynek rejtését természetesen megoldottam. A Youtube adatvédelmi elvei a <https://www.google.com/intl/hu/policies/privacy/#infosharing> internetcímen elérhetőek.¹

Kutatásomban a hozzászólások téma szerinti elemzésére is sor kerül, azonban elsősorban arra vagyok kíváncsi, hogy melyek azok a tipikus helyesírási hibák, az írott nyelvi norma szerinti tévesztések, amelyek tipikusnak tekinthetők a felhasználói kommentárok esetében.

A felhasználói kommentárok elemzése

A felhasználói kommenteket tartalmazó korpuszt 2015. április 30-án állítottam össze, a linkek elérhetőségét is akkor ellenőriztem. Az 1319 darab komment 2 forrásból, úgynevezett Youtube-os csatornáról származik.² Az egyik alkorpuszt a „Maris” felhasználónevű hölgy³ videóinak kommentárjaiból állítottam össze, míg a másikat a „Szefistudio” művésznevű férfi videós⁴ csatornájából képeztem. A korpusz kiépítésekor az adatfelvétel időpontjában elérhető, utolsó 5 videó összes kommentárját egybegyűjtöttem. A kommenteket természetesen betűhíven idézem a szövegben, hiszen éppen a helyesírási problémák vizsgálatát tűztem ki célul magam elé. Bár a felhasználónevek közreadásával nem sérteném a személyiségi jogokat, mivel azonban a válaszoló nemére ebből nem minden esetben következtethetünk, így – kutatási haszon híján – ettől eltekintettem. A szövegben példaként idézett hozzászólások forrását „SZ” betűvel jelölöm a „Szefistudio”, illetve „M” betűvel a „Maris” alkorpusz esetén.

Felhasználói kommentek összetétele (n=1319)



1. ábra. A felhasználói kommentek összetétele

A korpuszok általános áttekintése szerint az írásbeli nyelvi normát (helyesírás) nagyobb mértékben a „Maris” csatornájára kommentező felhasználók követik. A csatorna tartalma miatt (szépségápolás, sminkelési tanácsok, termékkritikák) valószínűnek látszott, hogy a megszólított korosztály jelentős hányadban tinédzser vagy fiatal felnőtt korú nő. Ez a tendencia a mintavételezés során azért nem volt erőteljesen kimutatható, mert „Maris” csatornája néhány hete a férfi kommentezők céltáblája lett a szerző nyíltan vállalt mássága miatt. A korpuszba beemelt egyik videó pedig éppen a negatív kommentárok kezelését taglalja. Itt különösen elemezhető volt az egyébként a csatorna kommentfolyamában is jól lecsapódó tendencia: közel azonos arányban fordul elő az „érdemi”, az általam adott definíció szerint ideálisnak tekinthető kommentár, illetve a sértegető, homlokzatromboló hozzászólás (ezeket nevezi az internetes nyelv „offnak” vagy „trollkodásnak”). A „Maris” alkorpusz téma szerinti elemzése tehát kiegyenlítetlenebb arányt mutat: a témához kapcsolódó, azaz ideális kommentek aránya 0,45. E korpusz helyesírási hibáinak száma és minősége viszont – feltehetőleg az érdemi, felnőttek által írt hozzászólásoknak köszönhetően – kedvezőbb, mint a „Szfistudio” korpusz esetében.

A másik videocsatorna elsősorban a szerző videonaplóinak (vlog), illetve különböző számítógépes játékok végigjátszásainak gyűjtőhelye. A csatorna tematikájának köszönhetően leginkább a tinédzser fiúkat, illetve fiatal férfiakat tudja megszólítani. A „Szfistudio” korpusz tematikáját tekintve egységesebb szövegegységet alkot, a videó témájától eltérő kommentek száma csekély (35 db). A kommentárok nyelvi minősége viszont nem annyira magas, mint a másik alkorpusz esetében: a szövegben gyakran előfordulnak obszcén szavak, általánosnak tekinthetjük a tömondatokat. A mondatok modalitása a teljes korpuszban eléggé változatos: a felhasználók gyakran élnek felkiáltó és óhajtó mondatokkal, ezeket azonban nem minden esetben jelölik szabatosan. Erre utaló, jellegzetes példa a következő:

„Happy Birthday Maris!! Boldog Születésnapot Kívánok Sok Sok Szeretettel Lécives belettened a nevem egy szivbe a kovi vidiben???” (M)

A beszélő szándéka szerint jóval kevesebb szöveghelyen (43 db) fordulnak elő felszólító mondatok.

Általános megfigyelésem, hogy az internetes nyelv nem tagolja megfelelően a mondatokat, a felhasználók írásjelhasználata következetlen. Elemzésem során azonban igyekszem arra rámutatni, hogy az internetes nyelv sajátos nyelvi alakulatokat létrehozva, szándékosan különíti el magát az írott nyelv más aspektusaitól (például a kidolgo-

zottságától vagy az akadémiai helyesírást követő nyelvi formáitól) és bevett használati helyszíneitől (hivatalok, újságírás, irodalom). Valamint megpróbálok rámutatni azokra az alternatívákra is, amelyeket az internetes nyelvváltozatot „anyanyelvként” beszélő felhasználók hoztak létre az írott nyelvi normai szabályrendszere helyett. Alternatívaként elsősorban a nyelvi tapintat szolgál zsinórmértékül a felhasználók etikai kódexében („netikett”), nem a helyesírási szabályok.

Természetesen nem állítom, hogy az elmúlt évek csökkenő óraszámú és hatékonyságú nyelvtanoktatása nem hagyta rajta a bélyegét a tanulók nyelvhasználatán, látszólag csapnivaló helyesírásán (a téma idevágó megközelítését ld. *Simon*, 2014). Véleményem szerint azonban az internetes nyelv elsősorban a nyelvi leleményessége miatt és nem a helyesírási normához való viszonyáért érdemel figyelmet.

Tipikus helyesírási hibák

A korpusz teljes áttekintése után meghatározhatjuk azokat a helyesírási szabályokat, amelyek ellen a leggyakrabban vétettek a felhasználók. Az írott nyelvi norma legkevésbé követett eleme a kötelező írásjelhasználat volt, amely a kommentelők nyelvi produktumainak spontaneitására és esetlegességére utal. A Laczkó–Mártonfi-féle *Helyesírás* szerint az írásjelek elsődleges feladata, hogy „kifejezzék az írott nyelvben a különféle szerkezeti egységek jelentéstani és nyelvtani tagolódását” (*Laczkó és Mártonfi*, 2006, 291. o.), valamint segítenek a beszéd szupraszegmentális eszközeinek írásban történő érvényesítésében. Emiatt a legdurvább, gyakran a nyelvi tartalmat is befolyásoló normasértésnek tekintetem a korpuszban az írásjelek teljes hiányát:

„Azt hittem hogy a végén screamer lesz XD” (SZ)

„SzeFi csináj még kérlek nagyon teccet” (SZ)

„SzeFi kérlek csinálj még csábításból jeles videókat olyan kár hogy abba hagyta
:-” (SZ)

További jellegzetes és gyakran előforduló probléma volt az írásjelek (leginkább vesszők és pontok) helytelen, néhol csapongó használata: az írásjelhalmozás vagy az írásjelkihagyás. A normasértés enyhébb változataival is találkozhatunk a korpuszokban: gyakori írástechnikai problémacsomópont volt írásjel tapadásának kérdése is.

„Találtál-e magadnak már párt????” (M)

„Kitartást a sok buta kommenthez !! :) Nekem nagyon sokat segítenek a videóid!-
Csak így tovább! :)” (M)

„Ez nagyon vicces!!!Imádom a videóidat Maris!A személyiseged is jo! :)” (M)

További megfigyelésem, hogy a kisbetű-nagybetű helyesírása a korpusz egészét tekintve erősen ingadozó, valamint a márkanevek helyesírása legtöbbször helytelen. Legnagyobb arányban ez azonban a „SzeFistudio” alkorpuszban figyelhető meg.

„SzeFiii :))) remélem lesz majd gta 5 pc gameplay :D” (SZ)

„Kinek az ötlete volt a corvette?” (SZ)

„Hát ki írta facebookra hogy Már csak 2-3 video lesz és annyi” (SZ)

„XD a legjobb játék :D dragon ball :D” (SZ)

Az írásjelekkel kapcsolatos nyelvi jelenségek mellett hasonlóan a nyelvi kognícióval állhat kapcsolatban a korpuszban található másik helyesírási vétség: a szóhatárok egybe-

csúsza. Véleményem szerint a felhasználói kommentárok ilyen típusú nyelvi vétségeit a billentyűzeten való gépelés sajátosságai generálják, hiszen a kézírástól eltérően itt minden szót követően egy billentyűvel kell kijelölni a szóhatárokat. A felhasználók azonnali reakcióra való igénye azonban a saját írás önellenőrzését megakadályozza: az így keletkezett nyelvi produktum spontánabbá válik, az írott nyelvi norma követelményeinek kevésbé felel meg. Emellett természetesen a szóhatárolás produkciójának hibáját néhány felhasználó szándékosan is elkövetheti, ezzel kifejezve érzelmi felfokozottságát. Talán itt csúcspontként ki az a megállapításom, hogy az internetes nyelv az írott nyelvi formától eltérően egyszerűsödött, ám a beszélt nyelvvel erős párhuzamokat mutató nyelvváltozatként definiálható.

„Húúú de jóleszez :D” (SZ)

„szefi alegjobb” (SZ)

„Felkéne adnod légipostán, márha visznek Amerikába. Nemtudom :D” (SZ)

Szintén a beszélt nyelv erőteljes hatásaként értelmezhetjük a túlzónak ható magánhangzónyújtás írásban jelölt rögzítését.

„Nagyoön jó lett maris :D amikor te olvasod a kommenteket azokon anyit tudok röhögni :D” (M)

„Húúú Maris!! De szörös a kezed!” (M)

„De jóóóóóóóóóóóóóóóóó , hogy együtt fogtok lakni :3” (SZ)

„A muffin plüss nagyon cukiiii!!!! Nekem is kell olyan!!!” (M)

Az írott nyelvi norma komoly megszegéseként minősíthetjük az igekötők helytelen használatát a felhasználói kommentekben. Azonban ez a típusú normaszegés mindössze 18 alkalommal volt felfedezhető a korpuszban.

„En egybol le toltottem a lazyswipe ot” (M)

„Visza jötél magyar földre??” (M)

A szókészlet sajátosságai a felhasználói kommentárookban

A korpusz legjellegzetesebb, helyesírás szempontjából azonban elhanyagolható eleme a magyar internetes nyelvváltozat sajátos szókészlete. Az ok, amiért mégis szót ejtek róla, a következő: úgy vélem, hogy az internetes nyelv komplex áttekintéséhez nem csak az írott nyelvi normához való viszony elemzése (helyesírás), hanem a köznyelv szókészletéből merített internetes alternatívák rövid áttekintése is szükséges.

Az internetes szaknyelv angol kifejezések átvételével alakult ki, mindezen hatás pedig nem csak az internet elterjedéséig tartott, hanem mind a mai napig is tanúi lehetünk a folyamatnak. A weben elérhető, általam vizsgált kommentárookban két nagyon fontos szókinccsszervező erő figyelhető meg: a neologizmusok és az angol szaknyelvi elemek átvétele.

A neologizmusokról a *Stilisztikai lexikonban* ezt a definíciót olvashatjuk: „A neologizmusok azok az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik” (Szathmári, 2004, 154–155. o.). A témával foglalkozó Zsemlyei (1996, 24. o.) szerint „a neologizmusok egyrészt amiatt jönnek létre, mert a megismerés fejlődik: a megismert új fogalmakat, dolgokat meg kell nevezni, másrészt a kifejezést szüntelenül megújítani igyekvő költő lelemény hívja életre őket”.

Néhány példa a korpuszban talált neologizmusokra:

- agykuki: idegesítő, felhasználót felzaklató esemény
- spamcucc: ártó vagy káros programot tartalmazó, kéretlen küldemény
- elsőzik: a kommentfolyamot elsőként kezdő, önmagára reflektáló felhasználói kommentet ír
- cselendzsel: a Youtube-on található kihívások közül valamilyen feladatot hajt végre

Az angol számítástechnikai szaknyelv erőteljes hatását a magyar internetes nyelváltozatra nehéz lenne tagadnunk. Információ-technológiai szaknyelvünk alapnyelvi elemei szinte kivétel nélkül angol eredetűek: például a fájl (angol 'file'), a vincseszter (angol 'winchester'), a RAM, a ROM, az internet, a böngésző (angol 'browser'). Az internetes szubkultúra sajátos szociolektusában hasonlóképpen fontos szerepet játszik az angol nyelv. Itt nem csak a tükörfordítás és az átvétel kérdése lehet fontos, hanem az angol (eredeti) fogalmak által motivált magyar szaknyelvi elemek is eredményesen vizsgálhatóak (vö.: FAQ, Frequently Asked Questions, magyar fordításban: GyIK azaz Gyakran Ismételt Kérdések, a tükörfordított „Gyakran Kérdezett Kérdések” helyett).

Az internetes szókészlet erőteljes és produktív szóalkotási módja a szőrövidítés. Valószínűnek látszik, hogy a rövidítések „áldozatává” a leggyakrabban használatos szóösszetételek válnak. Az internetes nyelv magyar rövidítéseit tudomásom szerint még nem dolgozták fel megfelelőképpen. A későbbi munkám feladata lesz annak vizsgálata, hogy a rövidítés folyamán milyen szófajú elemek csonkolódnak a leggyakrabban. Ezek összetétele a Nemzeti Szövegtár adatbázisával (azaz a magyar köznyelvvél való összehasonlítása) szintén elengedhetetlen a téma megfelelő kidolgozásában. Másik fontos kutatási terület lehet a rövidítések funkcionális és morfológiai elemzése.

Néhány példa a magyar internetes nyelvben használt rövidítésekre:

- LOL: laughing out loud („hangosan felnevetni”)
- WTF: What the f*ck? (körülbelül: „mi a franc?”)
- OMG: Oh, my God! („Uramisten!”)
- grat: gratulálok
- pls: please („kérlek”)

Emotikonok

Már Bódi (2004) is az internetes nyelvhasználat jellegzetes elemének tekinti az emotikonokat. Az általam gyűjtött korpusz is bővelkedik ilyen elemekben: véleményem szerint ezek adják meg az internetes nyelváltozat valódi „írott beszélt” jellegét, hiszen az emotikonoknak gyakran írásjel-helyettesítő szerepe is van. Az általam gyűjtött nyelvi anyag jellegzetességének tekintem, hogy a hangulatjelek mellett nagyobb valószínűséggel fordulnak elő halmozott írásjelek, amelyek a felhasználók intenzív kedélyállapotáról tanúskodnak.

Bár még Bódi (2004, 39. o.) a mosolyjel „hivatalos” formájának a „;-)” alakot tekinti, azonban az elmúlt tíz év internetezési szokásainak változását jól mutatja, hogy a korpuszban nagy arányban talákoztam ennek rövidült „:)” alakjával (*Érsok*, 2003 szintén leírja). Emellett a hangulatjelek második generációja is jól megfigyelhető az általam gyűjtött nyelvi anyagban, legfőképpen a „Szefistudio” alkorpuszban. Az eddigi internetes nyelvhasználatról foglalkozó írások általános véleménye, hogy a hangulatjeleket általában 90 fokkal balra döntött fejjel kell értelmezni. Itt azonban előfordulnak olyan szimbólumok is, amelyek nem kívánják meg ezt a fajta vizsgálati módot.

Néhány példa az emotikonok újabb csoportjára:

- „SzeFi! :) Bturbo azt üzeni, hogy nagyon nagyon sok sikert kíván a kinti élethez! :)” (SZ)
- „WTF????? :D” (SZ)
- „SzeFi xDDD” (SZ)
- „o.O” (SZ)
- „69. Megtekintő vagyok:33xd” (SZ)

A saját gyűjtéseimmel szeretném kiegészíteni Bódi (2004) és Érsok (2003) listáját:

- :D intenzív nevetés
- XD intenzív nevetés, szemráncolással
- <3 szív (a szeretet, a kedvelés kifejezésére)
- =/ szemráncolás (az ellenvélemény kifejezésére)
- o.O xX úgynevezett „kidülledő szempár” (a megütközés kifejezésére)
- :3 úgynevezett „macskafej” (a szarkasztikus vélemény kifejezésére)
- *O* meglepődöttség kifejezése

A kutatás további lehetséges irányai

A témában folyó kutatásokat több irányba is lehetne tovább folytatni.

Minimális számú nyelvészeti kutatás foglalkozott például a mikroblogok speciális nyelvhasználati módjával. Az internetes műfaj sajátossága, hogy jelentős tartalmi sűrítést követel meg a felhasználótól. A Twitter az SMS-hez hasonlóan korlátozott kapacitású: mindössze 140 karakternyi üzenetet tud közzétenni. Míg azonban az SMS csupán felhasználók egymás közötti üzeneteit tudja továbbítani, addig a Twitteren a felhasználó saját felhasználói oldalára tudja „posztolni” jelenlegi állapotával kapcsolatos üzeneteit, amelyeket egymástól függetlenül több felhasználó is láthat. A médium lehetőséget ad arra, hogy a userek egymás üzeneteit („tweetjeit”) megosszák az oldalukon. A módszer előnye a gyors és helytől független információáramlás biztosítása: a médiumot kifejezetten okostelefonokra fejlesztették, emiatt lehetőség van képek megosztására is. Nyelvészeti és nem számítástechnikai értelemben hasonlóan feltáratlan maradt a másik népszerű mikroblog, a Tumblr is.

Az alapvető szemléletváltás nem csak a kutatási platformok szerencsés megválasztásában kell lecsapódjon, hanem a kutatási eszközök átalakításában, a régi adatgyűjtő eszközök online szempontú modernizálásában is. Az Y-generáció esetében a kérdőívezés vagy az interjú eszköze már alig használható, leginkább az együttműködési hajlandóság hiánya miatt. Éppen emiatt gondolom, hogy az internetes nyelvhasználat kutatása leginkább a korpusznyelvészet eszköztárával ragadható meg. A fiatalabb nyelvészgeneráció kevés figyelmet fordított a különféle operációs rendszerekkel (Android, iOS) felszerelt hardverek (táblagép, illetve okostelefon) internetes kommunikációra gyakorolt hatására.

Fontos lenne megvizsgálni nyelvészeti értelemben a modern informatikai eszközök úgynevezett gyorsszótárainak hatását a tinédzserek kommunikációjára. A gyorsszótárak az érintőképernyők nehéz kezelhetőségét hivatottak kiküszöbölni. A gyorsszótár úgy működik, hogy a felhasználó néhány bevitt karakteréből a program megpróbálja „megjósolni” a beírni kívánt kifejezést, amit a felhasználó jóváhagyhat vagy elutasíthat.

Ezt azért is tartom fontos kérdésnek, hiszen a felhasználók egymás közötti levelezésébe egyre többször kerül nem megfelelő kifejezés – az emberi beszélek által agrammatikusnak tekinthető mondatokat generalva: ez szintén a gyorsszótárnak köszönhető.

Általánosságban az új, eddig kevésbé vizsgált internetes médiumok és az újabb beviteli interfészek (például: érintőképernyő, hangbevitel) véleményem szerint jelentősen megváltoztatták az internetes nyelvhasználatot. Ezek az alapvető technológiai változások a nyelvészetben szinte teljesen érintetlen területet alkotnak.

Tudomásom szerint néhány tanulmányt leszámítva (ld. pl. Juhász, 2010 munkáját az azonnali üzenetküldő rendszerekről) nem létezik Facebookra kiterjedő nyelvi elemzés, illetve az ezt lassanként leváltó Twitter nyelvi feldolgozása sem érhető el magyar nyelven.

Anyanyelvi nevelés szempontjából még a 2010-es években sem hálátlan feladat az internetes források, szabadon elérhető videoanyagok kurzusokba, tudományos kutatásokba integrálásáról írni. Emellett a videomegosztók jelentősen megkönnyíthetik a szociolingvisztikai kutatásokat is, hiszen gyakorlatilag korlátlan mennyiségű, élőnyelvi anyagot biztosítanak a kutatók számára: jóformán minden nyelven, amely kapcsolatba került az internettel. E tanulmány szerzője például a társadalmi nem nyelvészeti oktatását tudatosan építette a Youtube hang- és videoanyagaira. Ez szükséges volt, hiszen a gender-nyelvészet oktatásában még nincsenek kialakított feladatbankok és tanári kézikönyvek, valamint a magyarra fordított szakirodalom mennyisége is csekély (Porkoláb, 2015).

Irodalomjegyzék

Bachát László (1986): Az ifjúság nyelve. In: Fülei-Szántó Endre (szerk.): *Norma-átlag-eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 9–22.

Beregszászi Anikó (2011): Ideológiák, kutatási eredménye a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban – a 16. Előnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta, Budapest – Beregszász. 59–71.

Bódi Zoltán (2004): *A világháló nyelve*. Gondolat, Budapest.

Érsok Nikoletta (2003): Írva csevegés – virtuális írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*, 127. 1. sz. 99–104. 2015. 04. 28-i megtekintés, <http://www.c3.hu/~nyelvfor/period/1271/127111.pdf>

Fabó Kinga (1986): A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó Endre (szerk.): *Norma-átlag-eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 23–32.

Herring, S. (1994): *Gender differences in computer-mediated communication: bringing familiar baggage to the new frontier*. 2015. 04. 28-i megtekintés, <http://cpsr.org/prevsite/cpsr/gender/herring.txt>

Huszár Ágnes (1986): Nyelvművelés és norma. In: Fülei-Szántó Endre (szerk.): *Norma-átlag-eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 59–68.

Juhász Valéria (2007): *Egy internetes honlap, az íwiv szegedi felhasználóinak szociolingvisztikai vizsgálata, különös tekintettel a nemre és a korra*. PhD disszertáció. Kézirat. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Juhász Valéria (2010): *Az azonnali üzenetküldő (IM) rendszerekről és az üzenetküldések néhány diskurzus-sajátosságáról*. 2015. 04. 28-i megtekintés, <http://www.juhaszvaleria.hu/wp-content/uploads/2010/05/Az-IM-rendszerekről-es-egyeb-saj%C3%A1tosságairol.pdf>

Juhász Valéria (2013): A blog műfaji attribútumai. In: Tóth Szergej (szerk.): 2013. *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében. A XXII. MANYE-kongresszus előadásai*. MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged. 155–158. 2014. 04. 28-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/11700/11730/11730.pdf>

Kiss Jenő (2003): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest.

Kovács Beáta (é. n.): *Az írott és beszélt nyelv jellegzetességei az internetes nyelvhasználatban*. 2015. 04. 28-i megtekintés, http://www.academia.edu/3640113/Az_%C3%ADrott_%C3%A9s_besz%C3%A9lt_nyelv_jellegzetess%C3%A9gei_az_internetes_nyelvhaszn%C3%A1latban

Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila (2006): *Helyesírás*. Osiris, Budapest.

Lanstyák István (2011): Nyelvi problémák és nyelvi ideológiák. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban – a 16. Előnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta, Budapest – Beregszász. 48–58. 2015. 04. 28-i megtekintés, http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvi_problemak_es_nyelvi_%20ideologiak.pdf

- Lanstyák István (2014): *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem, Pozsony. 2015. 04. 28-i megtekintés, http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf
- Molnár Mária (2014): A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban. In: Baumann Tímea, Nádor Orsolya és Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 15*. PTE Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 41–54.
- Porkoláb Ádám (2015): Gendernyelvészet a tanárképzésben. In: Prax Levente, Hoss Alexandra és Nagy Tamás (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2*. PTE Bölcsészettudományi Kar – Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs. 129–133.
- Simon Viktória (2014): Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. sz. 2015. 04. 28-i megtekintés, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=497>
- Szathmári István (2004): *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemlélve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *A nyelvi norma*. Akadémiai, Budapest.
- Veszelszki Ágnes (2012): Új írásjelek digitális és kézzel írt szövegekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. sz. 2015. 04. 28-i megtekintés, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=418>
- Villó Ildikó (1992): A nyelvi norma meghatározásáról. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat – Nyelvi norma*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 7–22.
- Zsemlyei János (1996): *A mai magyar nyelv szókészlete és szótárai*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.

Jegyzetek

¹ 2015. április 30-i lekérdezés.

² Ez természetesen nem pontos adat, hiszen a csatorna tulajdonosának jogában áll kommenteket utólag törölni. A moderált kommenteket nem lehet áttekinteni.

³ <https://www.youtube.com/user/Marismuffin>

⁴ <https://www.youtube.com/user/Szefistudio>

Prievara Dóra Katalin¹ – Pikó Bettina²

¹Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Egészségnevelés Alprogram, Szeged

²Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged

Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, hogy a fiatalok saját bevallásuk szerint mennyi időt töltenek el átlagosan az interneten, illetve egyes tevékenységekre lebontva. Külön figyelmet szenteltünk a már problémás mértékű internethasználat háttérében álló tényezők feltérképezésére. Adataink azt mutatják, hogy a középiskolás és egyetemista fiatalok naponta legalább 2 órát, de jellemzően még annál is több időt vannak online. A problémás használókra jellemző, hogy életükkel elégedetlenebbek, magasabb szintű stresszről számolnak be, szégyenlősek, szeretnének valahová tartozni és magányosak. Kevésbé jellemző viszont rájuk a dohányzás és az alkoholfogyasztás. A családi körülményekben egyedül az anya alacsonyabb iskolai végzettsége járt a kockázatosabb internethasználattal. Eredményeink szerint a hatékony prevenció során hangsúlyt kell fektetni a megfelelő szociális kapcsolatok elősegítésére, illetve azokra a problémákra/élethelyzetekre, amik elől a fiatalok az online világba menekülhetnek.

Bevezetés

Az internet a fiatalok mindennapi életének részévé vált az utóbbi évek során. Használatában az egyik legintenzívebb időszak a serdülőkorra esik, ezért is áll ez a korosztály a vizsgálatok fókuszában (Holtz és Appel, 2011). Ugyanis már nemcsak hétvégén ülnek le a számítógépek elé a tizenévesek – átlagban 3 óra hosszára –, hanem hét közben is jelentős mennyiségű időt, átlagosan 2 órát töltenek el naponta online (Livingstone, Haddon, Görzig és Ólafsson, 2011). Azt sem lehet mondani, hogy csupán a gazdagabb családok gyermekei számára elérhető, hiszen ma már a háztartásokat és iskolákat érintő különböző pályázatoknak és állami támogatásoknak köszönhetően az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú családokból származók ugyanolyan mértékben férhetnek hozzá az internethez (Swindle, Ward, Whiteside-Mansell, Bokony és Pettit, 2014).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a legnagyobb népszerűségnek a közösségi oldalak örvendenek a fiatalok körében (Kitta, 2013). Emellett nagymértékben fordul elő, hogy iskolai munkákhoz veszik igénybe az internetet, ezenkívül játszanak rajta, online videó-klipeket néznek, vagy azonnali üzeneteket küldenek egymásnak (Livingstone és Mitsai,

2011). Az internet nagy előnye, hogy e tevékenységeket szimultán, egymással párhuzamosan is lehet végezni, ez a jelenség a 'multitasking'. Ennek következményeként megoszlik a felhasználók figyelme és ideje a különböző weboldalak között. További kedvező tevékenységei az online világnak az azonnali jutalmazásként ható gyors üzenetváltások, ami által a felhasználók folyamatos visszajelzéseket kapnak (*Ko, Yen, Yen, Chen és Chen, 2012*).

Az internet világa tehát szerves része az iskoláskorú fiatalok mindennapjainak, s bár nem lehet egyértelműen negatív jelenséggént értelmezni, számos veszélyt rejt magában. A napi szintű használat felveti a kérdést, hogy milyen hatással van az internet a felhasználók életére, társas kapcsolataira, teljesítményére. A túlzott mértékű internetezés elvezethet akár az addikció megjelenéséig is (*Dhir, Chen és Nieminen, 2015*), ami szorosan összefügg nemcsak a túlzott használattal, hanem az általa okozott jutalomfüggéssel is. Mi ezt a jelenséget kutatásunkban problémás mértékű internethasználatnak nevezzük, ami azt jelzi, hogy a kóros szint kialakulása előtt is olyan következményekkel járhat a túlzott online jelenlét, amire mindenképpen figyelmet kell fordítania a szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt. Ahhoz azonban, hogy egy optimális viszonyulás, azaz egészséges internethasználat alakuljon ki a fiatalok körében, ismernünk kell azokat a személyiségjegyeket, amelyek kockázatonövelő, illetve védő hatást fejthetnek ki (*Mitchell, Lebow, Uribe, Grathouse és Shoger, 2011*). Az interneten eltöltött idő látszólag magányos tevékenység, az online aktivitás mégis számos társas bevonódást tesz lehetővé. Ugyanakkor jelentős különbség van az online és az offline társas kapcsolatok között. Éppen ezért merült fel a kutatókban, hogy érdemes a társas személyiségbeli tényezőket feltérképezni, mert jelentősen befolyásolhatják az online aktivitást. Egy kutatás pl. kimutatta, hogy vannak, akik a közösségi oldalakat kifejezetten barátkozásra használják (ún. stimulálási hipotézis), ugyanakkor fennáll annak a lehetősége is, hogy az elégtelen társas készséget kompenzálják (ún. helyettesítési hipotézis) ezeken az online felületeken, ami így a magányosság egyfajta ellenszere lehet, bár a valódi kötődési készségeket nem feltétlenül serkenti (*Teppers, Luyckx, Klimstra és Goossens, 2014*). Már vannak hazai vizsgálatok is arra vonatkozóan, hogy az ambivalens kötődésű személyekre jellemzőbb az intenzív, több órán át tartó jelenlét az online közösségi oldalakon (*Tóth és Mirmics, 2014*).

A kutatási eredmények tükrében elmondhatjuk, hogy a problémás internethasználat számos pszichológiai tényezővel összefügg. Így például a túlzott mértékben internetezők elégedetlenebbek az életükkel (*Cao, Sun, Wan, Hao és Tao, 2011*), és jellemzően magasabb stressz-szintről számolnak be (*Velezmoro, Lacefield és Roberti, 2010*). Ezekben az esetekben az online világ egyfajta kiutat jelenthet, azaz menekülést a szürke hétköznapokból. A felhasználók kompenzálni is képesek a hiányzó szociális kapcsolataikat az interneten. Ezért nem meglepő, hogy a szegénylősség (*Treuer, Fábrián és Füredi, 2001*), a magányosság (*Esen, Arktas és Tuncer, 2013*) és az alacsony szintűnek észlelt társas támogatás (*Gunuc és Dogan, 2013*) is összefüggést mutat a problémás internethasználattal. Más vélemények szerint azok lehetnek motiváltak az internet gyakoribb használatára, akikre magas szenzoros élménykeresés a jellemző (*Lu, 2008; Rahmani és Lavasani, 2011*).

Több vizsgálat is kimutatta, hogy a különféle szerek használata (alkohol, drog, cigarettá) összefüggésben állhat a túlzott internetezéssel (*Korkeila, Kaarlas, Jääskeläinen, Vahlberg és Taiminen, 2010; Lee, Han, Kim és Renshaw, 2013; Chang, Chiu, Lee, Chen és Miao, 2014*). Meg kell azonban jegyezni, hogy míg a dohányzás életprevalenciájának valószínűségét növeli az internethasználat, az aktuális (pl. 30 napra visszamenő) dohányzásban már kevésbé játszik szerepet, itt elsősorban az a meghatározó, hogy az illető mennyit jár el szórakozni a barátaival (*Berg, Aslanikashvili és Djibuti, 2014*). Egy másik kutatási eredmény szerint az internetes kávéházakban eltöltött internetezés növelheti a fiúk körében a dohányzást, azonban ezt a lányok körében nem igazolták, viszont az ő

körükben nőtt az alkoholfogyasztás valószínűsége (Wu és Delva, 2012). Egy kutatási eredmény azonban arra világított rá, hogy nem maga az internethasználat növeli a szerfogyasztás valószínűségét (hiszen ezek legtöbb esetben társas tevékenységek), hanem éppen fordítva: a rendszeres szerhasználat jár a problémás internethasználat nagyobb kockázatával, ami arra utal, hogy a háttérben a függőség hasonló mechanizmusa állhat (Lee, Han, Kim és Renshaw, 2013).

A különböző szerekkel ellentétben az internetet manapság szinte bárhol és bármikor elérhetik a fiatalok, nincs például törvény által korhatárhoz kötve a használata. A világhálón ráadásul olyan élményeket tapasztalnak meg, amelyek látszólag a pozitív hatások illúzióját keltik a számukra, mint például a társas támogatottság érzése, a kontroll birtoklása (Chen, 2006; Garcia és Sikström, 2013), talán ezért is érzékelik kevésbé az esetleges veszélyeket, és éri őket felkészületlenül például az internetes zaklatás vagy bizonyos adatokkal, információkkal való visszaélés (Zych, Ortega-Ruiz és Del Rey, 2015).

A család szerepe kitüntetett a túlzott internethasználat kialakulásában. A diszfunkcionális családi kapcsolatok jelenléte ebben meghatározó lehet (Tsitsika, Critselis, Louizou, Janikian, Freskou, Marangou, Kormas és Kafetzis, 2011). Az egyedülálló szülők gyermekeinél szintén gyakrabban fordul elő (Li, Garland és Howard, 2014). Ugyanakkor a családi kapcsolatok védőfaktoroként is funkcionálhatnak. A társas támogatás mellett a szülők iskolai végzettsége is védelmet jelenthet az online információkban való eligazodás terén. Az anya különösen fontos szereppel bír. A dohányzás és az alkoholfogyasztás terén kimutatták, hogy az anya magasabb iskolai végzettsége protektív faktort jelent a különféle szerfogyasztásokkal szemben (Musick, Seltzer és Schwartz, 2008; Melotti, Heron, Hickman, Macleod, Araya és Lewis, 2011). Ennek háttérben az állhat, hogy általában az anya az, aki az egészséggel kapcsolatos dolgokkal foglalkozik egy családon belül, és minél tanultabb, annál inkább egészség tudatosává válik, mivel az egészséggel kapcsolatos releváns információk összefüggnek az iskolázottság szintjével (Zhao, 2009). Ez az internet kapcsán úgy tükröződhet, hogy annak helyes és biztonságos használatához szükségesek az egészségtudatos szülői módszerek és szabályozások. Ezek segítségével lesznek képesek a gyermekek megtanulni egyedül, mégis felelősségteljesen, a kockázatok ismeretében internetezni (Mihalik, Szabó és Kovács, 2014).

Jelen kutatásunknak három fő célja különíthető el. Az egyik cél az volt, hogy felmérjük, milyen internetezési szokásokkal rendelkeznek manapság a fiatalok (középiszkolások és egyetemisták), beleértve a problémás internethasználat jelenlétét. Második célként tűztük ki, hogy a problémás internethasználat mellett a pszichológiai jellemzők (stresszterheltség, étellel való elégedettség, társas támogatás, szenzoros élménykeresés, valahová tartozás vágya, szegénylősség, magányosság) bevonásával a fiatalokat ún. klaszterekbe, azaz jellegzetesen elkülönülő csoportokba soroljuk. Harmadrészt pedig megnéztük, hogy a klaszterek eltérnek-e bizonyos szociodemográfiai (pl. iskolatípusok, társadalmi helyzet) és magatartási (szerfogyasztás) változók szerint. Mindezek alapján pontosabb képet kaphatunk a problémás mértékű használat mögött meghúzódó látens tényezőkről.

Minta és módszer

Jelen vizsgálatunkban összesen 386 lány adatát elemeztük, mivel a fiú kitöltők alacsony száma torzította volna az eredmények értelmezését. Így az 56 fiú válaszadót kiemeltük a mintából. A lányok 14–24 év közöttiek voltak, az átlag életkoruk 20,2 év, 2,7-es szórással. A résztvevők 51 százaléka gimnáziumban és szakközépiszkolában tanul, míg 49 százalékuk főiskolás, egyetemista. Az adatgyűjtés módszereként internetes surveyt alkalmaztunk, mert a nemzetközi kutatásokból kiderült, hogy a fiatalok előnyben részesítik az online kitöltést a papíralapú módszerekkel összehasonlítva, különösen egy ilyen témában

(Rajmil, Robles, Murillo, Rodríguez-Arjona, Azuara, Ballester és Codina, 2015). Úgy gondoltuk továbbá, hogy ezzel a módszerrel könnyebben elérhetjük az ún. problémás használókat is. A kérdőív kitöltése névtelenül történt, online módon – azaz egy link által érhetőek el a kérdéseket, melyek mindegyikét kötelező volt megválaszolni a továbbhaladáshoz. A kitöltés körülbelül 15–20 percet vett igénybe. Az instrukcióban az szerepelt, hogy az internetes szokásaik felméréséhez kérjük a válaszaikat. Az adatok gyűjtése kényelmi mintavétel alapján történt, illetve különböző, fiatalok által gyakorta látogatott közösségi oldalakon, internetes fórumokon hirdettük a kérdőívet. A kitöltők toborzása 6 hónapon át történt, 2014 januárjától 2014 júliusáig.

Kutatásunk alapját tehát egy online feltöltött önkitaltató kérdőív alkotta, amely kiterjedt a szociodemográfiai adatokon túl az internetezési szokásokra, a problémás internethasználatra, a társas kapcsolatokkal összefüggő viselkedési változókra (egészségmagatartás, stresszterheltség, szenzoros élménykeresés), társas személyiségjegyekre (a kötődésre irányuló szükséglet, szegénylősség, magányosság) és a szubjektív jóllétre (élettel való elégedettség).

Az internethasználati szokásokkal kapcsolatosan a résztvevőknek először a napi internetezéssel eltöltött idejüket kellett megadni, az alábbi lehetőségek közül választva: pár perc, fél óra, 1–2 óra, 2–4 óra, 4 óránál is hosszabb idő. Ezután szintén ezeket a kategóriákat használva meg kellett jelölniük, hogy az egyes tevékenységekkel mennyi időt töltenek el egy-egy nap. A lehetséges online elfoglaltságok az azonnali üzenetek írása, a közösségi oldalak látogatása, az információkeresés, a hírek olvasása, a kikapcsolódás, a böngészés, a filmnézés/könyvolvasás/zenehallgatás, a felnőtt tartalmú oldalak felkeresése, a szerencsejáték és az online játék voltak (Žumárová, 2015).

A problémás internethasználat mérésére a Demetrovics Zsolt, Szeredi Beatrix és Nyikos Emese (2004) által magyar mintán standardizált Problémás Internethasználat Kérdőívet alkalmaztuk. A 18 itemből álló teszten 1-től (soha) 5-ig (mindig) terjednek a válaszlehetőségek. A kérdőív az alábbi 3 alskálát tartalmazza: kényszeresség (obszesszió), elhanyagolás és kontrollzavar. Az obszesszió az internetről való kényszeres fantáziálást, álmódosztást jelenti. Amikor nincs online a személy, akkor is azt tervezgeti, hogy mit fog csinálni az interneten. Az elhanyagolás faktor a mindennapi tevékenységek negligálását méri, például a problémás internethasználó kevesebbet alszik, eszik, mozog, mint az szükséges, nem készíti el a házi feladatát, elhanyagolja a házimunkát. A kontrollzavar alskála az interneten eltöltött idő szabályozásának a nehézségét jelzi. A Cronbach- α megbízhatósági mutató 0,77 értékű az obszesszió alskálán, az elhanyagolás alskálán 0,66 és a kontrollzavar alskálán 0,80. Az összesített skálán a Cronbach- α értéke 0,87.

A szociodemográfiai változók a következők voltak: kor, nem, iskola típusa, együttélés, szülők iskolai végzettsége és alkalmazási minősége, társadalmi helyzet önbesorolás. Az egészségmagatartás esetében rákérdeztünk, hogy a megkérdezett az elmúlt három hónapban fogyasztott-e cigarettát, alkoholt vagy valamilyen drogot (egyáltalán nem/alkalmanként/rendszeresen).

A szubjektív jóllét mérésére használt, élettel való elégedettséget mérő globális skála (Satisfaction with Life Scale, SWLS) 5 itemből állt (Diener, Emmons, Larsen és Griffin, 1985). A válaszkategóriák 1-től (egyáltalán nem értek egyet az állítással) 7-ig (teljesen egyetértek) terjedtek, pl. „Elégedett vagyok az életemmel.”. A skála megbízhatóságát mérő Cronbach- α értéke 0,87 volt.

A stresszterheltség mérésére a Cohen és munkatársai (1983) által kifejlesztett Észlelt Stressz Skála (Perceived Stress Scale) magyarra adaptált változatát alkalmaztuk. Összesen 14 kérdés tartalmazott a skála. A kérdések arra vonatkoztak, hogy elmúlt hónapban a megkérdezettek hogyan tudtak a stresszel megbirkózni, hogyan érintették őket különböző stresszhelyzetek (pl. „Az elmúlt hónapban milyen gyakran oldotta

meg sikeresen az idegesítő napi konfliktusokat?”). A válaszkategóriák 0-tól (soha) 4-ig (nagyon gyakran) terjedtek. A megbízhatóságot mérő Cronbach- α értéke a saját mintával 0,86 volt.

A társas támogatás méréséhez az Elégedettség a Társas Támogatással (MPSS) skálát alkalmaztuk, amely a legfontosabb társas kapcsolatokat (szülők, barátok) érintette (Turner és Marino, 1994). Mindhárom alskála 6 állítást tartalmazott, az elégedettséget pedig az állításokkal való egyetértés mértéke szabta meg: „teljes mértékben egyetértetek” (3 pont), „részben egyetértetek” (2 pont), „kevésbé értek egyet” (1 pont) és „egyáltalán nem értek egyet” (0 pont). Az összesített skálapontok 0–18 között változhatnak. A skálák megbízhatóságát jellemző Cronbach- α értékek a saját adatbázissal a következők voltak: anyai támogatás alskála: 0,92, apai támogatás alskála: 0,94 és baráti támogatás alskála: 0,89.

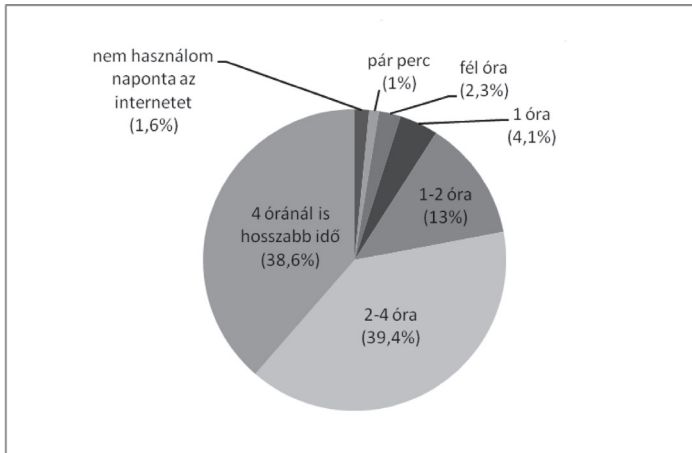
A kötődésre irányuló szükséglet mérésére alkalmazott skála (Need to Belong Scale) 10 itemből állt (pl. „Könnyen megbántódom, ha azt érzem, mások nem fogadnak el.”) (Leary, Kelly, Cottrell és Schreindorfer, 2013). A válaszkategóriák 1–5-ig („egyáltalán nem értek egyet” – „teljesen egyetértetek”) terjedtek, a megbízhatóságot jelző Cronbach- α értéke 0,77 volt. A diákok szégyenlősségének mérésére pedig az átalakított, 13 állításból álló Szégyenlősség Skála (Shyness Scale, RCBS) magyar nyelvre adaptált verzióját használtuk (Rai, 2011). A skálák állításaira (pl. „Társas helyzetben kissé esetlen vagyok.”) a lehetséges válaszok az „egyáltalán nem jellemző rám”-tól a „teljes mértékben jellemző rám”-ig terjedtek. Az itemekre adott válaszokat 1-től 5-ig kódoltuk és összeadtuk. A Cronbach- α mutató a mintában 0,82 lett.

A magányosságot az UCLA Magányosság Skálán (Russell, Peplau és Cutrona, 1980) mértük, annak magyar verziójával (Csóka, Szabó, Sáfrány, Rochlitz és Bódizs, 2007). Összesen 20 állítást tartalmaz (pl. „Hiányzik a társaság.”, „Senkihez sem fordulhatok.”), ebből 10 állítás fordított irányú (pl. „Nem érzem egyedül.”). A skála 4 válaszlehetőséget tartalmaz az „egyáltalán nem értek egyet”-től a „teljesen egyetértetek”-ig. A válaszokat 1-től 4-ig kódoltuk (a fordított állítások esetében 4-től 1-ig), ezeket összeadtuk. A Chronbach- α mutató értéke 0,90 volt.

Eredmények

Az apa iskolai végzettsége a minta 60 százalékánál érettségi, 40 százalékánál felsőfokú végzettség. Az anya iskolai végzettsége esetén 55 százalék az érettségi, 45 százalék a felsőfokú végzettség. Az apa alkalmazási minősége 30 százalékban diplomás, 23 százalékban önálló vállalkozó, 33 százalékban szakmunkás/segédmunkás, 9 százalékban nem aktív dolgozó. Az anya alkalmazási minősége 48 százalékban diplomás, 13 százalékban önálló vállalkozó, 25 százalékban szakmunkás/segédmunkás és 14 százalékban nem aktív dolgozó. A családi helyzetüket 30 százalékban alsó/alsó-közép osztályba sorolták, 55 százalékban középosztályba, és felső/felső-közép osztályba 15 százalékban. A résztvevők 51 százaléka mindkét szülőjével él együtt, 8 százalékban előfordul a nevelőszülő. Csak édesanyával 14 százaléka, csak édesapával 3 százaléka lakik a válaszadóknak. 8 százalék már a párjával él, 11 százalék lakótárssal, 4 százalék egyedül. A minta 65 százaléka egyedülálló, míg 22 százaléka több mint egy éve tartó kapcsolatban él. A szerfogasztási szokásokról azt lehet elmondani, hogy a dohányzás 73 százalékban egyáltalán nem, 20 százalékban alkalmanként és 7 százalékban rendszeresen előfordul. Az alkoholfogyasztás 17,5 százalékban egyáltalán nem jellemző, 71 százalékban alkalmankénti és 11,5 százalékban rendszeres. A drogfogyasztás 93 százalékban egyáltalán nem fordul elő, míg 7 százalékban alkalmoszerű.

A napi internetezés mennyiségét az 1. ábra szemlélteti. 38,6 százalék esetében napi 4 óránál hosszabb időt töltenek a megkérdezett személyek az internet előtt, 39,4 százalék 2–4 órát, 13 százalék 1–2 órát. 7,4 százalék esetében a használat napi 1 óra vagy kevesebb idő, míg a minta 1,6 százaléka nem internetezik minden nap.



1. ábra. Az interneten napi szinten eltöltött idő átlagos mennyisége

Az internetezést egyes tevékenységekre lebontva részletesen az 1. táblázat tartalmazza. Napi 4 óránál is több idő az alábbi tevékenységek esetében jellemző: filmnézés, zenehallgatás, könyvolvasás (12,2 százalék), közösségi oldalak látogatása (6 százalék), azonnali üzenetek írása (5,7 százalék), böngészés (3,6 százalék). 2–4 órás napi elfoglaltságot jelent a filmnézés, zenehallgatás, könyvolvasás (21,8 százalék), a közösségi oldalak (13,5 százalék), a böngészés (13,2 százalék), a kikapcsolódás (4,9 százalék) és az információkeresés (4,4 százalék). Nem jellemző a felnőtt tartalmú oldalak, az online szerencsejátékok és az online játékok napi használata: a minta 64,8 százaléka nem keresi fel az internetet ezzel a céllal napi szinten.

1. táblázat. A különböző interneten végzett tevékenységek idejének napi bontása százalékos megoszlásban

százalék	Nincs napi használat	2 óránál kevesebb	2-4 óra	4 óránál több
Azonnali üzenetek írása	2,8	80,6	10,9	5,7
Böngészés	3,1	80,1	13,2	3,6
Felnőtt tartalmú oldalak	81,9	17,4	0,5	0,3
Filmnézés, zenehallgatás, könyvolvasás	4,1	61,9	21,8	12,2
Hírek olvasása	14,2	83,7	2,1	0,0
Információ keresése	2,3	91,5	4,4	1,8
Kikapcsolás	21,0	72,0	4,9	2,1
Közösségi oldalak látogatása	4,9	75,6	13,5	6,0
Online játékok	64,8	32,6	2,1	0,5
Online szerencsejáték	99,2	0,8	0,0	0,0

A Problémás Internethasználat Kérdőív és a különböző pszichológiai tesztek eredményeit klaszterelemzésnek vetettük alá (lásd: 2. táblázat). Az elemzés során 2 klasztert tudtunk elkülöníteni, melyeknek a normál, illetve a problémás/kockázatos használó neveket adtuk. Normál használónak tekinthető a minta 61 százaléka, míg problémás/kockázatos használónak 39 százalék. A normál használók esetén a problémás internethasználat skáláin alacsonyabb pontszám a jellemző, valamint az életükkel elégedettebbek, jellemzőbb rájuk a szenzoros élménykeresés, illetve magasabb pontszámot értek el az észlelt szociális támogatás mindhárom skáláján (apa, anya, barát). A problémás/kockázatos használóra jellemző a magasabb érték a problémás internethasználatra vonatkozóan, valamint magasabb szintű észlelt stresszről számoltak be. A szégyenlősség, a valahová tartozás és a magányosság skálákon is több pontszámot értek el, mint a normál használók. Az észlelt támogatottságuk alacsonyabb, mint a normál használóknak, a legkisebb mértékű az apától észlelt társas támogatás mértéke.

2. táblázat. A pszichológiai tesztek klaszterelemzése alapján létrehozott csoportok jellemzői

Változók	1. klaszter	2. klaszter
PIH Obszesszió (terjedelem: 6–22, átlag: 9,13, szórás: 3,12)	8,61	9,95
PIH Elhanyagolás (terjedelem: 6–23, átlag: 11,91, szórás: 3,42)	11,13	13,11
PIH Kontrollzavar (terjedelem: 6–26, átlag: 12,05, szórás: 4,15)	11,16	13,41
Élettel való elégedettség (terjedelem: 5–35, átlag: 22,73, szórás: 6,67)	25,05	19,16
Szenzoros élménykeresés (terjedelem: 8–37, átlag: 23,99, szórás: 6,30)	25,23	22,08
Észlelt stressz (terjedelem: 19–68, átlag: 40,75, szórás: 7,77)	37,82	45,25
Szégyenlősség (terjedelem: 13–62, átlag: 37,61, szórás: 10,35)	31,67	46,76
Valahová tartozás (terjedelem: 10–50, átlag: 33,29, szórás: 6,38)	32,51	34,49
Magányosság (terjedelem: 22–77, átlag: 38,46, szórás: 10,25)	32,95	46,93
Támogatás Apa (terjedelem: 6–24, átlag: 15,53, szórás: 5,99)	16,85	13,49
Támogatás Anya (terjedelem: 6–24, átlag: 19,69, szórás: 4,69)	20,16	19,21
Támogatás Barát (terjedelem: 6–24, átlag: 20,89, szórás: 3,42)	21,98	19,21
Szegmens elnevezése	Normál használó	Problémás/ kockázatos használó
Megoszlásuk a mintában (százalék)	61 százalék	39 százalék

A normál és a problémás/kockázatos használó klasztereket összevetettük a különböző szociodemográfiai adatokkal és viselkedéses változókkal. Ennek összefoglalását a 3. táblázat tartalmazza. A problémás/kockázatos használók esetében gyakoribb, hogy egyik szülőjükkel és egy nevelőszülővel vagy csak az édesanyjukkal élnek együtt. A normál használóknál ezzel szemben gyakoribb, hogy a szüleikkel vagy lakótársal élnek együtt. A szülők iskolai végzettsége az anya esetében mutat különbséget a két klaszter között. A normál használó esetében nagyobb arányban fordul elő, hogy az anya felsőfokú, főis-

kolai vagy egyetemi diplomával rendelkeznek. A szerfogyasztás esetén a problémás/kockázatos használók a dohányzás és az alkohol esetében is ritkább használatról számolnak be, e szerek rendszeres fogyasztása a normál használóknál gyakoribb.

3. táblázat. A normál és problémás/kockázatos használók összehasonlítása a szociodemográfiai változók szerint

<i>százalék</i>	<i>Normál használók csoportja</i>	<i>Problémás/ kockázatos használók csoportja</i>
Együttélés		
mindkét szülővel	53,1	48,7
egyik szülővel és nevelőszülővel	6,4	10,5
csak édesanyával		
csak édesapával	11,1	19,1
párjával	2,1	3,9
lakótársal	9,4	5,9
egyedül	14,5	6,6
	3,4	5,3
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 14,699 (d.f. = 6) p = 0,023*	
Párkapcsolat		
nincs	59,4	64,8
pár hete	4,3	3,1
pár hónapja	6,8	6,2
több, mint fél éve	4,7	4,1
több, mint egy éve	24,8	21,8
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 8,542 (d.f. = 4) p = 0,074	
Iskolatípus		
középiskola	47,4	51,0
főiskola vagy egyetem	52,6	49,0
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 3,082 (d.f. = 1) p = 0,079	
Apa iskolai végzettsége		
érettségi vagy alacsonyabb	58,1	60,1
felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi	41,9	39,9
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 0,975 (d.f. = 1) p = 0,323	
Anya iskolai végzettsége		
érettségi vagy alacsonyabb	50,4	62,5
felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi	49,6	37,5
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 5,430 (d.f. = 1) p = 0,020*	
Apa alkalmazási minősége		
diplomás/szellemi	31,7	31,5
önálló vállalkozó	25,6	23,9
szak-, segédmunkás	35,7	35,1
nem aktív	7,0	9,5
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 4,515 (d.f. = 3) p = 0,211	
Anyá alkalmazási minősége		
diplomás/szellemi	50,0	47,7
önálló vállalkozó	14,1	13,5
szak-, segédmunkás	23,1	25,1
nem aktív	12,8	13,7
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 2,208 (d.f. = 3) p = 0,530	

százalék	Normál használók csoportja	Problémás/ kockázatos használók csoportja
Családi helyzet		
alsó, alsó-közép osztály	26,1	30,1
középosztály	56,4	54,7
felső, felső-közép osztály	17,5	15,2
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 5,414 (d.f. = 2) p = 0,067	
Dohányzás		
egyáltalán nem	68,8	72,5
alkalmanként	20,9	20,2
rendszeresen	10,3	7,3
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 8,686 (d.f. = 2) p = 0,013*	
Alkohol		
egyáltalán nem	12,0	17,4
alkalmanként	73,0	71,2
rendszeresen	15,0	11,4
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 16,833 (d.f. = 2) p < 0,001**	
Drog		
egyáltalán nem	91,0	92,4
alkalmanként	8,5	7,3
rendszeresen	0,5	0,3
Szignifikancia	χ^2 -négyzet = 2,157 (d.f. = 2) p = 0,340	

*p < 0,05

**p < 0,01

Megbeszélés

Kutatásunk elsődleges célja annak vizsgálata volt, hogy a tizenévesek és fiatal felnőttek milyen internethasználati szokásokkal rendelkeznek. A kérdés aktualitását igazolja, hogy a mintában szereplő fiatalok 92,6 százalékban több mint 1 órát töltenek internetezéssel. 39,4 százalék 2–4 órát, míg 38,6 százalék napi 4 órát is meghaladó időt internetezik, vagyis már a mindennapjaik szerves részét képezi az online jelenlét. Jellemzően több órát töltenek el közösségi oldalakon, azonnali üzenetek írásával, böngészéssel, filmnézéssel az interneten. A klaszterelemzés után megállapítható volt, hogy a válaszadók 39 százalékára jellemző a problémás internethasználat. A korábbi kutatási eredményeknek megfelelően a problémás használat együtt járt az étellel való elégedetlenséggel (Cao és mtsai, 2011), a magasabb stresszel (Velezmoro, Lacefield és Roberti, 2010), szegénylősséggel (Treuer, Fábíán és Füredi, 2001), magányossággal (Esen, Arktas és Tuncer, 2013), alacsonyabb észlelt támogatással (Gunuc és Dogan, 2013) és a valahová tartozás nagyobb igényével. A szenzoros élménykeresés (Rahmani és Lavasani, 2011) és a szerfogyasztás (például Chang és mtsai, 2014) nem mutatott korrelációt a problémás internethasználattal, ellentétben más kutatási eredményekkel. A szenzoros élménykeresést a kémiai függőségekkel (elsősorban a drogfogyasztással) és az extrém sportokkal hozták egyértelműen összefüggésbe (Mayer, Lukács és Bartai, 2013). Míg az ingerkereső egyén gyakran extravertált, társaságkedvelő és folyamatosan keresi a kalandokat, újabb és újabb, kockázattal járó élményeket, az internethasználat többnyire magányos és kockázatkerülő tevékenység, még akkor is, ha látszólag a közösségi oldalakon tölti valaki az idejét, virtuális társaságban. Mind a szerfogyasztás, mind pedig az élménykeresés esetében inkább beszélhetünk a társas közeg befolyásoló erejéről, semmint az általában magányosan végzett internetezéssel való összefüggéséről.

Míg egyes vizsgálatok a szerfogyasztás és a túlzott internethasználat között találtak pozitív korrelációt (Korkeila, Kaarlas, Jääskeläinen, Vahlberg és Taiminen, 2010; Lee,

Han, Kim és Renshaw, 2013; Chang, Chiu, Lee, Chen és Miao, 2014), ezt más kutatók nem erősítették meg (Berg, Aslanikashvili és Djibuti, 2014). Saját eredményeink azt sugallják, hogy a problémás használók körében inkább kevésbé jellemző az alkoholfogyasztás és a dohányzás. A már fentebb említett tényezőkön kívül (a szerfogyasztás extravertált, baráti körben végzett tevékenység) érdemes figyelembe venni még pár lehetséges magyarázatot. Adataink arra is rámutattak, hogy a problémás használók inkább az alacsonyabb társadalmi helyzetekből kerülnek ki. Talán a családi háttér miatti előnytelen anyagi helyzetükben ezek a gyerekek nem engedhetik meg a konkrét élvezeti szereket, és helyette „be kell érniük” virtuálissal. Másrészt éppen abból kifolyólag, hogy mind a szerfogyasztás, mind pedig a problémás internethasználat háttérében közös mechanizmus, a függőség állhat (Lee, Han, Kim és Renshaw, 2013), a gyakori online aktivitás is egyfajta élvezeti szerként viselkedhet ebben az esetben, amely így „helyettesíti” az alkoholt és a nikotint.

Előzetesen feltételeztük, hogy a családi helyzet is hatással van a problémás internethasználat kialakulására. Eredményeink egybeesnek más kutatók véleményével, mely szerint az egyedülálló szülők gyermekeinél jellemző a problémásabb mértékű internetezés (Li, Garland és Howard, 2014), ahogyan az anya alacsonyabb iskolai végzettsége is. Az anya iskolázottságának szerepéről már más egészségmagatartással kapcsolatban is beszámoltak (Musick, Seltzer és Schwartz, 2008; Melotti, Heron, Hickman, Macleod, Araya és Lewis, 2011), jelen esetben az információ, a tájékoztatás különösen fontos lehet az egészséges internethasználati szokások kialakításában. Az apai jelenlét

pedig a társas támogatás nyújtásával lehet meghatározó a problémás internethasználat megelőzésében: a közösen eltöltött idő mellett az apa szabálykijelölő szerepének a serdülő lányok esetében különösen nagy jelentősége lehet (Pikó és Balázs, 2012).

A stabil családi háttér fontos protektív erő lehet a virtuális világba való meneküléssel szemben. Moreno (2015) biztonságot adó modelljében 3 alappillért nevez meg, ami a problémás internethasználat megelőzésében és kezelésében kulcsfontosságú szerepet jelöl ki a család számára. E meghatározó tényezők egyike az egyensúly megtanítása lehet a fiataloknak az online és offline élmények között. Második a határok kijelölése, vagyis az internethasználat minél korábbi életszakaszban való szabályozása, mind az időmennyiséget, mind a felkeresett hasznos oldalakat illetően. Utolsó tényezőként pedig a beszélgetéseket jelöli meg a fiatalok számára releváns, megbízható felnőttel, akihez bátran és bizalommal fordulhatnak internettel kapcsolatos kérdéseik kapcsán.

A stabil családi háttér fontos protektív erő lehet a virtuális világba való meneküléssel szemben. Moreno (2015) biztonságot adó modelljében 3 alappillért nevez meg, ami a problémás internethasználat megelőzésében és kezelésében kulcsfontosságú szerepet jelöl ki a család számára. E meghatározó tényezők egyike az egyensúly megtanítása lehet a fiataloknak az online és offline élmények között. Második a határok kijelölése, vagyis az internethasználat minél korábbi életszakaszban való szabályozása, mind az időmennyiséget, mind a felkeresett hasznos oldalakat illetően.

Utolsó tényezőként pedig a beszélgetéseket jelöli meg a fiatalok számára releváns, megbízható felnőttel, akihez bátran és bizalommal fordulhatnak internettel kapcsolatos kérdéseik kapcsán.

A vizsgálat eredményeinek értelmezésében figyelembe kell venni a minta korlátait. Az általunk használt tesztek önkítöltésűek, a válaszok igazságtartalmának vizsgálata nem állt módunkban. A résztvevők önkéntes alapon jelentkeztek, a kérdőívet online fórumokon hirdettük. A minta összetételéből adódóan általános érvényű következtetések levonásához mindenképpen szükséges a további adatfelvétel, különös hangsúlyt fektetve a fiúk válasz-készségének növelésére.

Irodalomjegyzék

- Berg, C. J., Aslanikashvili, A. és Djibuti, M. (2014): A Cross-sectional study examining youth smoking rates and correlates in Tbilisi, Georgia. *BioMed Research International*, 2015. 06. 06-i megtekintés, DOI: [10.1155/2014/476438](https://doi.org/10.1155/2014/476438)
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J. és Tao, F. (2011): Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11. 1. sz. 802–810. DOI: [10.1186/1471-2458-11-802](https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-802)
- Chang, F.-C., Chiu, C.-H., Lee, C.-M., Chen, P.-H. és Miao, N.-F. (2014): Predictors of the initiation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors*, 39. 10. sz. 1434–1440. DOI: [10.1016/j.addbeh.2014.05.010](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.05.010)
- Chen, H. (2006): Flow on the net – detecting web users’ positive affects and their flow states. *Computers in Human Behavior*, 22. 2. sz. 221–233. DOI: [10.1016/j.chb.2004.07.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.07.001)
- Cohen, S., Kamarack, T. és Mermelstein, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24. 385–396. DOI: [10.2307/2136404](https://doi.org/10.2307/2136404)
- Csóka Szilvia, Szabó Gábor, Sáfrány Eszter, Rochlitz Réka és Bódizs Róbert (2007): Kísérlet a felnőttkori kötődés mérésére – a kapcsolati kérdőív (Relationship Scale Questionnaire) magyar változata. *Pszichológia*, 27. 4. sz. 333–355.
- Demetrovics Zsolt, Szeredi Beatrix és Nyikos Emese (2004): A Problémás Internethasználat Kérdőív bemutatása. *Psychiatria Hungarica*, 19. 2. sz. 141–160.
- Dhir, A., Chen, S. és Nieminen, M. (2015): Predicting adolescent Internet addiction: The roles of demographics, technology accessibility, unwillingness to communicate and sought Internet gratifications. *Computers in Human Behavior*, 51. Part A. 24–33. DOI: [10.1016/j.chb.2015.04.056](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.056)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49. 71–75. DOI: [10.1207/s15327752jpa4901_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Esen, B. K., Aktas, E. és Tuncer, I. (2013): An analysis of university students’ internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84. 9. sz. 1504–1508. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.06.780](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.780)
- Garcia, D. és Sikström, S. (2013): The dark side of Facebook: Semantic representations of status updates predict the Dark Triad personality. *Personality and Individual Differences*, 67. 92–96. DOI: [10.1016/j.paid.2013.10.001](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.10.001)
- Gunuc, S. és Dogan, A. (2013): The relationship between Turkish adolescents’ internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Behavior*, 29. 6. sz. 2197–2207. DOI: [10.1016/j.chb.2013.04.011](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.011)
- Holtz, P. és Appel, M. (2011): Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34. 1. sz. 49–58. DOI: [10.1016/j.adolescence.2010.02.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.004)
- Kitta Gergely (2013): Médiafogyasztás: Médiahasználat a magyar ifjúság körében. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest. 250–283.
- Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S. és Chen, C.-C. (2012): The association between internet addiction and psychiatric disorder: A review of the literature. *European Psychiatry*, 27. 1. sz. 1–8. DOI: [10.1016/j.eurpsy.2010.04.011](https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.04.011)
- Korkeila, J., Kaarlas, S., Jääskeläinen, M., Vahlberg, T. és Taiminen, T. (2010): Attached to the web – harmful use of the internet and its correlates. *European Psychiatry*, 25. 4. sz. 236–241. DOI: [10.1016/j.eurpsy.2009.02.008](https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2009.02.008)
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A. és Schreindorfer, L. S. (2013): Construct validity of the need to belong scale: Mapping the nomological network. *Journal of Personality Assessment*, 95. 6. sz. 610–624. DOI: [10.1080/00223891.2013.819511](https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511)
- Lee, Y. S., Han, D. H., Kim, S. M. és Renshaw, P. F. (2013): Substance abuse precedes internet addiction. *Addictive Behaviors*, 38. 4. sz. 2022–2025. DOI: [10.1016/j.addbeh.2012.12.024](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.024)

- Li, W., Garland, E. L. és Howard, M. O. (2014): Family factors in internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior*, **31**. 393–411. DOI: [10.1016/j.chb.2013.11.004](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.004)
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. és Ólafsson, K. (2011): *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London.
- Lu, H. Y. (2008): Sensation-seeking, internet dependency, and online interpersonal deception. *CyberPsychology & Behavior*, **11**. 2. sz. 227–231. DOI: [10.1089/cpb.2007.0053](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0053)
- Mayer Krisztina, Lukács Andrea és Barkai László (2013): Drog vagy sport? Szenzoros élménykeresés drogfogyasztóknál és sportolóknál. *Egészségtudományi Közlemények*, **3**. 1. sz. 59–64.
- Melotti, R., Heron, J., Hickman, M., Macleod, J., Araya, R. és Lewis, G. (2011): Adolescent alcohol and tobacco use and early socioeconomic position: The ALSPAC Birth Cohort. *Pediatrics*, **127**. e948–955. 2014. 11. 22-i megtekintés, <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/e948.long> DOI: [10.1542/peds.2009-3450](https://doi.org/10.1542/peds.2009-3450)
- Mihalik Árpád, Szabó Éva és Kovács Péter (2014): A gyermek számítógép- és internethasználatának szülői kontrollja. *Alkalmazott Pszichológia*, **14**. 1. sz. 47–58.
- Mitchell, M. E., Lebow, J. R., Uribe, R., Grathouse, H. és Shoger W. (2011): Internet use, happiness, social support and introversion: A more fine grained analysis of person variables and internet activity. *Computers in Human Behavior*, **27**. 5. sz. 1857–1861. DOI: [10.1016/j.chb.2011.04.008](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.008)
- Moreno, M. A. (2015): *Szex, drogok, Facebook – Internethasználati kalauz szülőknek*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Musick, K., Seltzer, J. A. és Schwartz, C. R. (2008): Neighborhood norms and substance use among teens. *Social Science Research*, **37**. 1. sz. 138–155. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2007.02.003](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.02.003)
- Pikó Bettina és Balázs Máté Ádám (2012): Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors*, **37**. 353–358. DOI: [10.1016/j.addbeh.2011.11.022](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.11.022)
- Rahmani, S. és Lavasani, M. G. (2011): The relationship between internet dependency with sensation seeking and personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **30**. 1. sz. 272–277. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.10.054](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.054)
- Rai, R. (2011): Shyness and sociability re-examined: Psychometrics, interactions, and correlates. *Open Access Dissertations and Theses*, 5723. 2013. 10. 12-i megtekintés, <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/5723>
- Rajmil, L., Robles, N., Murillo, M., Rodríguez-Arjona, D., Azuara, M., Ballester, A. és Codina, F. (2015): Preferences in the format of questionnaires and use of the Internet by schoolchildren. *Anales de Pediatría (English Edition)*, **83**. 1. sz. 26–32. DOI: [10.1016/j.anpede.2015.06.008](https://doi.org/10.1016/j.anpede.2015.06.008)
- Russell, D., Peplau, L. A. és Cutrona, C. E. (1980): The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**. 3. sz. 472–480. DOI: [10.1037//0022-3514.39.3.472](https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.3.472)
- Swindle, T. M., Ward, W. L., Whiteside-Mansell, L., Bokony, P. és Pettit, D. (2014): Technology use and interest among low-income parents of young children: Differences by age group and ethnicity. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, **46**. 6. sz. 484–490. DOI: [10.1016/j.jneb.2014.06.004](https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.06.004)
- Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T. A. és Goossens, L. (2014): Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect. *Journal of Adolescence*, **37**. 5. sz. 691–699. DOI: [10.1016/j.adolescence.2013.11.003](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.003)
- Tóth József és Mirmics Zsuzsanna (2014): Önértékelési kontingenciák, kötődés és Facebook-használat. *Alkalmazott Pszichológia*, **14**. 1. sz. 133–148.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., Kormas, G. és Kafetzis, D. A. (2011): Determinants of internet addiction among adolescents: A case-control study. *The Scientific World Journal*, **19**. 11. sz. 866–874. DOI: [10.1100/tsw.2011.85](https://doi.org/10.1100/tsw.2011.85)
- Treuer, T., Fábíán, Zs. és Füredi, J. (2001): Internet addiction associated with features of impulsive control disorder: Is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders*, **66**. 2–3. sz. 266–283. DOI: [10.1016/s0165-0327\(00\)00261-5](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(00)00261-5)
- Turner, R. J. és Marino, F. (1994): Social support and social structure. *Journal of Health and Social Behavior*, **35**. 3. sz. 193–212. DOI: [10.2307/2137276](https://doi.org/10.2307/2137276)
- Velezmore, R., Lacefield, K. és Roberti, J. W. (2010): Perceived stress, sensation seeking, and college students' abuse of the internet. *Computers in Human Behavior*, **26**. 6. sz. 1526–1530. DOI: [10.1016/j.chb.2010.05.020](https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.020)
- Wu, L. és Delva, G. (2012): The effect of computer usage in internet café on cigarette smoking and alcohol use among Chinese adolescents and youth: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **9**. 2. sz. 496–510. DOI: [10.3390/ijerph9020496](https://doi.org/10.3390/ijerph9020496)

Zhao, S. (2009): Parental education and children's online health information seeking: Beyond the digital divide debate. *Social Science and Medicine*, **69**. 10. sz. 1051–1055.

DOI: [10.1016/j.socscimed.2009.08.039](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.08.039)

Žumárová, M. (2015): Computers and children's leisure time. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **176**. 779–786. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.01.540](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.540)

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. és Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, **24**. 188–198. DOI: [10.1016/j.avb.2015.05.015](https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015)

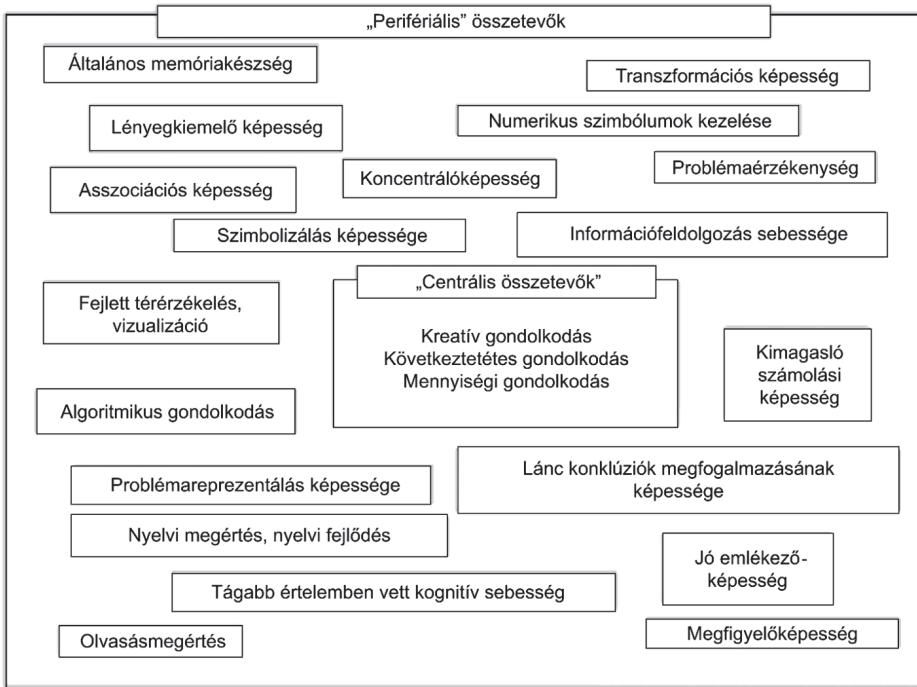
Diszkalkulia és nyelvtanulás

A szöveges feladatok elolvasása, megértése, adatok lejegyzése, műveletté alakítása, műveletvégzés, szöveges válasz leírása mind-mind gondot okoz egy diszlexiás, diszkalkuliás számára. Ebből látható, hogy egy szövegértési problémával küzdő diszlexiásnak egyéb területeken is gondot okoz a szöveg értelmezése, akár már instrukciós szinten is.¹ A nyelvi diszkalkulia fogalma adja a legnyilvánvalóbb átfedést a két tanulási zavar között. A nyelvi diszkalkulia esetén a szöveges feladatokat nehezen vagy egyáltalán nem tudja megoldani a diák. Ha fel van írva a feladat, ki tudja számolni, de a szövegben lévő információt nem tudja lefordítani a számok nyelvére. Ez a tünet gyakran együtt jár diszlexiával, de jól olvasó gyerekeknél is előfordul.

A diszlexia és a nyelvtanulás kapcsolatáról sok fellelhető szakirodalom áll rendelkezésre magyar nyelven, míg a diszkalkulia és a nyelvtanulás kapcsolatáról kevés. Azt gondolnánk, hogy a neurológiai alapú teljesítményzavarok minden fajtája azonos megítélés alá esik az oktatásban és a teljesítménymérésben. Feltételezzük, hogy egy ember képességeinek feltérképezésekor ugyanolyan fontos minden kognitív képesség, de sajnos nem így van. A diagnosztika során több esetben is előfordul, hogy a teljeség igénye nélkül jár el a vizsgáló, és ez a szakvélemény megírásakor hátrányosan érintheti a vizsgált személyt. Nagyon kevés olyan szakvéleménnyel találkozhatunk, melyben bármilyen utalás szerepel a nyelvtanulással és a nyelvi számonkéréssel kapcsolatban. Ha mégis említést tesznek róla, akkor a legtöbb esetben mentességről van szó. Pedig bizonyítható, hogy különböző kedvezményekkel a neurológiai alapú teljesítményzavarral küzdő emberek egy része legalább a nyelvvizsga valamelyik felét – vagy az írásbelit, vagy a szóbelit – teljesíteni tudja. Ehhez természetesen

- időt kell hagyni a tanulásra,
- megfelelő módon kell tanítani,
- a legmegfelelőbb nyelvvizsgatípust kell megtalálni számukra,
- valamint egy olyan szakvéleményt kell rendelkezésükre bocsájtani, ami kedvezmény formájában megfelelő támogatást nyújt az alulműködő készségeknek.

Abban az esetben, ha a vizsgálat széleskörűen nem terjed ki a kognitív képességekre, nem lehet megfelelő segítséget nyújtani. Az általános tanulási folyamathoz szükséges képességbeli tényezőket az 1. ábra mutatja be.



1. ábra. A kognitív képességek összetevőinek rendszere (Vincze, 2003)

A specifikus tanulási zavaroknak közös alapjuk van, mindegyik közös jellemzője, hogy

- intelligenciától független,
- neurológiai eltérés adja a hátterét,
- környezetfüggő.

A tanulási különbségek lényege, hogy az idegi átvitel bizonyos területeken a szokásostól eltér. Ez mindegyik esetben lehet veleszületett, tehát örökletes, vagy az agyat ért enyhe, a működést lényegében nem zavaró, csak megzavaró trauma (sérülés, betegség, baleset.) (A közös alap..., é. n.).

A tanulási zavarok közül leggyakrabban a diszlexiáról lehet hallani, és már a köztudatban is ismert annyira, hogy tudjuk, nem valami halálos dologról van szó. A diszlexia nem csupán olvasási, helyesírási zavar, hiszen a különlegességek, amelyek a diszlexiát okozzák, érintik általában is az információ feldolgozását: olyan sajátos működésmód, amely megjelenik

- az emlékezet működésében,
- a tér-irányok észlelésében,
- az idő észlelésében,
- az egymásutánosság kezelésében,
- a szervezésben (*Diszlexia és egyéb különlegességek*, é. n.).

A közös alap bizonyítja, hogy a tanulási problémák egymástól élesen nem különülnek el, hanem egymás mellett létezhetnek, sőt átfedhetik egymást (tanulási készségek kevert zavarai). Az akusztikus-szekvenciális rövid távú emlékezet gyengesége miatt jelentkező diszkalkulia nagy valószínűséggel diszlexiával társul (*Gereben*, é. n.).

A szöveges feladatok elolvasása, megértése, adatok lejegyzése, műveletté alakítása, műveletvégzés, szöveges válasz leírása mind-mind gondot okoz egy diszlexiás, diszkalkuliás számára. Ebből látható, hogy egy szövegértési problémával küzdő diszlexiásnak egyéb területeken is gondot okoz a szöveg értelmezése, akár már instrukciós szinten is. A nyelvi diszkalkulia fogalma adja a legnyilvánvalóbb átfedést a két tanulási zavar között. A nyelvi diszkalkulia esetén a szöveges feladatokat nehezen vagy egyáltalán nem tudja megoldani a diák. Ha fel van írva a feladat, ki tudja számolni, de a szövegben lévő információt nem tudja lefordítani a számok nyelvére. Ez a tünet gyakran együtt jár diszlexiával, de jól olvasható gyerekeknél is előfordul (Kulcsár, é. n.).

Ezt az átfedést nagyon jó példázzák a szöveges feladatok. A szöveges feladatok elolvasása, megértése, adatok lejegyzése, műveletté alakítása, műveletvégzés, szöveges válasz leírása mind-mind gondot okoz egy diszlexiás, diszkalkuliás számára. Ebből látható, hogy egy szövegértési problémával küzdő diszlexiásnak egyéb területeken is gondot okoz a szöveg értelmezése, akár már instrukciós szinten is. A nyelvi diszkalkulia fogalma adja a legnyilvánvalóbb átfedést a két tanulási zavar között. A nyelvi diszkalkulia esetén a szöveges feladatokat nehezen vagy egyáltalán nem tudja megoldani a diák. Ha fel van írva a feladat, ki tudja számolni, de a szövegben lévő információt nem tudja lefordítani a számok nyelvére. Ez a tünet gyakran együtt jár diszlexiával, de jól olvasható gyerekeknél is előfordul (Kulcsár, é. n.).

Ha közös alappal rendelkeznek a specifikus tanulási zavarok, miért gondolják széles körben, hogy csak a diszlexia háttérben azonosítható neurológiai eltérés okozhat fennakadásokat az idegen nyelv elsajátításakor?

A matematikai gondolkodás kritikus elemei:

- analógia,
- struktúra,
- reprezentáció,
- vizualizáció és a gondolkodás reverzibilitása.

A diszkalkulia igen gyakran fordul elő, a becsült 3–6 százalékos gyakoriság (Shalev és Gross-Tsur, 2001) a diszlexiával és

a figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral együtt a leggyakoribb, iskolában előforduló tanulási problémává teszi. Vizsgálatára az Aritmetikai Képességek Kognitív Fejlődése (AKKF) tesztet a 16 év felettiiek diagnózisára fejlesztették ki (Desoete, 2006). A teszt alapvetően 9 képesség meglétét vizsgálja, az egyes feladatcsoportok ezeket veszik sorra (Krajcsi és Hallgató, 2012).

Az AKKF teszt vizsgálja

1. a numerikus olvasást és produkciót,
2. a műveleti jelek olvasását és produkcióját,
3. a számrendszer ismeretét,
4. a procedurális számolást,
5. a nyelvi megértést,
6. a mentális reprezentációt,
7. a kontextus információ-feldolgozást,
8. a releváns információ kiválasztását
9. és a számérzéklet.

A nyelvi megértés egyszerű állításokon keresztül méri az általános szövegértési készséget. A nem megfelelő eredmény előre jelezi, hogy sem az írásbeli, sem a szóbeli vizsga teljesítése nem valószínű. Az alulműködő szekvenciális (sorrendiséget lehetővé tevő) memória befolyásolja a minimális szerkezeti eltérésekből adódó jelentésbeli eltérések megfelelő értelmezését. Pl. 'The cat was fed.' – „A macska meg lett etetve.” vagy 'The cat fed it.' – „A macska megetette.”; 'I have it cleaned up.' – „Kitakarítottam.” or 'I have cleaned it up.' – „Kitakarítottam.”

A mentális reprezentáció lehet formális vagy informális, vizuális vagy verbális, explicit vagy implicit. Kifejezi az információ egy részét, de nem képes az egész megragadására: bizonyos információt kiemel, egy másikat háttérbe szorít.

- Analóg: vizuális, hallási, látási, szaglási, tapintási vagy mozgási képek. Nem diszkréték, laza szabályok szerint szerveződnek, konkrétak és modalitásfüggőek.
- Propozicionális: nyelvszerűek, az elme fogalmi tartalmát jelentik, függetlenül attól, hogy az információ eredetileg milyen modalításban jelent meg. Diszkréték, szigorú szabályok szerint szerveződnek, absztraktak és egyedi módon utalnak a dolgokra (Kémeri, é. n.).

Egy szó jelentése vagy mögöttes tartalma függ a szöveg témájától, nem csak egy jelentése létezik (Czener, é. n. 1): 'A coach helps me in my training.' – „Egy edző segít az edzésemben.” vagy 'The coach runs between Nyíregyháza and Budapest.' – „A helyközi járat Nyíregyháza és Budapest között közlekedik.” (Czener, é. n. 1) Ahogy az sem mindegy, hogy a 'lebeg' szót milyen mögöttes tartalommal kívánjuk használni: 'vízben lebeg = float' vagy 'levegőben lebeg = levitate'.

A kontextus-információval a több állításból felépülő feladatok megoldásán keresztül a munkamemória kapacitása és az egyéb szemantikai ismeretek alkalmazása vizsgálható. Van-e megfelelő jártasság a megfelelő teljesítményhez? Szövegösszefüggést és a szövegkörnyezet megfelelő alkalmazását térképezi fel. Koherencia nélkül mind az írott, mind a szóbeli közléseink értelmetlenek lennének. Fogalmazás és beszéd során is előfordulhat, hogy a szövegező elkezd beszélni valamiről, majd az elkezdett mondatot nem fejezi be, hanem belekezd egy másikba, melyet szintén befejezetlenül hagy, így végül értelmetlené válik a mondanivaló, holott tartalmilag jó lehetne.

A releváns információ kiválasztása azt vizsgálja, hogy képes-e a vizsgált személy kiválasztani a számára fontos információt, mely ténylegesen elősegíti az adott probléma megoldását, és el tudja-e különíteni a zavaró vagy felesleges információktól.

Az időkorláton belüli feladatmegoldás meglehetősen frusztráló, több alkalommal elfordul, hogy ez a probléma gyökere. A vizsgált személy a feladatot meg tudná oldani, de vagy nem tudja hatékonyan beosztani a rendelkezésre álló időt, vagy az nem is elegendő.

A felsorolt készségek nemcsak a matematikai vagy a matematikával összefüggő feladatok megoldásához szükségesek. Ezek segítségével tudunk szöveget elemezni, értelmezni, a szövegben szétszórtan elhelyezkedő információt egységesen kezelni, több helyről hallott információt összehangolni, koherens szöveget alkotni, célzott kérdésekre megfelelő választ adni.

Ezen készségek különböző szintű működése okozhatja azt is, hogy egy nyelvet milyen szinten tudunk elsajátítani. Attól, hogy valaki középszinten jól teljesít, még egyáltalán nem biztos, hogy felsőfokú szintre tudja emelni a tudását. Ilyenkor sem kell csüggedni, esetleg újabb nyelvet lehet választani.

Az alábbi táblázatban szereplő adatok (Krajcsi és Hallgató, 2012) szerint az „Összesen” rubrikában szürke háttérrel jelölt százalékos eredmények a hibázások miatti diszkalkuliát jelzik. A fehér héttérű eredményt produkáló vizsgálati alany – diszkalkuliája is hivatalos szerv által igazolt – az AKKF teszt feladatait nem tudta a megadott időintervallum alatt megoldani.

1. táblázat. Diszkalkuliát jelző teszteredmények (Krajcsi és Hallgató, 2012)

	Numerikus olvasás és produkció	Művelési jelek olvasása és produkciója	Számrendszer ismerete	Procedurális számolás	Nyelvi megértés	Mentális reprezentáció	Kontextus információ	Releváns információ kiválasztása	Számértek	Összesen
DK1	60%	60%	60%	20%	20%	60%	0%	40%	60%	42%
DK2	20%	20%	40%	40%	20%	0%	0%	40%	60%	27%
DK3	80%	60%	60%	0%	20%	20%	0%	40%	20%	33%
DK4	80%	80%	80%	40%	80%	80%	40%	60%	40%	64%
DK5	60%	60%	80%	0%	20%	20%	0%	60%	40%	38%

A diszkalkulia fajtái közül a nyelvi diszkalkulia a legmegfelelőbb arra, hogy az idegen nyelv-tanulással összekapcsoljuk. Tehát az AKKF teszt által vizsgált 9 képesség közül a nyelvi megértés, a mentális reprezentáció, a kontextus-információ feldolgozása és a releváns információ kiválasztása fontos. A fenti táblázat eredményeinek átdolgozása a nyelvvizsga megszerzésének tükrében a 2. táblázat.

2. táblázat. Diszkalkuliát jelző nyelvvizsga-eredmények

	Nyelvi megértés	Mentális reprezentáció	Kontextus információ	Releváns információ kiválasztása	Nyelvvizsga
DK1	20%	60%	0%	40%	sikertelen
DK2	20%	0%	0%	40%	sikertelen
DK3	20%	20%	0%	40%	sikertelen
DK4	80%	80%	40%	60%	többletidővel sikeres
DK5	20%	20%	0%	60%	sikertelen

Az átdolgozott eredmények bizonyítása általunk elvégzett vizsgálati eredményekkel. A nyelvvizsgák esetén a különböző vizsgarészeknél kötelezően 40 százalékot kell teljesíteni, és összesen minimum 60 százalékot kell elérni a sikeres vizsgához. A különböző képességek 60 százalék alatti eredménye kedvezmény(ek) nélkül nem valószínűsíti a sikeres nyelvvizsga eredményt. Több képesség 40 százalékos vagy 40 százalék alatti eredménye kedvezményekkel sem valószínűsíti a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését.

A 3. táblázat a számolási és a mennyiségi diszkalkuliára vonatkozó adatokat nem tartalmazza. A táblázat 38 ember vizsgálati eredményét jeleníti meg.

3. táblázat. A diszkalkulia mellé társuló tanulási zavarok

	Nyelvi megértés	Mentális reprezentáció	Kontextus információ	Releváns információ kiválasztása	Diszkalkulia mellé társuló tanulási zavar
AB	80	60	60	40	diszlexia
AG	80	100	40	20	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
BE	40	100	60	40	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
BAZs	100	40	60	80	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás

	<i>Nyelvi megértés</i>	<i>Mentális reprezentáció</i>	<i>Kontextus információ</i>	<i>Releváns információ kiválasztása</i>	<i>Diszkalkulia mellé társuló tanulási zavar</i>
BG	60	80	80	60	diszlexia, alaki diszgráfia, impulzivitás
BP	100	100	60	60	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
ÉBB	60	60	40	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
FN	40	40	40	60	diszlexia, alaki diszgráfia
HG	40	40	40	60	diszlexia
JSzA	20	40	20	0	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
KI	20	80	80	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
KN	80	60	60	40	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
KK	80	80	40	60	diszlexia, figyelemzavar
KCs	80	100	40	60	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
KB	80	80	60	20	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
KÉ	0	0	0	0	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
LK	40	60	60	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar,
LN	80	80	60	40	alaki diszgráfia, figyelemzavar
LG	60	80	60	20	diszlexia, alaki diszgráfia
LR	60	80	40	40	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
MK	40	80	40	40	diszlexia, figyelemzavar
NH	20	0	40	40	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelem zavar, impulzivitás
NM	80	60	40	40	diszlexia, figyelemzavar
NR	40	40	60	60	figyelemzavar, impulzivitás
NSzA	60	80	40	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
NV	40	20	60	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
PZs	40	60	60	60	diszlexia
PGA	100	40	80	60	diszlexia
VRR	40	80	20	80	diszlexia, figyelemzavar
RA	80	80	40	60	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás

	<i>Nyelvi megértés</i>	<i>Mentális reprezentáció</i>	<i>Kontextus információ</i>	<i>Releváns információ kiválasztása</i>	<i>Diszkalkulia mellé társuló tanulási zavar</i>
SzÁ	40	60	0	60	diszlexia, figyelemzavar
TH	60	60	60	80	alaki diszgráfia, figyelemzavar, impulzivitás
TP	80	20	40	40	diszlexia, figyelemzavar
TB	80	20	40	40	diszlexia, figyelem zavar
TV	20	0	20	40	diszlexia
VR	60	100	40	40	diszlexia, figyelemzavar
CsE	40	100	60	60	diszlexia, figyelemzavar, impulzivitás
SR	80	40	40	60	diszlexia, alaki diszgráfia, figyelem zavar

Az eredményekből egyértelműen megállapítható a diszlexia és a nyelvi diszkalkulia kapcsolata. Emellett a figyelemzavar és az impulzivitás szerepe sem elhanyagolható.

Az idegennyelv-tanulási képességet az 1920-as évektől kezdve vizsgálják. Carroll (1962, 1981) eredményei a legmeghatározóbbak mind a mai napig. Carroll azt feltételezte, hogy a nyelvérzék egy olyan tehetség, amelyet az intelligenciától független, viszonylag állandó készségek alkotnak. A nyelvérzékot alkotó készségek közül a négy legmeghatározóbb:

- fonetikai kódoló képesség, amely képessé tesz a hangok azonosítására,
- grammatikai/nyelvtani érzékenység, amely segít felismerni a szavak funkcióját a mondatban,
- induktív tanulási képesség, amely a nyelvi szabályok kikövetkeztetése és új szabályok alkotása,
- a memorizálási képesség, amely leginkább az új szavak tanulásában nyújt segítséget.

Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvérzék nem „minden vagy semmi” jellegű: mindenki rendelkezik vele – hiszen anyanyelvét mindenki elsajátítja –, csak különböző mértékben. Ezért a nyelvérzékot mérő tesztek sem arra szolgálnak, hogy eldöntsék, ki lesz képes egy adott idegen nyelvet beszélni, hanem elsősorban az idegen nyelv elsajátításának sebességére engednek következtetni (Carroll, 1981; Sparks és Ganschow, 1997; Ottó és Nikolov, 2003). Az idegennyelv-tanulás lehetne kellemes elfoglaltság, melynek segítségével új kultúrákat ismerhetnének meg, de sajnos a feszített tempó miatt elveszíti az élvezeti értékét (Czenner, é. n. 2).

Carroll feltételezte, hogy a nyelvtanulási képesség intelligenciától független. A Kognitív Profil teszttel és az AKKF-fel végzett vizsgálataink során arra a következtetésre jutottunk, hogy valóban intelligenciafüggetlen a nyelvtanulási képesség, hiszen átlag fölötti intellektusú emberek küzdenek a nyelvvizsga követelményének teljesítésével. Segalowitz (1997) összefüggésbe hozta a nyelvtanulási képességet azon képességgel, hogy milyen minőségű a kontextusból kiemelt szöveget feldolgozása. Tehát az AKKF teszt alkalmas arra, hogy jelezze: a diszkalkuliások is küzdhetnek nyelvtanulási problémával.

Cummins (1983) klasszikussá vált elmélete szerint a nyelvi képességeknek két meghatározó csoportja létezik:

1. A kognitív/elméleti nyelvi képességek, amelyek formális, osztálytermi tanulás esetén jó előrejelzők a nyelvi teljesítmény kapcsán, tipikusan a vizsgaszintű tanulás elősegítői. Ebben az esetben kiemelkedő szerepet kap a kontextus és a releváns információ kiválasztása.

2. Az interperszonális kommunikációs képességeknek az idegen nyelvi környezetben, természetes úton kialakuló nyelvtudásban van szerepe, a nyelv használható szintre emelése a lényeg.

Mivel az AKKF kognitív képességeket is feltérképez, miért ne lehetne alkalmas arra, hogy jelezze a nyelvtanulási képességekben megmutatkozó eltéréseket?

Skehan vizsgálatában azonosította azt a két típusú nyelvtanulót, akik nyelvtudásukat más képességekre támaszkodva, kompenzációval (*Aradi, Erdős és Sturcz*, é. n.) fejlesztették. Az egyik csoport jó lingvisztikai-analitikus képességével, a másik csoport viszont kiváló memóriájának köszönhetően ért el sikereket a nyelvtanulásban (*Ellis*, 1994).

Segalowitz (1997) és Kontráné (2004) szerint a tanulási stratégia fontos az idegen nyelv elsajátításában. Mindenki más-más módszerrel sajátítja el az ismereteket, és egy hatékony tanulási módszer kialakításához szükség lenne a tanuló képességeinek hatékonyságának ismeretére. Az információfeldolgozás egyénenként változó lehet, így nincs mindenkire érvényes módszer. Ez súlyozottabban érvényes, ha tanulási problémára gyanakszunk, mert a sikeres tanulási stílus kialakítása függ a kognitív képességektől. Míg az egyik tanuló sikeresen meg tud tanulni egy nyelvet azáltal, hogy hallgatja a nyelvet, a másiknak a hallgatás mellett a szövegre is szüksége van. A tanulási stílus teszt² elvégzésével segítséget kaphatunk a tanulási folyamatunkról, és arról is, milyen módszer lehet a legcélravezetőbb.

Oxford (1990) a stratégiákat két fő csoportra osztotta: direkt és indirekt stratégiákra. Ezekben belül további három-három kategóriát nevezett meg (memória, kognitív, kompenzációs, valamint metakognitív, affektív és társas), amelyek egymással interakcióban vannak és támogatják egymást.

Sparks és Ganschow (1991) vezette be a Nyelvi Kódolási Különbségek Hipotézisét (*Sparks*, é. n.) az idegen nyelv tanulása során tapasztalt nehézségek magyarázatára. Ezek a nehézségek az anyanyelv fonológiai, ortográfiai, szintaktikai (megbonthatatlan egységet képező szerkezetek, pl. összetett szavak, hiszen a „nagyherceg” és a „nagy herceg” szavak jelentése nem azonos) és szemantikai (szavak jelentése és jelentésváltozata, pl. „számít valakire”, „valamire” vagy „valamit”) komponensei észlelésének képtelenségéből fakadnak.

Attitűd és motiváció, nyelvtanulási stratégiák, személyiség és kognitív stílus, apátia, kétértelműség iránti tolerancia, mezőfüggetlenség, extroverzió, a tanár kompetenciájának hiánya és tanulási zavarok – ezek mind lehetséges magyarázatok a sikertelenségre (*Sparks és mtsai*, 1992b, 1998; *Sparks és Javorsky*, 1999; *Sparks és Philips*, 1999). Ezért fontos szem előtt tartani, hogy nem csak a diszlexiásoknak lehet idegen nyelv-tanulási problémájuk, hanem a diszkalkuliával, a figyelemzavarral és a hiperaktivitás zavarral küzdőknek is, valamint bármilyen neurológiai alapú teljesítményzavart mutató tanulónak.

Polonyi Tünde Éva és Mérő Diana (2007) különböző csoportokat vizsgált a nyelvtanulás kérdéskörében, melynek eredménye a következő lett:

„Az angol szakos hallgatók, a kétnyelvűek és a tolmácsok véleménye a következő volt: fontos a külső tényező: a családi környezet, idegen nyelv területén való tartózkodás, a nyelvtanulás korai kezdése és a nyelv megfelelő tanítása, amely strukturálja a tudást. A motivációs tényezők közül a kitartást, az érdeklődést és a pozitív hozzáállást említették. A kognitív tényezők csoportjába sorolták a nyelvtelhetséget, zenei hallást, vizuális memóriát, akusztikus memóriát, grammatikai érzékenységet, logikát (nyelvi logika), asszociációs képességet, analógiás gondolkodást, analitikus gondolkodást, intelligenciát, általános műveltséget, kommunikációs készséget, fantáziát, anyanyelv és más nyelv jó ismeretét, empátiát a nyelv iránt és nyitottságot a kultúrák közötti különbségekre.

A nyelvtanárok hasonlóan vélekedtek: külső (média, másik nyelv ismerete, az angol nyelv- terület, a tanítás milyensége és a tanárok hatása), motivációs és kognitív tényezőket (zenei hallás, memória, nyelvérzék, nyelv iránti empátia, logika, analógiás gondolkodás, intelligencia, kommunikációs készség) említettek, mint a nyelvtanulást segítő tényezőket.

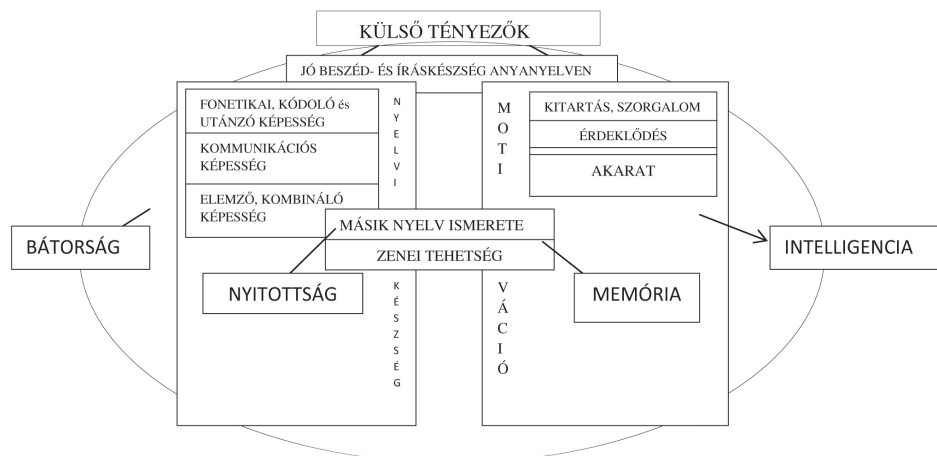
Egy vizsgálati személy véleménye szerint egyéntől függ, hogy mely tényezők segíthetik a nyelvtanulást. »Van, akinek a jó hallása, van, akinek a matematikai gondolkodása, van, akinek a vizuális beállítottsága segít. Úgy gondolom, az a fontos, hogy mindenkinél megtaláljuk, hogy őt pontosan mi segítheti, és ezeket a képességeket/tényezőket kihasználva tanítsuk a nyelvet, egyénre szabottan.«

Tulajdonképpen Carroll négyfaktoros elmélete visszatükrözik. Mindenki rendelkezik nyelvérzékkel bizonyos mértékben, amely velünk született képesség, de lehet fejleszteni. A nyelvérzék, meglátásaink szerint, a következőkből tevődik össze: jó memória, a nyelv szerkezetére való rálátás, analógiák felismerése, logikai képesség, ráérzés a nyelvre, rugalmasság.”

Gan (2004) kutatásait alapul véve, a nyelvtanulás sikerét meghatározó tényezőket három csoportba rendezhetjük:

1. a külső tényezők,
2. a motivációs és a kognitív tényezők,
3. bizonyos személyiségjegyek és az intelligencia.

A kognitív tényezőkhöz tartoznak a nyelvtelhetség alkotóelemei (memória, fonetikai kódoló képesség, kommunikációs képesség, elemző-, kombináló képesség), az anyanyelvi készségek, egy másik nyelv ismerete és a zenei tehetség. Az elemző, kombináló képesség gyűjtőfogalma a grammatikai érzékenységnek, az induktív tanulási képességnek, a logikai képességnek és az asszociációs képességnek.



2. ábra. A tanulási problémákkal nem küzdő nyelvtanulók sikeres nyelvtanulását segítő tényezők (Polonyi, 2007)

A nyelvtanuláshoz szükséges készségek ismerete ugyanolyan fontos, mint azon készségek hiányának vagy alulműködésének megállapítása, melyekkel sikert lehet elérni vizsgahelyzetben is. A készségeket és a részkezségeket meg lehet feleltetni a vizsgasorok fel-

adataival, így nagy valószínűséggel meg lehet állapítani, hogy az adott nyelvtanuló mely feladatokat tudná sikeresebben megoldani. Ezen feladatok ismeretében sikeresebben lehetne nyelvvizsgatípust választani, ami nagyban hozzájárul a bizonyítvány megszerzéséhez.

Kapcsolat a képességek és a nyelvvizsgán/érettségien előforduló feladatok között (a teljesség igénye nélkül):

Olvasott és hallott szövegértés: nagyon hasonló feladatok építik fel a vizsgaegységet:

- ABC karikázós,
- „Igaz/Hamis” szövegértés,
- kérdésekre válaszolós,
- tömörítés idegen nyelvre/magyarra,
- információ-egyeztetés megadott szöveg alapján,
- „Igaz/Hamis/ Nem említette” szövegértés,
- szómagyarázat alapján a szó/kifejezés megadása az adott szövegből.

Nyelvhelyesség:

- nyelvhelyességi teszt kiragadott mondatok alapján,
- nyelvhelyességi teszt összefüggő szöveg alapján,
- megadott szavak képzett alakjának beillesztése a megadott szövegbe,
- lyukas szöveg kiegészítése megadott szavak nélkül,
- szavak beillesztése a megadott szövegbe,
- mondatrészek beillesztése a megadott szövegbe,
- szövegrészek beillesztése a megadott szövegbe,
- szó keresés szövegből magyarázat alapján.

Íráskészség:

- levél,
- érvelő esszé,
- fogalmazás.

4. táblázat. Kapcsolat a képességek, részképességek és az egyes feladattípusok között

<i>Képesség</i>	<i>Mivel áll kapcsolatban</i>	<i>Feladattípus</i>
Munkamemória (központi végrehajtó)	figyelmi mechanizmus; összehangolja a több irányból érkező információ feldolgozását; a később kapott információ megfelelő helyre való beépülését szabályozza; az ismeretek előhívásának sebessége is függ tőle	minden feladat érintett
Verbális munkamemória (fonológiai hurok)	verbális ingerek megtartása és feldolgozása	hallott szövegértés; beszédértés; helyesírás
téri-vizuális készség	tájékozódás a szövegben, a feladatlapon, a megoldó kulcs kitöltése során, íráskép	minden feladat érintett
szekvenciális készség	sorrendiség	nyelvtan elsajátítása; összefüggő szöveg felépítése; helyes szórend; ok-okozati összefüggések átlátása; minden feladattípus érintett
szimultán megjegyzés		szótanulás szókérttyákkal
hangdiszkrimináció jó helyesírással	figyelmi mechanizmus	minden feladat

<i>Képesség</i>	<i>Mivel áll kapcsolatban</i>	<i>Feladattípus</i>
hangdiszkrimináció gyenge helyesírással	fonológiai nehézségek	hallott szövegértés; beszédértés; helyesírás
verbális absztrakciós készség (elvonatkoztatás)	szó és jelentés kapcsolata	minden feladat
grafomotoros készség	íráskép; írásbeli munka átláthatósága	írásos feladatok (jobbára fordítás, tömörítés, fogalmazás)
nyelvi megértés	szövegértés	minden feladat érintett
kontextus információ kiválasztása	szövegösszefüggés; ok-okozati tényezők felismerése	minden feladat érintett
releváns információ kiválasztása	lényege és lényegtelen információ kiválasztása	minden feladat érintett (szövegértés; hallott szövegértés; íráskészség)
lassú munkatempó	figyelmi mechanizmus működése	minden feladat érintett
figyelemzavar	figyelmi mechanizmus működése	minden feladat érintett; a rendelkezésre álló idő nem megfelelő beosztása

A nyelvvizsgák többféle készséget mérnek:

- olvasás készség,
- nyelvhelyesség,
- íráskészség,
- hallásértés,
- beszédértés és
- kommunikációs készség.

Teljes agyat, minden készséget igénybe vevő folyamat a vizsgahelyzet, feszített feladatmegoldási időintervallummal. A tanulási zavarral küzdő vizsgázók kedvezményeket kaphatnak a vizsgasorok megoldásához. A megfelelő kedvezmények biztosításához fontos, hogy a vizsgáló szakemberek tisztában legyenek azzal, hogy az aktuális probléma milyen segítséggel küszöbölhető ki, legalább annyira, hogy ne jelentsen hátráltató tényezőt, hogy a valós tudásáról tudjon a vizsgázó számot adni.

Irodalomjegyzék

A közös alap. (é. n.) 2015. 10. 15-i megtekintés, Lexam, <http://lexam.eu/diszlexia-es-tarsai/figyelem-es-hiperaktivitas-zavar/a-kozos-alap/>

Aradi András, Erdős József és Sturcz Zoltán (2002): *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távközpont, Budapest. 2015. 10. 18-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/02200/02287/00005/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_05_272-279.pdf

Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.

Cummins, J. (1983): Functional language proficiency in context: Classroom participation as an interactive process. In: Tikunoff, W. (szerk.): *Significant bilingual instructional features study: Compatibility of the SBIF features with other research on instruction for LEP students*. Far West Laboratory, San Francisco. 109–131.

Czenner Júlia (é. n. 1): A szótárzás rejtelmek. *Tani-tani Online*, 2015. 10. 15-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/a_szotarzas_rejtelmek

Czenner Júlia (é. n. 2): Készségtelenség és képtelenség a nyelvoktatásban. *Tani-tani Online*, 2015. 10. 15-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/keszsegtelenseg_es_keptelenseg

Diszlexia és egyéb különlegességek. (é. n.) 2015. 10. 15-i megtekintés, Lexam, <http://lexam.eu/diszlexia-es-tarsai/diszlexia-es-egyeb-kulonlegesseg-2/>

Doestoe, A. (2006): *Dyscalculia in Belgium: definition, prevalence, subtypes, comorbidity and assessment*. Research in Learning Disabilities, Department of Experimental Clinical and Health Psychology, Ghent University, Belgium. 2015. 10. 17-i megtekintés, <http://www.lboro.ac.uk/media/www/lboroacuk/content/mathematicaleducationcentre/downloads/Dyscalculia%20in%20Belgium.doc>

Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

Gereben Ferencné (é. n.): *Diszalkulia*. 2015. 10. 15-i megtekintés, Kislexikon, <http://www.kislexikon.hu/diszalkulia.html#ixz3TjY1Zudz>

Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Kémeri Nagy Edit (é. n.): *Mentális reprezentáció*. (Pszichológia távoktatás, kognitív pszichológia, 2. tétel). 2015. 10. 15-i megtekintés, Pszichológia Kidolgozott Tételek (blog), <http://mlmhogyan.com/pszichologia/mentalis-reprezentacio-2/>

Klein Ágnes (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kényelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 4.5. Az idegennyelv-tanulás, -tanítás humán tényezői. 2015. 10. 15-i megtekintés, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelvelsajaitas/45_az_idegennyelvtanuls_tants_humntyezi.html

Konrány Hegybíró Edit és Kormos Judit (2004): *A nyelvtanuló (Sikerek, módszerek, stratégiák)*. OKKER Kiadó, h. n.

Krajcsi Attila és Hallgató Emese (2012): Fejlődési diszkalkulia diagnózisa felnőtteknél – Az Aritmetikai Képességek Fejlődése teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. 2015. 10. 15-i megtekintés, http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=41&jaid=604

Kulcsár Mihályné (é. n.): *A számolási nehézség problémaköre (dyscalculia) megjelenési formák, tünetek*. 2015. 10. 15-i megtekintés, <http://rhewa.sfblogs.net/2009/03/23/a-dyscalculiarol-bovebben/>

Lundberg, G. (2004): Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement. In: Nikolov, M., Djiginović, M. J., Mattheoudakis, M., Lundberg, G. és Flanagan, T. (szerk.): *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Gratz. 21-34. 2015. 10. 18-i megtekintés, <https://books.google.hu/books?id=CKKZBeGmtiUC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=gun+lundberg+2004&source=bl&ots=9lw4BN4NfV&sig=lzSnNXgcELOJvvBTVRDtdgVqi58&hl=hu&sa=X&ved=0CEMQ6AEwBmoVChMI6KWP8bzKyAIVqfRyCh1UMA7u#v=onepage&q=gun%20lundberg%202004&f=false>

Ottó István és Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke. *Iskolakultúra*, 13. 6-7. sz. 34-44.

Oxford, R. L. (1990): *Language learning styles and strategies: An overview*. 2015. 10. 17-i megtekintés, <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Jegyzetek

¹ A tanulmány a SupEFL Project (Supplemental Self-Help in English as a Foreign Language for Learners with Specific Learning Differences/Difficulties – EU Project number 2014-1-DE02-KA200-001093) keretében az Erasmus+ program támogatásával készült.

Polonyi Tünde Éva és Mérő Diana (2007): A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, 9. 2. sz. 88-117.

Segalowitz, N. (1997): Individual differences in second language acquisition. In: de Groot, A. és Kroll, J. F. (szerk.): *Tutorials in bilingualism*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 85-112.

Shalev és Gross-Tsur (2001): *Developmental dyscalculia*. PubMed.gov. 2015. 10. 17-i megtekintés, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11516606>

Sparks, R. L. (é. n.): *Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning*. 2015. 10. 15-i megtekintés, <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02648218#page-1>

Sparks, R. L., Schneider, E. és Ganschow, L. (1997): Literacy and the second language learner. In: Sullivan, J. A. H. (szerk.): *Information Age Publishing*. Greenwich, Connecticut. 56.

Sparks, R. L. és Javorsky, J. (1999): Students classified as LD and the college foreign language requirement: Replication and comparison studies. *Journal of Learning Disabilities*, 32. 329-349.

Sparks, R. L., Philips, L., Ganschow, L. és Javorsky, J. (1999a): Comparison of students classified as LD who petitioned for or fulfilled the college foreign language requirement. *Journal of Learning Disabilities*, 32. 553-565.

Sparks, R. L., Phillips, L., Ganschow, L. és Javorsky, J. (1999b): Students classified as LD and the college foreign language requirement: A quantitative analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 32. 566-580.

Szirmai Hajnalka (é. n.): *A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata*. 2015. 10. 15-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00071/2003-05-ta-Szirmai-Matematikai.html>

Tánczos Judit (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia*. Pedellus Kiadó, Debrecen.

Vincze Szilvia (2003): A matematikai képesség összetevőinek vizsgálata és kapcsolata az intelligenciával. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 229-261. 2015. 10. 15-i megtekintés, www.magyarpedagogia.hu/document/Vince_MP1032.pdf

² <http://www.diszlexia.hu/> (Azonosítás; Tanulási stílus azonosítási kérdőíve).

Czenger Júlia

Sajátos nevelési igényű gyermek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés

A korábbi évtizedek tendenciájához képest arányaiban több sajátos nevelési igényű, speciális ellátást kívánó gyermek vesz részt a közoktatási intézmények oktató-nevelő folyamatában, s így az iskola diákjainak összetétele is változatosabb. Korábban sem létezett homogén gyermekcsoport, ám mindeddig nem fektettek nagy hangsúlyt a tanulók eltérő képességszintjének feltérképezésére. A diagnosztikus eljárások fejlődésének köszönhetően egyre több esetben derülhet fény arra, mi az oka a lemaradó gyermekek teljesítményhátrányainak, s ennek tudatában a pedagógia változatos módszertani eszközeivel képesek hátrányaik kompenzálására.

A közoktatási rendszer fennmaradásához szükségszerű, hogy alkalmazkodni tudjon a változó társadalmi igényekhez, melyek részben arra irányulnak, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek egyenlő eséllyel induljanak az iskoláztatás, valamint a későbbi, munkaerőpiacon való elhelyezkedés során is. Az inkluzív szemlélet térhódítása mindezekre válaszokat, lehetőségeket, irányelveket nyújt. Szociológiai, oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai aspektusból vizsgálva is ugyanarra az eredményre jutunk. Az oktatás korai szakaszában segítséget kapó fogyatékos, tanulási nehézséggel rendelkező, hátrányos helyzetű vagy nyelvi akadályokkal küzdő gyermekek – vagyis a sajátos nevelési igényűek csoportja – képességeikhez mérten nagyobb eséllyel képesek végzettséget szerezni, szakmát tanulni, vagy akár részt venni a felsőoktatásban, amely támogatja önálló életvitelüket és megélhetésüket. Ezáltal a társadalom számára hasznos munkaerő válik belőlük, s nem szorulnak rá a szociális alapon, vagy rokkantságuk után kapott ellátásra. Az Európai Unió tagállamainak mindegyikében törvény szabályozza a valamely fogyatékossgal rendelkező személyek esélyegyenlőségének biztosítását, amely társadalmi integrációjuk elősegítését szolgálja (Vargáné, 2006).

Törvényi háttér

A speciális szükségleteket igénylő populáció részeként nevezhető meg a sajátos nevelési igényűekkel rendelkezők csoportja is. A sajátos nevelési igényű tanulók csoportját többlet-szükségleteik szerint határozzák meg. A 2003-as törvény 121. § (1) 29. pontja szerint: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).” (Köznevelési törvény, 2011)

A magyar jogszabályok szerint minden közoktatásban részt vevő gyermeknek joga van ahhoz, hogy adottságainak, képességeinek megfelelő speciális ellátásban, különleges gondozásban, rehabilitációs ellátásban részesüljön korától függetlenül. A különleges gondozás jogosultjai a speciális nevelési igényű, beilleszkedési, magatartási, tanulási zavaros tanulók, valamint a súlyos betegségeik miatt intézményes nevelésben megjelenni nem képes gyermekek (*Köznevelési törvény*, 2011). A magyar közoktatási intézmények jelentős hányadában nincs lehetőség segítő szakemberek alkalmazására, ám a kiterjedt szakszolgálati rendszer és a szerteágazó szolgáltatásokat nyújtó módszertani központok tevékenysége kiterjed a korábban kistérségi, jelenleg pedig járási ellátás biztosítására. A pedagógiai szakszolgálatok feladatai közé sorolható a gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés, gondozás, a fejlesztő felkészítés, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenységi köre, az országos szakértői és rehabilitációs munkálatok, a nevelési tanácsadás, a logopédiai ellátás, a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás, a konduktív pedagógiai ellátás, valamint a gyógytestnevelés. A gondozás, fejlesztés feladatait sajátos nevelési igényű tanulók esetén minden esetben szakirányos gyógypedagógus vagy segítő szakember végzi, a beilleszkedési, magatartás- vagy tanulási zavaros gyermekek felzárkóztatása a speciális szakértelem nélküli, de tapasztalt pedagógusok feladatköre. A sajátos nevelési igénnyel járó sérülésspecifikus megsegítés az átlagosnál nagyobb mértékű differenciálást, korrekciós, habilitációs és rehabilitációs tevékenységet és terápiás célú oktatási beavatkozásokat jelent. A többletszolgáltatás szakaszai kiterjednek a korai fejlesztés időszakára, az óvodai és iskolai nevelésre, s magában foglalja a fejlesztő felkészítés keretében megvalósuló fejlesztést is.

A sajátos nevelési igényű tanuló iskolaválasztása a normális fejlődésű gyermekek iskoláztatásával hasonlatosan szabadon történik: felvételt nyerhet bármely olyan közoktatási intézménybe, amely integrált oktatást végző létesítménynek minősül. Sok esetben a szakértői bizottság jelöl ki a gyermek fogadására alkalmas, a lakhely közelében elhelyezkedő intézményeket, amelyek közül kötetlenül választhat a szülő vagy gondviselő. A szülőnek joga van ahhoz, hogy fellebbezzon a szakértői bizottság javaslatával kapcsolatos véleményt illetően, s államigazgatási eljárás keretében kérvényezheti annak megváltoztatását. A beiskolázás során a szülő segítséget is igényelhet a feltételek megteremtésében, amelyet az illetékes helyi önkormányzat biztosít számára. A sajátos nevelési igényű gyermekek után a fogadó intézmény emelt normatív támogatásban részesül, ez néhány esetben mégsem elég ahhoz, hogy vállalják a többletmunkát, amely a speciális eszközök beszerzésével és a módszertani eszközök bővítésével járna. Vargáné álláspontja szerint csupán azokban az intézményben működhet megfelelően az integráció, a befogadás, ahol a pedagógusok attitűdje illeszkedik az elvrendszerhez. A fogadó intézményekben azonban a pozitív hozzáállás mellett több tárgyi és személyi feltételnek is meg kell valósulnia ahhoz, hogy a speciális szükségletekkel rendelkező gyermekeket fogadhassák. A személyi feltételek elsősorban a gyermek különleges gondozásának megvalósulásához köthetőek. Az integráló intézménynek biztosítania kell a sajátos nevelési igényű tanuló speciális neveléséhez szükséges szakirányos gyógypedagógus alkalmazását, vagy látogatásának megszervezését. A szakértői véleményben irányított fejlesztő foglalkozások menete speciális tanterv szerint történik, amelyhez eltérő tankönyvek, taneszközök, gyógyászati segédeszközök és technikai eszközök válhatnak szükségessé, amelyek már a tárgyi feltételeket takarják. Az előírások gyakorlatban való érvényesülését bizonyos időközönként ellenőrzésekkel biztosítják. A méltányosság és esélyegyenlőség biztosítása érdekében a jogszabályok pozitív diszkriminációt engednek meg a sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben. Sok esetben ezek a gyermekek a megengedett életkori határokat átlépve vehetnek részt a közoktatásban, amelynek oka lehet az oktatás elnyújtása. Lehetőségük van ugyanis arra, hogy adott tanév teljesítménykötelezettségét megnyújtásuk, s hosszabb időn át sajátítsák el a tananyagot. A szakértői bizottság javaslata alapján

továbbá bizonyos tantárgyakból felmentheti a tanulókat az értékelés, minősítés alól, esetleg az egyéni továbbhaladás engedélyezését is lehetővé teszi. A vizsgák, számonkérések alkalmával ezek a tanulók speciális eszközöket használhatnak, vagy a számadás módját választhatják ki képességeiknek megfelelően. A sajátos nevelési igényű tanulók díjmentesen vehetnek részt a pedagógiai szakszolgálatok fejlesztő foglalkozásaiban, s ha szükséges, az utazás költségeiben is segítséget kapnak a szülők. Mindezek a többletszolgáltatások nagy segítséget nyújthatnak a gyermeknek, s családjának is a tanulmányok ideje alatt (*Vargáné, 2006*).

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának jogi háttere elsősorban kidolgozott-nak tűnhet, ennek ellenére a mai napig sem működik kifogástalanul a gyakorlatban. A számtalan speciális eset és a környezeti tényezők gyakran alkotnak olyan szituációkat, amelyek megoldása nehézséget okoz a közoktatás számára. Az irányelvek megvalósulása részben kivitelezett, ám az attitűd változása nem mérhető az ellenőrzések során. A dokumentáció pontatlanságai s intézményenként eltérő formái szintén a jogszabályi hiányosságok következményeinek tulajdoníthatóak. Szerencsére országsszerte egyre több közoktatási intézményben tapasztalható az integrált oktatás hatékony működése, ám az inkluzív gondolkodásmód még gyermekcipőben jár.

Integráció és inklúzió

A pedagógiában sokat emlegetett integráció fogalma a gyógypedagógia tudományterületről származik. Megjelenését a szegregált oktatás elleni törekvések indikálták, célja a fogyatékos gyermekek normál fejlődésű társaikkal való együttnevelése lett. Ezzel szemben az inklúzió kifejezés kezdetben politikai, és pedig szociálpolitikai értelemben bontakozott ki, s csak később került a neveléstudományban használatos terminusok közé. Az oktatásban való megjelenésekor inkluzív nevelésként vált ismeretessé, amely a szociálpolitika közvetett eszközeként igyekezett megvalósítani a befogadó szemlélet elterjedését. A befogadó iskola kibontakozásával a kirekesztés nélküli, egyenlő esélyekkel induló, mindenkinek szóló iskoláztatást szerették volna elősegíteni. Az inklúziós törekvések megvalósulása lassú folyamat, kezdetben csak az integráció különböző formái bontakoztak ki az oktatás-nevelési folyamatokban. A fogyatékosági csoportok egyre differenciáltabb elkülönítése nyomán szétváltak a fejlesztés területei, amely a különböző súlyossági fokokat is hangsúlyozta. Nyilvánvalóvá vált, hogy bizonyos esetekben a szegregált oktatás felesleges, a tanulók nehézségei a többségi általános iskolákban is jól kezelhetők. Az integrált oktatási elvek egyre inkább szélesedni látszottak, s megvalósulhatott a részleges, később pedig a teljes integráció a gyermekek oktatása során. Az OECD definíciója szerint az integráció jelentése csupán interakció az akadályozott és ép gyermekek csoportjai között. A befogadó nevelés képviselői azonban más perspektívából értelmezték a gyermekek oktatását. Téziseik szerint új iskolakoncepcióra van szükség, amely nem megtűri a fogyatékkal élő, vagy sajátos nevelési igényű gyermeket, hanem minden egyes tanulót önálló individuumként kezel, figyelembe veszi sajátos képességeiket, képességeiket, s az oktatás-nevelés az egyéni képességek mentén valósul meg. Ezek a gondolatok már az inklúzió feltételeit tükrözik (*Papp, 2012*).

A sajátos nevelési igényű gyermekek hazánkban jelenleg teljes joggal együtt tanulhatnak ép társaikkal, s speciális segítséget kapnak tanulmányaik során egyéni képességeik, készségeik fejlesztését biztosítva. Az integráló intézmények tekintetében azonban meg kell különböztetni egymástól a fogadás módját érintő alapfogalmakat. Integrációnak tekintjük, ha a fogadó intézményekbe felvételt nyer a SNI tanuló, ám egyéni segítség és felzárkóztatás nem történik, csupán csoportos ellátási formákban kerül sor a fejlesztésre, s kórképek szerint történik a gyermekek csoportba rendezése. Ennek ideálisabb

megjelenését inklúzióknak nevezzük, amelyben a tanuló az egyéni differenciálás és egyéni kibontakozás pedagógiai eszközeinek jegyében vehet részt az oktatás-nevelés folyamatában. Az elvrendszer elterjedése a gyógypedagógia tudományterületének munkásságából fakad, amely a szegregáció elkülönítő, diszkrimináló következményeinek elkerülését tűzte ki céljául (Vargáné, 2006). A lakóhelyhez esetleg távol eső speciális intézmény látogatása, a többletkiadások, a korlátozott lehetőségek és a továbbtanulási korlátok együttesen csökkenthetik a sikeres társadalmi integráció esélyét, a szegregált iskolákban tanuló gyermekek így megbélyegzettekké válnak a többi intézmény, a kortársak és a közösség szemében is.

A sajátos nevelési igényű gyermekek hazánkban jelenleg teljes jogon együtt tanulhatnak ép társaikkal, s speciális segítséget kapnak tanulmányaik során egyéni képességeik, készségeik fejlesztését biztosítva. Az integráló intézmények tekintetében azonban meg kell különböztetni egymástól a fogadás módját érintő alapfogalmakat. Integrációnak tekintjük, ha a fogadó intézményekbe felvételt nyer a SNI tanuló, ám egyéni megsegítés és felzárkóztatás nem történik, csupán csoportos ellátási formákban kerül sor a fejlesztésre, s kórképek szerint történik a gyermekek csoportba rendezése. Ennek ideálisabb megjelenését inklúzióknak nevezzük, amelyben a tanuló az egyéni differenciálás és egyéni kibontakozás pedagógiai eszközeinek jegyében vehet részt az oktatás-nevelés folyamatában.

szekció esélyét, a szegregált iskolákban tanuló gyermekek így megbélyegzettekké válnak a többi intézmény, a kortársak és a közösség szemében is.

Az inklúzióra irányuló törekvések annak megoldására fókuszálnak, hogy csökkenjen a kizárásra tendáló társadalmi szemlélet. A kultúrák és közösségek szokásrendszereinek tolerálása, az eltérő képességek elfogadása ennek részét képezi. Az inkluzív környezetben megszűnnek a különbségek, s nem tekinthető a gyermek fogyatékosnak vagy eltérő képességűnek, csupán az individuum számít. „Az inklúzió tehát a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és értékelését jelenti.” (Kalocsainé és Varga, 2005, 205. o.) Az eszme az egyenlőségre fókuszál, amelynek jegyében minden gyermek egyenértékű, ugyanolyan jogokkal és lehetőségekkel az oktatás folyamatában, közös munkával elérve az egyéni fejlődést. (Kalocsainé és Varga, 2005)

Nemzetközi viszonylatban az inklúziós oktatási törekvéseket tekintve három kategória különíthető el egymástól. Az első típus értelmében megszűnik a speciális nevelés, az oktatás minden gyermek számára az integrált rendszer keretein belül valósul meg, szükségleteikhez mérten pedig megfelelő mennyiségű és minőségű egyéni fejlesztést biztosítanak. A második variáció, amely jelenleg Magyarországon is működik, lehetőséget ad az eltérő képességű, sajátos nevelési igényű gyermeknek az integrált oktatás igénybevételére, s jól strukturált segítő hálózatával nyújt többletet a célcsoport számára. A harmadik változat

kereteiben a két oktatási rendszer egymással párhuzamosan működik, a sajátos nevelési igénnyel rendelkezők oktatására csupán speciális osztályokban vagy iskolákban van lehetőség. Magyarországon tehát a második variáns érvényesül. Az uniós normákat követve igyekeznek, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek számára optimális képzési kínálatot biztosítsanak, amelyek alkalmazkodnak a gyermekek egyéni képességeihez és igényeikhez, ezzel lehetővé téve számukra később a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket. Hazánkban az oktatáspolitikai az inkluzív oktatás támogatása érdekében

prioritásként tekint a képességek jegyében az élethosszig tartó tanulás elősegítésére, az oktatási egyenlőtlenségek felszámolására, az oktatás-nevelés nivójának emelésére, a pedagógusképzés kiszélesítésére, az információs és kommunikációs technikák használatának preferálására, az oktatás tárgyi feltételeinek minél hatékonyabb biztosítására, a közoktatás finanszírozásakor a költséghatékony felhasználásra, valamint az intézményi kereteken belül elért eredmények, innovációk és sikeres gyakorlatok támogatására. Az integrált nevelés azonban a közoktatási intézményekben csak úgy valósulhat meg, ha az a törvény által előírt módon készül fel az eltérő képességű gyermek fogadására, s egyéni fejlesztéséről gondoskodni képes. Az együttnevelés sikeressége több tényező együttműködésének függvénye, eredményessége az irányelvek megvalósulásának mértékétől és minőségétől is befolyásolt. Az inklúzió működőképességéhez elengedhetetlenül fontosak bizonyos tárgyi és személyi feltételek. Eredményes lehet a működés, ha a sajátos nevelési igényű tanulók iskolaválasztása, beiskolázása alapos körütekintéssel történik meg, ha sérülésüknek függvényében megfelelő mennyiségű és minőségű többletsegítséget kapnak, a pedagógusok pedig megfelelő ismeretekkel rendelkeznek az eltérő képességű gyermekekről, s nevelésükhöz szükséges kompetenciákat sajátítanak el, valamint ha az intézményben megfigyelhető a szükségletekhez igazodó differenciált nevelési-oktatási kínálat (Vargáné, 2006).

Az inkluzív iskola jellemzői

Az inkluzív pedagógia alaptézise a gyermekcentrikus nevelés, amelyben nem tanulócsoporthal dolgozik a pedagógus, hanem autonóm individuumok nevelése folyik az esélyegyenlőség jegyében, változatos módszertani eszközökkel és nagyfokú differenciálással. Az osztályközösség alapvetően heterogén, amelyben eltérő készségek, kompetenciák, érdeklődés és szükségletek uralkodnak. Az inkluzív elvek szerint a csoportban lezajló interakciók kölcsönösen készségeket alakítanak ki a gyermekekben. Így a tanítás legfontosabb didaktikai elemeként a kooperáció nevezhető meg, amely a tanítási idő jelentős részét adja. A tananyag minden tanuló számára azonos, csupán az átadás módja tér el a módszertani eszközök széles palettájának segítségével. A befogadó iskola fő koncepciója a személyiségre orientált nevelés, célja pedig a tudáselsajátítás, a jártasságok, a készségek, a képességek, kompetenciák, a gondolkodási erők megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív motivációs folyamatának elősegítése. A reformpedagógia jegyében módszertani eszközei támogatják a reflektív tanulást, felhasználva a kooperáció eszközeit és a korlátlan kreativitást. A követelmények és a tananyag tehát egységesek, csupán a tanítás útja és eszközei térnek el. Lényeges eleme a teóriának, hogy minden egyes gyermek egyénre szabott segítséget kap mindehhez, amely nem a deficitekre irányul, hanem a percepciók megismerésre. (Réthy, 2002) „Az integráció alapja egy reformfolyamat, amely az iskolai gyakorlat humanizációját, szorongásmentessé tételét, demokratikus működését kívánja elérni, a szolidaritás, a szabad kommunikáció, kooperáció, aktivitás, életszerűség érvényesülésével.” (Réthy, 2002, 11. o.)

A befogadó attitűd lényegi eleme a sokszor említett esélyegyenlőség. Ennek mértéke itt sokkal hangsúlyosabban szerepel, mint korábban. Az egyenlőség azt jelenti, hogy minden gyermek egyenlő, s minden gyermeknek joga van részt venni az oktatásban. A fogyatékkal élők éppúgy a közoktatás keretei közé valók, mint a többi gyermek, hiszen nincs olyan tanuló, akinek ne lenne nehézsége valamilyen téren, így azt mondhatjuk, hogy minden gyermek rendelkezik speciális szükségletekkel. A befogadó iskola ennek fényében minőségi oktatást nyújt, amelynek különböző attribútumai is bizonyítják létjogosultságát. A jól működő inkluzív oktatási intézmény ismérve az exklúzió minden formájának megelőzése, a pozitív teljesítményelvárás rendszerre, a meleg, elfogadó iskolai attitűd, kooperáció a gyermek közt, a tanár és diák közt, valamint a szülővel,

amelynek lényegi eleme a gyermekcentrikus szemléletmód. Fontos komponense a percepción, megismerésen keresztül történő ismeretsajátítás, a tapasztalatokon nyugvó problémamegoldás. Hangsúlyos szerepe van az elfogadó környezet kialakításának, amelyben a diszkriminatív viselkedés elvetendő, s a segítő megközelítés alapvető. A tanítás folyamatában pontosan ismerik a gyermek egyéni szükségleteit, s figyelembe veszik őket. A tanulási nehézségek felmerülésekor nem a gyermek hiányosságaira fókuszálnak, hanem a tanítási módszer helytelen megválasztására gondolnak, amelyet korrigálni kell, s a gyermek aktuális állapotához illesztik. A helyesen megválasztott módszer tapasztalati tanuláson alapszik, s a megfelelő motiváción, amely sikerélményekkel gazdagítja a tanulót. A gyermek renomójának növekedése a megfelelő értékelési stratégia függvénye is. A minősítés mindig komplex, a gyermek kognitív, affektív, szociális és pszichomotoros teljesítményeinek összességét fedi le. A munkamódszerek a reformpedagógia elemeit is ötvözik, a kognitív pszichológia és konstruktív didaktika elemeit felhasználva az oktatásban. A jól működő befogadó iskolában a pedagógusok team-munkában, egymással kooperálva végzik munkájukat, ezzel segítve a gyermek teljesítményjavulását. Az inklúzió fogalmát vizsgálva tehát olyan komplex stratégiáról beszélünk, amely összetett feladatkörrel, folyamatos nyomonkövetéssel segíti a tanuló előrehaladását az iskolarendszerben. A folyamat a diagnózissal kezdődik meg, s magában foglalja a prognózist és a pedagógiai terápiát is, ezzel alkotva keretet a tanulók iskolás éveit köré (Réthy, 2002).

Az inkluzív oktatásra irányuló törekvések lelkes képviselői továbbképzésekkel, konferencia-előadásokkal, tudományos kutatások sokaságával igyekeznek bizonyítani annak létjogosultságát, s gyűjtik össze azokat az irányelveket, amelyekkel a pedagógustársadalom hasznára lehetnek a folyamatban. Ez a procedúra azonban lassú fejlődésen megy keresztül, nevezhetnénk akár az oktatás evolúciójának is, amelynek végeredménye egy jól működő, hatékony, gyermekcentrikus nevelésforma, amely egyenlő esélyeket biztosít minden tanuló számára életük legtöbb területén.

Irodalomjegyzék

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény egységes szerkezetben

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről

A 2011. évi CXCV. Törvény a köznevelésről – hatályos, 2014-es kiegészítésekkel

A 8/2014. (I. 30.) EMMI rendelete a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet módosításáról

Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 3. sz. 165–173.

Kalocsainé Sánta Hajnalka és Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 14. 1. sz. 204–208.

Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 4–5. sz. 295–304.

Réthy Endréné (2012): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.

Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Toth-Szerecz Ágnes

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Intézet
egyetemi tanársegéd

Egészség, öröm és testmozgás a szabadban

A flow azt a pillanatot jelenti, melyről az emberek azt állítják, ilyenkor megszabadulnak minden nehézségtől, és ezzel életük egyik legjobb élményévé válik. Ez a fajta élmény különbözik a többi érzéstől, mivel ezt magunk generáljuk tevékenységünk közben. Az elméleti órákon és a testnevelés során is elérhetjük, hogy tanítványaink megélik a flow élményét, és ez motiválja őket a tevékenységre. Programunk összeállításánál fő szempont a mozgás megszerettetése, valamint magatartási minta nyújtása a későbbi életre. Mindez a pozitív pszichológia szemléletében.

Az iskolában eltöltött idő minősége fontos a fejlődés szempontjából. A gyermekek 8 órát töltenek szervezett keretek között tanulmányi elfoglaltsággal. A család mellett megnőtt az iskola és az ott tanító pedagógusok felelőssége. Fontos kérdés az intézményben folyó egészségnevelés. Nem elegendő a törvényeket meghozni. A tanári hozzáadott értékkel sokat lehet tenni a tanulók egészségmagatartásának kialakítása érdekében. Gondolkodásuk megfelelő irányba terelése a deklarált és a rejtett curriculum által valósulhat meg. Ehhez az iskola szervezett programokkal járul hozzá (Borkovits, 2014).

Paksi és Demetrovics (2005) megfogalmazásában iskolai program alatt az iskolai környezetben vagy az iskola által szervezett keretek között működő foglalkozásokat értjük. Így például a tanórai keretek között zajló programok mellett az iskola által szervezett, külső szinten történő foglalkozásokat is nevezhetjük iskolai programnak. Pedagógiai közegként értelmezi az iskolát Bíróné (1977), a testnevelőt pedig úgy, mint edzőt. Mégis a tanulók 43,4 százaléka iskolán kívüli sportklubokban, sportszövetségekben edz, és csak 22,8 százalékuk használja ki az iskolai edzés lehetőségeit. A gyermekek 20,9 százaléka pedig a saját maga örömeire edz, egyedül. Barátokkal együtt sportol 12,8 százalék (Tari-Keresztes, 2009). Pedig minden diák részt vehet testnevelés órán kívül foglalkozáson. Az iskolavezetők fontosnak tartják a játékos és sportesemények rendezését délutánként, ezért az iskolai délutáni szabad sportfoglalkozások szervezését, valamint a külső egyesületekkel való együttműködést is segítik.

A kötelező óratípus: az iskolai testnevelés óra sok átalakításon esett át az elmúlt években. Jelen idő szerint zajlik a tananyag tartalmának, módszertanának és felmérő rendszerének reformja. Ez azért is aktuális, mert az elmúlt időszak kutatási eredményei nem mutattak kedvező képet a tantárgy megítélését illetően (Gombóc, 1999; Rétsági és Ács, 2010). A testnevelés iránti pozitív érzelmi telítettség csökkenő tendenciájú. Pedig sokfajta mozgásos tevékenység közül választhatnak a testnevelők. Fontos, hogy minden gyermek számára egyforma lehetőségek legyenek a fizikai aktivitás lehetőségeiben az esélyegyenlőség szemléletében. A vidéki lehetőségek eddig korlátozottak voltak, a vidéki gyerekek aktivitási szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint városi társaiké (Keresztes, Makó, Klembucz, Hanusz és Pikó, 2005). Felmérések szerint rossz a műveltségi terület oktatásának infrastrukturális helyzete, valamint tárgyi ellátottsága is (Boronyai, Révész, Rétsági, Csányi és Vass, 2014; Schaub, 2014). A testnevelés óra reformja régóta teríté-

ken van: a katonás gimnasztikán alapuló óraszervezést sokan szeretnék lazább szervezeti keretek között megoldani.

Vass és Kun (2010) koncepciója a testnevelés megújításán alapul. Szerintük a jövőorientált testnevelés a „mit?” tudásától a „hogyan?” tudását magában foglaló operatív intelligencia irányába tart. E kompetencia birtokában, a sikeres szocializáció folyamatában az egyén aktívan részt vesz a közös, társadalmi tevékenységben, és aktívan közreműködik az alkalmazkodásban. Jelszavuk: élethelyzetek tanítása az életre nevelve. A rekreációs mozgás felé kell elmozdulni az egészségfejlesztés részeként funkcionálva

A testnevelés olyan teret biztosít, melyben kötetlenül, felszabadultan, mégis bizonyos szabályrendszer alapján tevékenykedhetnek a tanulók. Olyan örömforrást okoz, mely alapot teremt az oktatás más területein történő eredményes aktivitásra. Az emberi személyiség teljes és kiegyensúlyozott fejlődése és kibontakozása érdekében mindenki számára lehetővé kell tenni a tág értelemben vett testkultúra értékeinek mind teljesebb elsajátítását. Fontos, hogy a tanuló értse és vállalja a felelősséget saját testi fejlődéséért. A serdülés érzékeny periódusában, amikor azok az attitűdök, magatartásformák, szokások, melyek majd az egész élet során befolyásolják az egészségi állapotot, megszilárdulnak, még van esély a pozitív befolyásolásra (Kaplan és Mammel, 1993).

(Fritz, Schaub és Hegedűs, 2007). A rekreáció a szabadidő-eltöltés kultúrája. Azon belül is a jó közérzet, a jóllét, a minőségi élet megteremtését szolgálja, a felüdülést, a felfrissülést, valamint a szórakozást eredményezi (Kovács, 2003). Az iskoláskorú gyermekek rekreációs foglalkozása hatékony. Az interjúk tanulsága szerint a következő előnyöket biztosítja: azonnali öröm, élvezet átélése, a közös játék és a stabilitás, azonos tudásszint és egymás támogatása, biztatása (Neulinger, 2009).

A fent említett problémákra és a mindennapos testnevelés által okozott tanteremhiányra megoldás az outdoor (szabadtéri) tevékenység

A flow az iskola minden területén alkalmazható a motivációban, és segít legyőzni a monotonitást. Az áramlás megélése segít, de az a tapasztalat, hogy egy zavaró gondolat vagy lelki probléma kiközökenthet ebből. Csíkszentmihályi (2001, 81. o.) úgy fogalmaz: „ahhoz, hogy mi magunk irányíthassunk sorsunkat és élményeinket, meg kell tanulnunk, hogyan építsük bele az örömet a mindennapi életünkbe”. A tevékenységre való fókuszálás és az egyértelmű célok növelik a flow-élmény átélésének az esélyét, illetve a tudatosságot. Csíkszentmihályi (2001) szerint legtöbbször sportolás és a hobbink üzése közben, de más tevékenység üzése alatt is kialakulhat. A kulcs a kihívás és a képesség egyensúlya. Abban az esetben, ha túl alacsony az adott kihívás, megfelelő szintű új hatással lehet visszaszerelni a flow-élményt, ha viszont túl magas

az elvárás, akkor pedig a képességek fejlesztésével segíthetünk. Akkor beszélhetünk egészséges teljesítmény-orientációról, ha az egyén céljai, vállalásai reálisak. A cél akkor motiváló hatású, ha meghaladja a korábban már megvalósított teljesítményt. A kialakult jobb mentális állapot segítségével bejósolható, hogy az megvalósul. A végeredmény a flow-élmény: a felszabadult érzés szubjektív élménye. Létrejötté független attól, hogy az egyén az adott tevékenységet milyen szinten űzi. Nem mindenki tapasztalja meg, és nem mindenki azonos szinten érzi. Kialakulását azonban elő lehet segíteni.

A flow-élmény megélését az alapok megteremtésével idézhetjük elő úgy, hogy az összes ismert összetevőjét begyakoroljuk. Ha ismerjük a flow-élményt, és azt, hogy milyen tényezők által jutottunk ebbe az állapotba, akkor fel tudunk rá készülni. A saját érzéseinket figyelve találunk rá az útra. Az út számít, és nem az, hogy eljussunk a végállomásig. Az élmény a tökéletesség birodalmába enged bepillantani, és arra biztat, hogy ne álljunk meg, hanem menjünk tovább a kiválóság felé vezető úton (*Csikszentmihályi, 2001*).

A testnevelés olyan teret biztosít, melyben kötetlenül, felszabadultan, mégis bizonyos szabályrendszer alapján tevékenykedhetnek a tanulók. Olyan örömforrást okoz, mely alapot teremt az oktatás más területein történő eredményes aktivitásra. Az emberi személyiség teljes és kiegyensúlyozott fejlődése és kibontakozása érdekében mindenki számára lehetővé kell tenni a tág értelemben vett testkultúra értékeinek mind teljesebb elsajátítását. Fontos, hogy a tanuló értse és vállalja a felelősséget saját testi fejlődéséért. A serdülés érzékeny periódusában, amikor azok az attitűdök, magatartásformák, szokások, melyek majd az egész élet során befolyásolják az egészségi állapotot, megszilárdulnak, még van esély a pozitív befolyásolásra (*Kaplan és Mammel, 1993*).

Az egyik legjobb szabadtéren végezhető rekreációs foglalkozás az evezés. Számos lehetőség adódik rá Magyarországon a szabad vizeken. Többféle sportág mozgásformájából választhatunk. A kajakozás-kenuzás virágkorát éli. Jó csapatépítő tevékenység, mert 4-személyes hajókban biztonságosan sportolhatnak a résztvevők korosztálytól függetlenül. Ez egy komplex tevékenység, mert minden képességtérületet fejleszt. Kiváltképpen az egyensúlyt és a mozgáskoordinációt, valamint a szociális képességeket, hiszen együtt kell működni a csoporttal, be kell tartani a szabályokat. Fejleszti még a kommunikációs képességet, mert a kis csapat odafigyel egymásra, valamint a figyelmet is, mert végig aktívnak és figyelmesnek kell lenni a vízen.

A foglalkozás feladatai:

- Mozgásigény kielégítése.
- Önálló életvitel kialakítása.
- Örömmézés.

A rekreációs foglalkozás során figyelembe kell venni:

- Az előképzettséget.
- A biológiai érés fokát, valamint az egészségi állapotot.
- Az értelmi képességet és az életkort.

1. táblázat. Outdoor kajakos(-kenus) mozgásprogram tervezése általános iskolásoknak (*Borkovits, 2015*)

Őszi szabadtéri foglalkozások					
Hó/nap foglalkozás száma	Fejlesztési cél/célok	Tartalom	A fejlesztés elvárt eredményei	Felmérés	
IX.	1.	Az egészség-védelem fontosságának tudatosítása. Önálló bemelegítésre alkalmas gyakorlatok megismertetése. Ismeretek átadása az aerob állóképesség fejlesztéséről.	A program céljának ismertetése. Balesetvédelmi oktatás. Játékos és határozott formájú szabadgyakorlatok. Tartós futás egyéni iram kialakításával.	A mozgásformának, időjárásnak megfelelő sportfelszerelés és a tisztálkodás feltételeinek kialakítása. A légvétel és a futómozgás tudatos összehangolása.	Úszástudás felmérése.

Őszi szabadtéri foglalkozások					
Hó/nap foglalkozás száma	Fejlesztési cél/célok	Tartalom	A fejlesztés elvárt eredményei	Felmérés	
2.	Koordinációs képességek játékos fejlesztése. Az anyanyelvi kommunikáció szaknyelvi terminológián keresztül való fejlesztése.	Játékos és határozott formájú általános hatású szabad-gyakorlatok. Kajak-kenu technika oktatása (szárazföldön) vízén.	6–8 bemelegítést szolgáló gyakorlat bemutatása. Alapvető ismeretek elsajátítása az aerob állóképesség fontosságáról.		
3.	Labdás ügyességfejlesztés a játék- és viselkedési szabályok betartásával.	Kajak-kenu technika oktatása vízén. Labdás ügyességi gyakorlatok hajóban. Különböző méretű és súlyú labdákkal (lufi, pöttyös labda, kislabda). Vízen tartsd a levegőben a labdát c. játék, lufival, pöttyös labdával.	A játékszabályok betartása. A tanórákon tanult technikai elemek célszerű alkalmazása.		
4.	A szabadidőben önállóan is végezhető mozgásos játékok megismerése. Mozgásigény megszilárdítása.	Játékos és határozott formájú szabad-gyakorlatok. Vizes váltóversenyek eszközök felhasználásával (különböző súlyú és méretű labdák, váltóbot, karikák, stb.).	Együttműködés a játékok során. A tanórákon tanult technikai elemek célszerű alkalmazása.		
X.	5.	Az önértékelés, a belső értékelés realitásának kialakítása.	Kajak-kenu technika oktatása vízén (rajt, vizezés). Váltóversenyek.	A technikában pontosságra törekvés.	
	6.	Az élményszerű játékot elősegítő technikai elemek továbbfejlesztése. A győzelmek-versegek okainak feltárása, társsal való együttműködés.	Játékos gyakorlatok vízén, pl. „Utolsó pár előre evezz!”	Pontosságra törekvés kajak-kenu technika végrehajtásánál.	
	7.	Önálló kajakos (kenu) edzésterv elkészítéséhez ismeretek átadása. Rekreációs célú labdás játékok repertoárjának bővítése.	Kajak-kenu technika oktatása vízén (célba érkezés). Lábtenisz.	Saját edzésterv elkészítése a nyári időszakra.	
	8.	Önálló étkezési terv elkészítéséhez ismeretek átadása.	Ügyességi és váltóversenyek hajóban. Testzsír (koleszterin) mérés és étkezési tanácsadás.	Az egészséges táplálkozás alapismeretei.	

<i>Őszi szabadtéri foglalkozások</i>					
<i>Hó/nap foglal- kozás száma</i>		<i>Fejlesztési cél/célok</i>	<i>Tartalom</i>	<i>A fejlesztés elvart eredményei</i>	<i>Felmérés</i>
III.	9.	Ismeretátadás az egészséges életvitel kialakításához.	Edzésnaplók megbeszélése. Rajtgyakorlatok vízen.	Általános ismeretek az önálló edzés elvégzéséhez.	
	10.	Játékból adódó konfliktusok kezelése.	Erőnléti feladatok felmérése. „Várméta” játék.	http://www.mdsz.hu/netfit/netfit-attekintes/	
	11.	Erőnléti feladatok második felmérése.	Erőnléti feladatok felmérése. Tollaslabdázás.	http://www.mdsz.hu/netfit/netfit-attekintes/	
	12.	Egyéni teljesítmény túl-szárnyalása. Akaraterő fejlesztése.	Repülőrajtból kajak/kenu versenyek.	Helyes futómozgás alkalmazása.	Cooper-tesz.
IV.	13.	Szabadidőben végezhető mozgásos játékok megismerése.	Versengések a vízen. Labdás ügyességfejlesztés, egyéni és csapatfogyasztók különböző variációkkal	Összjátékra törekvés és vállalkozó kedv a labda elkapására.	
	14.	Koordinációs képesség és aerob állóképesség fejlesztése.	Hajóban egyensúly gyakorlatok. Streching gyakorlatok.	Feladatok pontos végrehajtása.	
	15.	Újszerű bemelegítő gyakorlatok megismerése.	Váltóversenyek labda felhasználásával.	Biztonságos technikai végrehajtásra törekvés.	
	16.	Mások teljesítményének elismerése.	Ügyességfejlesztés kajakban szivacsabdával, kézilabdával. Célba és távolba dobó versenyek.	Pontosságra törekvés a célba dobásoknál.	
V.	17.	Cselekvés-biztonság fejlesztése a technikai elemek végrehajtásában.	Ügyességfejlesztés kajakban, pl. labdák, kislabdák stb. használatával.	A tanórákon tanult technikai elemek célszerű alkalmazása játékokban.	
	18.	Cselekvés-biztonság fejlesztése, egyéni feladat-megoldások elősegítése.	Csapatokban játék. Pl. adaptált kajakpóló, vagy váltóversenyek.	A tanult technikai elemek célszerű alkalmazása.	
	19.	Csappal való együttműködés kialakítása. A sport-eseményekhez kapcsolódó agresszió és sport-szerűtlen viselkedéssel kapcsolatos kívánatos magatartás tudatosítása.	Játékok, pl. tutajok a határon (lásd szabályok alább).	Labdás technikai elemek célszerű alkalmazása.	

Őszi szabadtéri foglalkozások				
Hó/nap foglal- kozás száma	Fejlesztési cél/célok	Tartalom	A fejlesztés elvárt eredményei	Felmérés
20.	Családi délután. A család bevonása a mozgásos aktivitással történő egészség-fejlesztés folyamatába.	Vízitúra a családdal. Közös ételkészítés.	Az egészséges táplálkozás alapismeretei. Tanulói részvétel az ételkészítésben.	
VI. 21.	Családi délután. Ismeretátadás az egészséges életvitel kialakításához.	Játékdélután. Váltó és sorversenyek.	Együtt sportol és táncol a család.	
22.	Megmozdul a település. A tágabb környezet bevonása a mozgásos aktivitással történő egészség-fejlesztés folyamatába.	Kajak-kenu-, sárkányhajó-bajnokság! Testzsír-mérés és étkezési tanácsadás.	Együtt sportol a család és a település.	

Az órán a tanár tanulóit kísérőmotorosból felügyeli és oktatja.

Az órán a meglévő képességekre építünk. Az a cél, hogy a tanulók elérjék a sportági technikáról alkotott ideális képet. A tudatos gyakorlatvégzés által felgyorsul a sportági technika tanulása. A kiegészítő program célja, hogy a tanuló az órán megélje az áramlat érzését. Ennek elősegítéséhez a tanár feladatai az órán az alábbiak:

- Relaxációs technikák alkalmazása (relaxáció, jóga, stretching stb.).
- A berögzült, rossz automatizmusok megszüntetése.
- Mozcásos kompetencia fejlesztése a kézügyesség (a kajakban található eszközök beállítása és gyártása), finommotorika, mozgáskoordinációs képesség, egyensúlyozó képesség, reakciósebesség vonatkozásában.
- Gyorsabb, aktívabb tanulási folyamat elősegítése.
- Kitűzött cél elérése az órán.
- Cél eléréséhez edzésterv elkészítése.
- Célok megvalósításához gyakorlatok, feladatok.
- Szervezeti rend felépítése.
- Szótár kialakítása (kifejezések, megfogalmazások).
- Egyénileg és csoportban való foglalkozás szervezése.
- Felmerülő kérdésekre válasz.
- Állandó visszajelzés.
- Gátlások oldása (félelem a víztől, széltől stb.).
- Egyéni feladatok kijelölése, ellenőrzése, számonkérése (Borkovits, 2014).

Vízi edzések alkalmával a szervezet külső hatásoknak van kitéve. Az evezéshez erő, állóképesség és gyorsaság szükséges – magas szinten. Fontos még a jó ritmusérzék, gazdaságos izomműködés és ügyesség is. A labilis hajók egyensúlyban tartása jó egyensúlyozó működést igényel. A mozgáskoordináció magas szintjét igényli a kajak-technika, és mindezt maximális erő kifejtés mellett. A vízen történő edzéseket a versengés, környezetváltozás, nyugalom jellemzi. Kiváló kiegészítője az iskolában folyó nevelőmunkának, és a 21. századi kihívásoknak megfelelő „keményen helytálló személyiség” nevelésének egyik eszköze lehet (Kobasa, 1982, 707–717. o.).

Irodalomjegyzék

- Barabás Katalin. (2010): *Előadás*. SZTE Neveléstudományi doktori iskola.
- Bíróné Nagy Edit (1977): *Sportpedagógia*. Sport Kiadó, Budapest. 38.
- Borkovits Margit (2014): *Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók mozgásprogramja táplálkozási szokásuk és a testnevelésben mutatott teljesítményük alapján*. Doktori értekezés, Kézirat. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Borkovits Margit (2015): *E-learning tananyag*. SZTE-JGYPK TSTI, Szeged.
- Boronyai Zoltán, Vass Zoltán, Rétsági Erzsébet, Csányi Tamás, Révész László (2014): 14-18 éves tanulók attitűdje a testnevelés órával és a testnevelővel kapcsolatban. 2014. június 5 – 7. XI. Magyar Sporttudományi Kongresszus, Debrecen.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *„Flow” – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csendes Éva (1998): *Élvezetési ismeretek és készségek*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Fritz Péter, Schaub Gáborné, Hegedüs Ibolya (2007): Kapcsolat az életmód, szabadidő és rekreáció között. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **8**. 30. sz. 52–56.
- Keresztes Noémi, Makó Marianna, Klembucz Erzsébet, Hanusz Klára és Pikó Bettina (2005): Magatartási kockázati tényezők összehasonlító epidemiológiai vizsgálata a Dél-alföldi ifjúság körében. *Magyar Epidemiológia*, **3**. sz. 195–208.
- Gabnai Katalin (1993): *Dramajátékok*. Marcibányi Téri MK., Budapest.
- Gombócz János (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*, 1–2. sz. 14–16.
- Kaplan, D.W. és Mammel, K. A. (1993): Adolescence. In: Hathaway, W. E., Hay, Jr., W. W., Groothuis, Jr. és Paislei, J. W.: (szerk.): *Current pediatric Diagnosis Treatment*. Lange Medicinal Book.
- Kobasa, S. C. (1982): Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, **42**. 4. sz. 707–717.
- Kovács Tamás Attila (2003): *A rekreáció elmélete és módszertana*. Oktatási segédanyag, Fitness Akadémia, Budapest.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 11–29.
- Neulinger Ágnes (2009): A szabadidősport iránti érdeklődés Magyarországon – motivációk. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **10**. 37. sz. 25–28.
- Paksi Borbála és Demetrovics Zsolt (2005): Országos drog prevenciós adattár, Nemzeti Kutatás Fejlesztési Program.
- Rétsági Erzsébet és Ács Zsuzsanna (2010): Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **2**. 44. sz. 13–20.
- Schaub Gáborné (2012): Testnevelési teljesítmény felmérése a szociális háttér és a táplálkozás vonatkozásában. 2014. 02. 23.–i megtekintés. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. <http://www.pedagogiai-tarsasag.hu>
- Tari–Keresztes Noémi (2009): *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Doktori értekezés. Kézirat. Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Magatartástudományi Program, Budapest.
- Vass Zoltán és Kun István (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 3–4. sz. 140–150.

Szabó Attila

testnevelő tanár, mesteredző

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi
Doktori Iskola**Borkovits Margit**

adjunktus

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi
Doktori Iskola

A szabad művészetektől az új tudományok házáig

Az európai egyetemek története (1230–1700) című könyv szerzője, Mikonya György arra a feladatra vállalkozott, hogy az európai egyetemek évszázadokon átívelő történetét mutassa be. E kötet középpontjában ugyan a középkor időszaka áll, ám a téma előzményeként említhető, gazdag hagyományokkal rendelkező ókori kultúra is szerepet kap, végezetül a felvilágosodás eszmei előzményeit is felvázolja röviden a kötet. Az előzmények, valamint az azt követő időszak változásainak bemutatása keretet ad a könyv fő részének, egyben utat is nyitva a későbbi folytatáshoz.

A tartalom 15, egymástól jól elkülönülő fejezetből áll, mindegyik alfejezetekre tagolódik, ezek címe alapján az egyes információk könnyen megtalálhatóvá válnak azok számára is, akik csak bizonyos részleteket kívánnak megismerni. A szerző azonos szempontok mentén vizsgálja az egyetemeket a különböző korszakokban, ami elősegíti ezek összehasonlítását is.

A könyv bevezető részében a téma kutatásának módszertani részéről kapunk bővebb ismertetést, melyben a szerző utal a korszakra vonatkozó szakirodalomra is. Itt kiemelhető a széles skálán mozgó irodalmi körkép, ami mind nemzetközi, mind magyar művekre támaszkodik. Majd az ezekből levezethető fő kérdéseket és a feltárássra szánt módszertani lépéseket veszi sorra. Ezt követően röviden olvashatunk a középkor korszakolásának különböző lehetőségeiről, az egyetemek tipológiai megközelítéseiről és az egyetem mint fogalom különböző értelmezéseiről adott korszakokban. Már itt is ábrákkal segíti a szerző a megértést, illetve rámutat a lényeges adatokra, információkra, ahogy ezt teszi a könyv későbbi részeiben is. A fejezetek végén tömör összegző rész található, ami a lényegi pontok kiemelését és egyben a tárgyalt téma összefüggéseinek megértését segíti.

Az ókori előzmények közül görög és római gondolkodókat és a hozzájuk kap-

csolódó iskolákat ismerhetjük meg, valamint érintőlegesen a bizánci és a muszlim hatásokat. Itt olyan neveket és iskolákat találhatunk görög részről, mint az egyetemek korai eszmei előzményének tekinthető, Platón alapította Akadémia, Arisztotelész Lúkeionja, ami elsősorban a természettudományokat helyezte előtérbe, ám olvashatunk a tudásukkal kereskedni vágyó szofistákról is. Megtudhatjuk, kik nevezték magukat „kutyázóknak”, milyen eszmei megfontolásból, valamint a szkeptikusok felfogásának alapjairól is tájékozódhatunk. A Római Birodalom eszméinek említése előtt két egyedülállónak tekinthető intézményt is mélyebben megismerhetünk: az alexandriai Muszeiont, ez tekinthető az első egyetemi campusnak, valamint a korabeli tudások őrzőjét, a Nagy Könyvtárat.

A rómaiak kapcsán bővebb ismertetést olvashatunk a Vespasianus alapította első római „egyetemről”, ahol az oktatók már állami fizetést kaptak, illetve a Hadrianus császár alapította Athenaeum Romanumról, ami a humán tudományok tekintetében volt meghatározó. A jogi iskolák alapítása és maga a római jog rendszere sem marad ki az előzmények taglalásának sorából, zárásként a későbbi egyetemek működésére leginkább hasonlító szónokiskolát mutatja be a szerző.

A következő fejezettől érezzük el a könyv fő részét, ami a kolostori és székesegyházi

iskolák leírásával kezdődik. Itt is fogalmi áttekintés segíti a megértést, ami azok számára is értelmezhetővé teszi az egyes szakszavakat, akik kevésbé jártasak az egyetemtörténettel kapcsolatos kifejezésekben.

A szerző nem hagyja figyelmen kívül a történelmi kontextust, a témát ebben vizsgálja, így teret kaptak a kötetben azok az események is, amelyek az egyetemek életére befolyással bírtak, például az egyházszakadás. Emellett rálátásunk nyílik az egyes korok társadalomtörténeti háttérképére is.

Ezt követően a maihoz hasonlatos egyetemek alapítása kerül a középpontba, elsősorban Bologna, Párizs, Oxford és Cambridge, majd néhány további egyetemek alapítása (pl. prágai, salamancai, salernói, páduai).

Kifejezetten érdekesek az egyetem polgáraitra vonatkozó részek, melyek „életet” csempésznek az egyesek számára száraznak tűnő adatok közé. Olvashatunk arról, hogyan érhetette el valaki a baccalaureatus vagy a magiszter fokozatot, miért volt rögs az út a licenciátusig, illetve miért volt csekély száma a doktori fokozatszerzéseknek is e korszakban. A professzori „karrierre”, azaz a professzorok alkalmazásának módjaira, valamint kötelezettségeikre, tevékenységükre és életpályájukra is rálátásunk nyílik. Az eredeti források beemelése a kötetbe még komplexebbé teszi a téma bemutatását, érdekes színfoltként jelennek meg az egész mű során.

Diákokra vonatkozóan is olvashatunk érdekességeket, a beiratkozásuktól kezdődően az egyetemi pályafutásuk lehetőségein, ottani életükön át a különböző kimenetelekig. Megtudhatjuk, mit jelentett *scolaris simplex*nek lenni, valamint azt is, hogyan befolyásolta a származás, az anyagi háttér az akkori diákok életét és karrierútjait. A diákélet jellemzőinek ismertetése sem marad el, amiből láthatóvá válik, hogy az oktatók akár ma is ismerősen csengő panaszokkal éltek a hallgatói magatartással kapcsolatban – nem járnak órára, nem tanulnak, semmit nem fejtenek be. A ma is jelen lévő beavatási ceremóni-

ák korabeli formáiból is ízelítőt kapunk – a „zöldcsőrűek” (új diákok) tisztító ceremónián való részvételének említésével, ami Európa-szerte különböző formákban hódított (pl. megalázó szolgálat, vízzel lemosás, szarvak letörése).

Ezt követően előkerülnek a szervezeti felépítés kérdései két fő modell bemutatásával: ezek a szakterület és a náció alapján társuló bolognai és a négykarú párizsi modell. Mindezen túl a különböző egyetemek hatalmas jelvényei, vezetése például a rektor, kancellár, pedellus és küldönc személye, valamint az épületek stílusai is megismerhetővé válnak e részben. Említést kapnak a ma is használatos egyetemi jelképek, a jogar, pédum, rektori lánc, gyűrűk, pecsétek, kelyhek, kulcsok, az alapító oklevél, az anyakönyv, a talárok és a barettek, melyek legfőképpen az egyetemi autonómiát szimbolizálták. A középkori egyetemi élet bemutatásának zárásaként az oktatási rendszerről, módszerekről, a tudományok közötti hierarchiáról és a különböző egyetemi karokról is kaphatunk információkat.

A következő nagyobb egység a humanizmus megjelenését mutatja be, hatását a már meglévő egyetemekre, egyetemi életre és az e korszakban alapított intézményekre. Kiemelt szerepet kapnak a könyvnyomtatás következményei, melyek lehetővé tették az ismeretek szélesebb körű terjesztését. Megtudhatjuk, hogy ebben a korszakban a dialógusnak fontos szerepe volt (filozófia), valamint az előadás és a vita fő oktatási formaként volt jelen. Ezeken kívül a közmondások használata is gyakorivá vált: az ókori bölcsességeket látták megjelenni bennük. Azt is megtudhatjuk, hogy a korszak legjelentősebb kommunikációs formája a levélváltás volt.

Ezt követi a reformáció-ellenreformáció korszaka, ebben a szerző röviden említi a beálló változásokat, így leginkább az anyanyelvi oktatás bevezetésének kérdéseit.

A középkorhoz hasonló szempontok alapján ismerteti a szerző a kora újkor egyetemi világát. Itt három modellt mutat be: a párizsi, a bolognai és a vegyes modellt.

Utóbbi az előbbi kettő kevert változata, amire példa a jezsuita kollégium. E fejezetben is olvashatunk a professzorok életének, pályájának alakulásáról, valamint a diákéletről a különböző egyetemeken – ismételtén kitérve a fegyelmetlen magatartási formákra, melynek legbűnösebb triászja az italozás, a játékszenvedély és a szerelem volt. A korábbiakat felváltó új címekről is olvashatunk, például a candidatus elnevezéséről, valamint ismét előkerülnek a doktori cím problémái. A különböző tudományok fejlődéséről, hatásairól és a tantervek alakulásáról tájékozódhatunk, valamint az egyetemek szervezeti felépítésének változásai is megjelennek ebben a fejezetben, így az épületek, jelvények, pénzügyek, ruhaviseletek különbségei, amelyek ismételtén egy kifejezetten érdekes részét képezik a könyvnek.

A könyv zárófejezete a felvilágosodás előzményeit veszi sorra a különböző országokban történő megjelenésük szerint.

A könyv stílusa könnyen követhető, az idegen kifejezések megértését magyarázattal segíti a szerző. A gondolatok letisztult, logikailag felépített láncolatot alkotnak, ami azért fontos, mert a témakör kiterjedése, komplexitása önmagában nehézzé teheti az értelmezést. Akit olvasás közben egy-egy részlet jobban érdekel, az a lábjegyzetben rögtön megtalálja a mélyebb elmerülést szolgáló további irodalmakat. Külön érdemes kiemelni a könyv végén található glosszáriumot, ami-

ben ábécé-sorrendben az összes idegen kifejezés definiálása megtalálható.

A tartalomjegyzék nagyon részletes, jól átlátható, aki kiemelten bizonyos korszakra vonatkozó információra kíváncsi, az könnyedén megtalálhatja. Néhol összegző táblázatok is segítik a megértést, így például az egyetemek alapításának kronológiai vonatkozásában.

A borító összhangban van a könyv egész tartalmával: a középkor egyik nagy „találmányára”, a könyvnyomtatásra asszociálhatunk, ami nagyban elősegítette a korabeli tudástranszfert is, valamint hagyatékként őrzi a megmaradt tartalmakat az utókor számára.

Az ELTE Reader oldalán elérhető a kötet, így bárki könnyedén betekintést nyerhet a műbe. Elsősorban azoknak ajánlom, akik maguk is az egyetemek, egyetemi élet történetével foglalkoznak, ugyanakkor bárkinek, aki nyitott egy érdekes történelmi sétára.

Mikonya György (2014): *Az európai egyetemek története (1230–1700)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Janek Noémi

PhD-hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Egy rejtett világ fölfedezése – bevezetés a társasnyelvészetbe

Szép kiállású keménykötéses könyvet tart kezében az olvasó, a címlapon világítótoronnyal. Erről a szociolingvisztikában jártas olvasónak eszébe juthat William Labov Martha's Vineyard szigetén (Massachusetts, USA) végzett vizsgálata (a könyvben: 232–234. o.), a 'lighthouse' szó ugyanis tartalmazza azokat a kettőshangzókat, amelyeket a szigetiek zártabban ejtettek, mint az oda látogató turisták. Másoknak a világítótorony arra utalhat, hogy ez a könyv – mint egy világítótorony – iránymutatás a határtalan nyelv megismeréséhez.

A *Határtalan nyelv* című könyv a társasnyelvészet (ezt használja a szerző, Sándor Klára magyarul a szociolingvisztika helyett) szemléletét mutatja be, de nem kézikönyvként vagy tankönyvként: az a célja, hogy kedvet csináljon a szakirodalom olvasásához. A könyv 15 fejezetből áll, igazodva a felsőoktatásban alkalmazott szemeszterek hosszához, hogy az egyetemi oktatásban is hasznosítható legyen, bár a munka – mint a szerző megjegyzi – nem jegyzetelhető tankönyv.

A cím értelmezését a második fejezetben olvashatjuk. *Határtalan a nyelv*, mert nem húzhatók éles határok nyelvek és nyelvváltozatok közé. E fejezetben nyelvek, nyelvjárások, nyelvváltozatok elhatárolásának lehetetlenségéről olvashatunk, de a későbbiekben számos más témában is újra felbukkan az, hogy a hagyományos nyelvi kategóriákat nem éles határok választják el egymástól. A cím egy másik lehetséges értelmezése, hogy a nyelvészetben határtalan vizsgálati lehetőség van, hiszen minden fejezetben újabb és újabb kutatási területekkel találkozunk az olvasó.

Sándor Klára azért használja a 'társasnyelvészet' megnevezést a 'szociolingvisztika' helyett, mert a szociolingvisztika terminus magyarul egészen mást jelent, például kutatási területet, hagyományos nyelvjárást, társadalmi nyelvészetet.

A társasnyelvészet azért jó elnevezés, mert képviselői a nyelvet annak társas beágyazottságában vizsgálják, és úgy vélik, hogy a társas jelentés a nyelvi leírásból nem nélkülözhető. „Társas jelentése minden nyelvi egységnek van: minden választásunk hordoz információt arról, hogy aki beszél, az kicsoda, honnan jön, kivel azonosul, hogyan viszonyul azokhoz, akikkel beszél. Nem tudunk úgy megszólalni, hogy a társas jelentés ne legyen ott a beszédünkben, így aztán a nyelv működésének, nyelvtanának, történetének leírásában is meg kell jelennie, nem csak akkor, mikor a nyelvhasználat és a társadalmi rétegződés kapcsolatát vizsgáljuk.” (21. o.)

A könyv egészen végighúzódik az a felfogás, hogy a nyelv talán legfontosabb funkciója a társas jelentések kifejezése. Ebből következően a nyelv és identitás összefüggése folyton visszaköszön, több helyen expliciten is, a nyelvjárásokról szóló részben éppúgy, mint a nyelvi kölcsönzés vagy a csángók nyelvcsereje kapcsán. A 10. fejezet pedig egészében erről szól. A beszélő identitásának kifejezése azért lehetséges a nyelvhasználaton keresztül, mert a nyelv lényegi tulajdonsága a heterogenitás. Nincs olyan nyelvváltozat, amelyben ne lenne változatoság, azaz mindig minden nyelvváltozatban van olyan funkció, amelyet többféleképpen is ki lehet fejezni, a változatok közötti választás pedig egyúttal elköteleződést

is jelez. Az evolúciós magyarázat szerint mivel a nyelv heterogén, így alkalmas arra, hogy a társas szerepeket kifejezze.

Ezzel a könyv másik fő gondolatához, az evolúciós szemlélethez jutottunk el. A szerző rámutat arra, hogy már a társasnyelvészet indulásakor Uriel Weinreich evolúciós nyelvelméletet akart létrehozni, de „a társasnyelvészet főáramában tulajdonképpen ritkán jelenik meg nyílt megfogalmazásban az evolúcióelmélettel való kapcsolatot” (240. o.). Pedig ez nemcsak a nyelvi változatosság és identitás összefüggésében fontos, hanem a heterogenitáshoz kapcsolódóan a nyelvi változások elmélete számára is. A „Miért változik a nyelv?” kérdésre az evolúcióelmélet figyelmen kívül hagyásával nem lehet jó választ adni.

A könyvben egy másik téma is végig húzódik: a nyelvi diszkrimináció. Már az első fejezetben (*Kuruzslók, sámánok, nyelvészkedők – és nyelvészek*) fölteszi a kérdést Sándor Klára: Mi a bajuk a nyelvészeknek a nyelv műveléssel? Miért baj az, ha mások nyelvhasználatát bíráljuk és meg akarjuk változtatni? Ez a szándék több szempontból is problematikus. A nyelv művelő tanácsok megfogalmazásából úgy tűnik, szerzőik nem ismerik a nyelv legalapvetőbb tulajdonságait, például azt, hogy a nyelv lényegi tulajdonsága a változatosság. Emellett azért, ami a fentebb írtakból következik, hogy ha a másik nyelvhasználatát bíráljuk, azzal egyúttal a másik identitását bíráljuk.

A szerző kiemeli azt is, hogy a nyelvész is adhat tanácsot, különösen ha azzal hozzájárul a társadalmi konfliktusok csökkentéséhez. A tanácsok azonban soha nem a nyelv tökéletesítésére irányulnak, hanem az emberek érdekében születnek, és céljuk a társadalmi feszültségek csökkentése. A nyelv művelő tanácsok viszont nyelvi bizonytalansághoz, a másik ember megbélyegzéséhez vezetnek. A nyelvhelyességet, a nyelvi tévhiteket és mítoszokat azonban érdemes vizsgálni, mert befolyásolják a nyelvi változást, de főképpen azért, mert a hatalom egyenlőtlen elosztásának láthatatlan eszközei. Nem véletlen, hogy éppen a szociolingvisták foglalkoznak ezekkel

annyit, mert látják a nyelvi diszkrimináció káros hatásait.

Az utolsó fejezet (*Intézményes nyelv-irtás*) visszatér ehhez a témához. Részletesen tárgyalja a legfontosabb nyelvhelyességi hibákat (pl. suksükölés, szukszükölés, nákolás), és rámutat a mellettük felsorakoztatott érvek tarthatatlanságára. A sokat emlegetett öltözködési hasonlatra is válaszol (ti. azt is meg tudjuk tanulni, hogy színházba másképpen kell öltözködni, mint esti tévézéshez, és fekete öltönyhöz nem húzunk fehér zoknit). A megelőző fejezetekből (pl. 9. fejezet) már megtudhatja az olvasó, hogy az alapnyelvváltozatunk (édesanya-nyelvünk) mélyen az agyunkba van beágyazva, és nagy erőfeszítés kell ahhoz, hogy valaki egy másik, nem megszokott nyelvváltozatot beszéljen. Másrészt „a fehér zokni nem szimbolizálja anyánkat. [...] minthogy a nyelv identitást jelöl, a saját nyelvváltozat értelemszerűen a saját csoporthoz tartozást, a nyelv elhagyása szimbolikusan a saját csoport elhagyását jelenti. [...] ha a tanár megbélyegzi a gyerek otthonról hozott nyelvi formáit, akkor azzal azt is kifejezi, hogy baj van azokkal, akiktől a gyerek beszélni tanult, akiktől otthon, délután, este újra csak azokat a formákat hallja majd, amelyeket a tanára délelőtt, az iskolában műveletlenek, csúnyának, rossznak, helytelennek, magyartalannak titulált.” (400–401. o.). Különösen megrázóak azok a beszámolók (a könyv csak néhányat idéz a számtalan hasonlóból), amelyeket a szerző tanítványai gyűjtöttek különféle iskolákban tanárok nyelvhelyességi javításaiból. A szerző végül azt elemzi, hogyan épült be mélyen a magyar kultúrába a nyelvi megbélyegzés, és miért olyan nehéz megszabadulni a nyelvi előítéletektől. Itt ismét az evolúciós magyarázat kerül elő. Ha a nyelvhasználat az identitások, a csoporthoz tartozás kifejezője, akkor a saját nyelvváltozatok összekötnek a csoporttagokkal, és elválasztanak más csoportoktól, más nyelvváltozatot választani tehát egyet jelent a csoporttól való eltávolodással, elhatárolódással.

Nem kellene azonban az eltérő nyelvhasználatnak megbélyegzéshez, kirekesztéshez vezetnie. A könyv záró alfejezetében (*És mégis van remény...*, 430–432. o.) arról olvashatunk, hogy van esély arra, hogy az erőteljes előíró szemlélet megváltozzon. Ha az embereknek a nyelvről való tudása a relativista nézőpont felé változna, vagyis az a felfogás, hogy a nyelv a mi csoportunk nyelve, nem oda vezetne, hogy akkor tehát tanulja meg mindenki a mi nyelvünket, hanem eljutnának oda, hogy mások is ugyanígy gondolkodnak a saját nyelvváltozatukról, és ezért ezt a felfogást tiszteletben kellene tartani, akkor a nyelvi környezet, a gondolkodás nem lenne diszkriminatív. Az új kommunikációs formák is hozzájárulhatnak az elsődleges közösségek újralakulásához, az újfajta hálózottság több személyes tartalom közlését eredményezi, ehhez pedig saját közösségünk nyelvváltozata a megfelelőbb, és ez a nemsztenderd változatok terjedéséhez vezethet.

Mindezek mellett ebben a könyvben olvashatunk mindarról, amiről egy szociolingvisztikai bevezető könyvben: így például Labov vizsgálatairól (*Start a negyedikről*), a stílusváltozatok sokféleségéről (*A stílus maga az ember*), diglossziáról (*Kettő az egyben*), a felsőöri magyarok és a csángók nyelvcserejéről (*Nyelvészet-i hungarikumok nyugatról és keletről*), pidzsin és kreol nyelvekről (*Egzotikum rulez*), nyelvi relativizmusról (*Tűzek és vizek*), nyelvtervezésről (*Nyelvmérnökös-ködés, nyelvjogászkodás*).

A könyv könnyen olvasható, stílusa szórakoztató. Nem csak azért, mert idéz Karinthy Frigyes humoreszkjéből, és felbukkan Gorcsev Iván vagy Rémusz bácsi. A személyes történetek, például könyvvásárlás repülőtéren, egy isztambuli kollégium és a nyelvi kölcsönzés, a horvát apartmantulajdonos és a lingua franca és

több hasonló, arra is rávilágítanak, hogy csak figyelmesnek kell lennünk, és számtalan érdekes nyelvi jelenséggel találkozhatunk a mindennapokban is. A palóc nyelvjárás, Salgótarján emlegetése vagy a szegedi-hódmezővásárhelyi ő-zés szintén a szerző élményeire építenek.

A függelékben találunk egy fogalomtárat, ami a könyvben előforduló – a szövegben félkövérrel kiemelt – fogalmakat rendszerezi, illetőleg ha a szövegben nem volt részletesen kifejtve, itt bővebb magyarázat olvasható. Végül egy *Ki kicsoda? Mi kicsoda?* című minilexikont találunk nevek, fogalmak magyarázatával, amelyekről úgy vélte a szerző, hogy nem mindenki ismeri. Megtaláljuk itt Gombocz Zoltán és Göncz Árpád között Gorcsev Ivánt (Rejtő Jenő *A tizennygy karátos autójából*), a kommunista szombat meghatározását és minden fontosabb nyelvészt is. A könyvet 18 oldalas irodalomjegyzék zárja.

Sándor Klára azt írja a bevezetőben, hogy 1991-ben Kontra Miklóstól tudta meg, mi is valójában a szociolingvisztika, mert amit korábban az egyetemen ilyen névvel tanult, az leginkább hagyományos nyelvjáráskutatás volt. Nagyjából tíz évvel később számomra Sándor Klára nyitotta meg az utat a szociolingvisztika, a társasnyelvészet felé, látott el tanácsokkal és szakirodalommal, és mutatta meg, hogy a nyelvet másképpen is lehet szemlélni, mint ahogyan azt korábban tanultuk.

Sándor Klára (2014): *Határtalan nyelv*. SZAK Kiadó, Bicske.

Sinkovics Balázs

Szegedi Tudományegyetem
PhD, egyetemi adjunktus

DEÁKY ZITA

Gyermekek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig



A magyarországi gyermekek és a serdülő korosztály munkavégzésének évszázadokat, etnikumokat és felekezeteket átfogó, interdiszciplináris feldolgozása mindezülig nem történt meg. A kézirat történeti, néprajzi, művelődéstörténeti áttekintést kíván adni a magyarországi gyermekekhez és a serdülőkhöz 4-5 éves kortól a 16-18 éves korig kapcsolódó egyéni és közösségi munkaformákról, és azok jellegzetességeiről.

A munka olyan tényező, amely a mindenkori társadalmat átfogja és jellemzi, megjelenik benne az adott társadalom és az adott kor gazdasági, kulturális rendszere, érték- és erkölcsi rendje, nevelési elvei, gazdálkodási rendszere, megélhetési stratégiája, a családok szerkezete és szervezete, a társadalmi mobilizációs utak eredete, a mindenkori társadalom szociális gondoskodása és politikai-ideológiai érvelései stb. A 21. században is fontos a munka a szocializációs stratégiában, az oktatási-nevelési rendszerekben, a családok gazdasági szerveződésében és sokszor túlélési technikájában. A jelen helyzetet és folyamatokat csak történeti távlatból értelmezhetjük.