

### **tanulmány**

**Váradi Judit – Dragony Gábor**

Az egyházi iskolák szerepe  
a zenei nevelésben 3

**Semsey Gábor**

Szexuális nevelés az iskolában 17

**Juhász Dóra**

A verbális munkamemória  
fejlődésének vizsgálata  
5 éves kortól 85 éves korig 35

**Manxhuka Afrodita**

Egy digitális tananyagcsomag  
a szövegértési készség – mint tan-  
tárgyközi kompetencia – fejlesztésére  
a 9–12. évfolyamok számára 54

**Orgoványi-Gajdos Judit**

Pedagógusok problémamegoldó  
gondolkodásának jellemzői  
a tanítási tapasztalat tükrében  
egy oktatási programra vonatkozó  
vizsgálaton keresztül. 61

**Czető Krisztina – Lénárd Sándor**

„Általánosságokban gondolkodunk,  
de a részletekben élünk” 76

**Kereszty Zsuzsa – Hunyady Györgyné**

Cigány gyerekek és a tanítóképzés 95

### **kritika**

**Kolosai Nedda**

Kisemberek helytállása 115

### **melléklet**

Repertórium 2017-2018.



<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar,<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar,

Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

## Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben

*A 2015-ben indított felmérés napjaink zeneoktatásának gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. Kiemelten vizsgáljuk a zenével való találkozás módszertanát, az előzenei bemutatók és más kulturális rendezvények extrakurrikuláris lehetőségeit. Az elmúlt évtizedekben a zeneoktatással és annak hatásával nagyon sok kutató foglalkozott. A rendszerváltás után újrainduló egyházi iskolák zenei nevelése, pedagógiai gyakorlata eddig még feltáratlan terület a kutatási palettán. A tanulmány egy eddig kevésbé vizsgált téma elemzésével kutatja az egyházi iskolák szerepét a zenei művészeti nevelés területén összehasonlító elemzésben a nem felekezeti szektorba tartozó iskolák ének-zene oktatásával.*

### Az egyház szerepe az oktatásban

A zenei nevelésben az egyházi iskolák kiemelt szerepet töltek be a történelem folyamán. A középkorban a művészet minden területén szignifikáns volt az egyház befolyása, amely az alkalmazott műfajokat és technikákat is meghatározta, háttérbe szorítva a világi műfajokat. Közoktatásunk is egészen a 18. század végéig csaknem teljes mértékben az egyházak irányítása alatt állt (Jakó és Karasszon, 2015). Magyarországon a 16. században működő latin iskolák énektanítása az egyházi zenét tartotta a zenei műveltség alapjának. A 18. században a katolikus és evangélikus iskolák az egyházi népének tanítása mellett kórusokat működtettek, amelyek többszörösen énekeltek, hangszerjátékot is oktattak és néhol még zenekar is működött. Az első zeneiskolákat a jezsuiták hozták létre alapítványi támogatással. Az intézményekben rendszeres volt a napi éneklés, az ünnepléseken a kórus és a zenekar is részt vett. A 18. század utolsó negyedében az egyházaktól független városi oktatási intézmények és zeneiskolák jelentek meg. A 19. század második felére a zenei élet helyszínei megváltoztak. A főúri kastélyok, városi paloták, valamint a templomok, székesegyházak zenéje mellett a zenei élet vezetését a polgári jellegű kezdeményezések vették át. A 20. században a második világháború ismét törést hozott a magyar zenei életben, jelentősen csökkent a zenét tanulók száma. A politikai változások következtében 1948-49-ben államosították az addig meglévő iskolákat és intézményeket, és ez a rendszer kisebb változásokkal 1990-ig fennállt (Váradi, 2010).

1990 után a rendszerváltást követően a felekezeti szektor újra alakulásának körülményeivel számos tanulmány foglalkozott (Drahos, 1992; Nagy, 2002; Kotschy, 2002; Bacskai, 2008). A rendszerváltás óta eltelt időszakban született szakirodalmak fókuszában a felekezeti iskolák tanulóinak társadalmi háttérére, eredményessége, továbbtanulással

kapcsolatos tervei (Pusztai, 2004) a felekezeti iskolák statisztikai mutatói, hozzáadott értékmutatói, identitása (Neuwirth, 2005; Imre, 2005; Kopp, 2005), a felekezeti iskolák tanárainak összetétele, nevelési értékei állnak (Bacscai, 2008). A 2011/2012-es tanévben meginduló új iskolaátadási hullám több kutatót inspirált újabb vizsgálatokra (Morvai, 2014; Pusztai, 2013).

A kodályi elveket követve az ének-zene tanításának általános fejlesztő hatásával magyar és nemzetközi kutatások is foglalkoznak. A kiemelt zenei oktatás jótékony hatását a más diszciplínákhoz köthető készségekre és képességekre több transzfervizsgálat is bizonyította (Kokas, 1972; Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi 1972, Barkóczy és Pléh 1978; Hodges 2000). A zenei képességek mérésére szolgáló Seachore-tesztet alkalmazta Laczó (1978-1979) és Dombiné (1992). A zenei képességek szerepét vizsgálja az iskolai tanulás eredményességében Knappek (2002) és Janurik (2008). Az általános iskolai tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének vizsgálata során megállapították, hogy akinek több lehetősége nyílik zenét tanulni közelebb jut a klasszikus zene megértéséhez (Roulston, 2006; Janurik és Pethő 2009; Schmidt 2012). A kiemelt zeneoktatás transzferhatása ugyanakkor a kulturális tőkében mutatkozó különbségeket is kiegyenlíti, lehetőséget biztosítva az esélyegyenlőség megteremtésére (Harris, 1996). Infokommunikációs társadalmunkban az elérhető gazdag médiatartalom válogatás nélkül önti a hallgatóra a különböző zenéket. Az internet és a tömegkommunikáció térhódításával időtől és tértől függetlenül az elérhető zene korlátlan mennyiségben és minőségben fogyasztható, így a hallgató fogyasztóként jelenik meg (Baudrillard, 1998; Stachó, 2008). Napjaink kutatóinak fókuszában a zenével kapcsolatos magatartás, a zenei ízlésre ható tényezők, a zenei értékrend kialakulásának problematikája áll. (Wheeler, 1985; Dohány, 2012; Hausmann, 2013). A szakirodalom és a korábbi kutatások szerint (Strenáčíková, 2001; Mende és Neuwöhner, 2006) gyermek- és ifjúkorban a klasszikus zenével való találkozások magas száma pozitív érzésekkel összekötve

*Magyarországon a 16. században működő latin iskolák énektanítása az egyházi zenét tartotta a zenei műveltség alapjának. A 18. században a katolikus és evangélikus iskolák az egyházi népének tanítása mellett kórusokat működtettek, amelyek többszörlamban énekeltek, hangszerjátékot is oktattak és néhol még zenekar is működött. Az első zeneiskolákat a jezsuiták hozták létre alapítványi támogatással. Az intézményekben rendszeres volt a napi éneklés, az ünnepléseken a kórus és a zenekar is részt vett. A 18. század utolsó negyedében az egyházaktól független városi oktatási intézmények és zeneiskolák jelentek meg. A 19. század második felére a zenei élet helyszínei megváltoztak. A főúri kastélyok, városi paloták, valamint a templomok, székesegyházak zenéje mellett a zenei élet vezetését a polgári jellegű kezdeményezések vették át. A 20. században a második világháború ismét törést hozott a magyar zenei életben, jelentősen csökkent a zenét tanulók száma. A politikai változások következtében 1948-49-ben államosították az addig meglévő iskolákat és intézményeket, és ez a rendszer kisebb változásokkal 1990-ig fennállt (Váradi, 2010).*

szoros összefüggésben áll a komolyzenei kompetencia kialakításával. A családi közös zenélésnek számító otthoni éneklés, daltanítás manapság nem általános, a kulturális hagyományok továbbadásában az óvoda és az iskola kap hangsúlyos szerepet (Váradai, 2015). Az itt folyó munka minősége és hatékonysága nemcsak kulturális és pedagógiai vonatkozásban, de a személyiségfejlesztés szempontjából is meghatározó (Szabó, 2015). Korábbi kutatásunkban annak felmérése volt a célunk az általános iskola alsó tagozatos diákjai körében, hogy az egyre modernebb technikai eszközök megjelenése, a világháló széles körű használata milyen hatással van a kulturális rendezvények látogatására (Váradai, 2013).

Az oktatásba a politikai változásoktól függetlenül a világi zenei anyag mellett beépültek a vallási tartalmú és szövegű énekek és egyházi műfajok. Nemzetközi kutatások kiemelt figyelmet fordítottak az egyházi tartamú zenék tanításának problematikájára az állami iskolákban (Drummond, 2014). Az egyházi és más fenntartású iskolák zenei nevelésének hasonlóságáról és különbözőségéről azonban még nem készült ismert publikált felmérés.

### A kutatás

Az empirikus kutatásra saját fejlesztésű mérőeszközt dolgoztunk ki. A vizsgálat nyolc debreceni iskolára terjedt ki. Az iskolák közül 4 különböző felekezet által működtetett iskola, 4 állami fenntartású (N=270). A diákoknak negyvennégy kérdést állítottunk össze. A felmérésben konvergens és divergens kérdések váltakoztak. A célcsoport a 8-12 éves korosztály volt. Ennek a korosztálynak már megvan a lehetősége arra, hogy művészeti nevelésben részesüljön, megismerje az alapvető zenei fogalmakat, hangszereket, a kottaolvasás alapjait és ismerkedjen a klasszikus zenei művekkel. A kutatás foglalkozik az intézmények technikai ellátottságával, a tanítás körülményeivel, valamint a pedagógiai programok összehasonlításával.

A kutatócsoport által előzetesen megfogalmazott hipotézis:

- Az egyházi iskolák zenepedagógiai gyakorlatában az ének-zene oktatás hangsúlyosabb szerepet kap.
- Az extrakurrikuláris oktatás mint élménypedagógiai tényező az egyházi iskolák mindennapi iskolai gyakorlatában nagyobb arányban jelenik meg, mint a nem egyházi iskolákban.

A kutatás kiértékelése során megvizsgáljuk, hogy az újrainduló egyházi iskolák mennyire tudják betölteni a zenei művészeti oktatásban a történelemben korábban elfoglalt vezető szerepüket. Ezen kívül feltérképezzük, hogy az egyházi iskolákban az extrakurrikuláris oktatás mint élménypedagógiai tényező milyen arányban jelenik meg a nem egyházi iskolák élménypedagógiai gyakorlatához képest.

#### *Az ének-zeneoktatás gyakorlata az egyházi és nem egyházi iskolákban*

A különböző típusú iskolákban az ének-zene órák heti óraszama jelentős eltérést mutat. Míg az állami iskolákban a NAT iránymutatása alapján egy, maximum két ének-zene óra van hetente a tanmenetben minden iskolában, addig az egyházi iskolák mozgásteret szélesebb. Ennek okai között kell keresnünk, hogy a diákok a saját egyházuk liturgia rendjéhez igazodva tanulják az egyházi énekeket, zsoltárokat. A táblázat adatai tükrözik a számbeli különbségeket.

1. táblázat. Az ének-zene órák heti óraszámja (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Ének-zene órák száma		
Iskola típusa	Egyházi iskola	Nem egyházi iskola
1-4. Osztály	3; 3; 2/3; 2/4;	2; 2; 2; 2;
5-9. Osztály	1/4; 1/4; 1/4; 1/4;	1; 1; 1; 1;

Azt, hogy az egyházi iskolák zenepedagógiai gyakorlatában hangsúlyosabb szerepet kap-e az ének-zeneoktatás, az egyházi és nem egyházi iskolában tanulók válaszainak összevetésével vizsgáltuk. A 12 releváns kérdésből 7-re kaptunk olyan válaszokat, melyek szignifikáns eredményeket adtak.

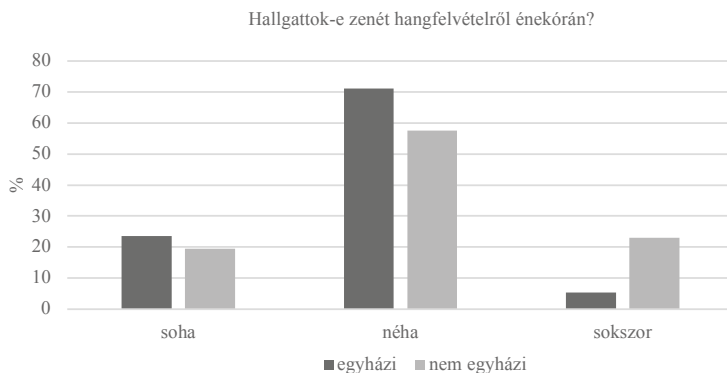
Az „Énekórán szoktatok zenét hallgatni?” (amely magában foglalja az élő-, illetve a felvétélről történő zenehallgatást) kérdésre összesen 270 tanuló válaszolt, közülük 135-135 egyházi és nem egyházi iskolában tanuló gyermek. Ehhez a kérdéshez a kérdőívben három válaszlehetőség tartozott (soha, néha, sokszor). Az egyházi iskolában tanuló gyermekek közül mindössze 5 gyermek (3,7%) gondolta úgy, hogy soha, 105 gyermek (77,8%) szerint néha, míg 25 tanuló (18,5%) szerint sokszor hallgatnak zenét énekórán. Ezzel szemben a nem egyházi iskolában tanuló gyermek válaszai a következőképpen alakultak: soha – 9 (6,7%), néha – 60 (44,4%), sokszor 66 (48,9%) ( $p < 0,05$ ) (1. ábra). Szembetűnő különbségek mutatkoznak az „intézménytípusok” közötti válaszokban. Majdnem kétszer annyian mondták azt a gyerekek a nem egyházi iskolában, hogy soha nem hallgatnak zenét énekórán, mint az egyházi iskolások. A „néha” válasz jelentős mértékben volt több az egyházi tanulóknál, mint a nem egyházi iskolák diákjainál. A „sokszor” választ pedig több, mint kétszer annyian adták nem egyházi tanulók, mint egyházi iskolába járók.



1. ábra. Iskolai zenehallgatás gyakorisága (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

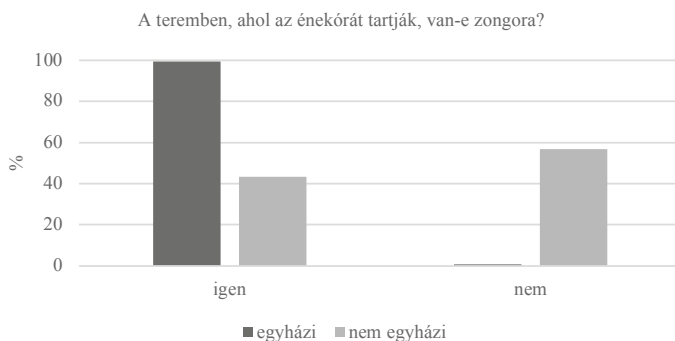
A „Hallgattok-e zenét hangfelvétélről énekórán?” kérdésre összesen 266 értékelhető válasz érkezett, ebből 132 egyházi, 134 nem egyházi iskolában tanuló gyermeké. Az előző kérdéshez hasonlóan itt is három lehetőség közül választhattak a kérdőív kitöltői. Az egyházi iskolában tanulók közül 31-en (23,5 %) a *soha*, 94-en (71,2 %) a *néha*, 7-en (5,3 %) pedig a *sokszor* választ adták. Mindez a nem egyházi iskolában tanulók körében: 26 (19,4 %) *soha*, 77 (57,5 %) *néha* és 31 (23,1 %) *sokszor*. ( $p=0,000$ ) (2. ábra) Legnagyobb különbséget a *sokszor* válaszokban láthatunk, közel négyszer akkora a válaszadók aránya a nem egyházi iskolákban, mint az egyházi iskolákban. Mindezek alapján az

rajzolódik ki, hogy az egyházi iskolákban az énekórán a zenehallgatás mint tevékenység és mint szemléltető módszer alacsonyabb gyakorisággal jelenik meg, mint a nem egyházi iskolákban.



2. ábra. Zenehallgatás hangfelvételtől (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Az infrastrukturális háttér feltérképezésével vizsgáltuk, hogy van-e különbség az egyházi és nem egyházi iskolák között abban a tekintetben, hogy a teremben, ahol az énekórát tartják, van-e zongora. Összesen 268 diák válaszolt a kérdésre, köztük 134-134 egyházi és nem egyházi iskolai tanuló. Az egyházi iskolákban 133 tanuló (99,3%) szerint van zongora a teremben, ahol az énekóra zajlik. 1 tanuló (0,7%) nemmel válaszolt, ami statisztikailag ugyan értelmezhető adat, de valószínűleg ezt a kérdést figyelmetlenül töltötte ki a válaszadó. A nem egyházi intézmények tanulói közül 58-an igennel (43,3%), 76-an pedig nemmel (56,7%) válaszoltak ( $p=0,000$ ) (3. ábra). Az adatok (vagyis a gyermekek emlékezete, figyelme) alapján az egyházi iskolákban minden énekórát olyan tanteremben tartanak, melyben van zongora (és így az „élő” zene hallgatásának is lehetősége), a nem egyházi iskolákban pedig az énekóráknak csak kevesebb mint a fele zajlik zongorával ellátott tanteremben.



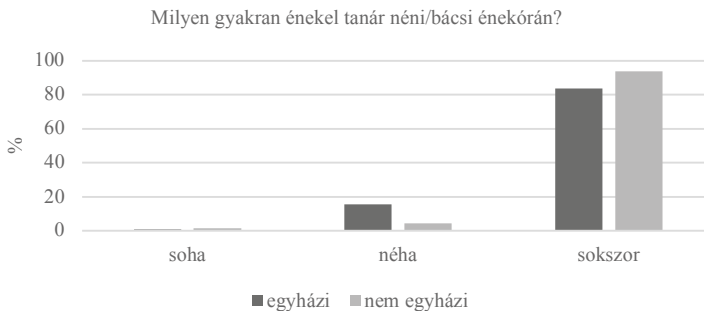
3. ábra. Zongora a tanteremben (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Ezt az összefüggést a tanárok szempontjából is felmértük, megkérdeztük, hogy milyen hangszer áll rendelkezésükre a tanítás során. A kettes táblázat plasztikusan ábrázolja, hogy az egyházi iskolák infrastrukturális háttére a hangszerek szempontjából számban és „változatosságban” is jobbnak mondható. Azonosság mutatkozik abban, hogy zongora és furulya mind az egyházi, mind a nem egyházi iskolák pedagógusainak rendelkezésére áll.

2. táblázat. Iskolai infrastruktúra (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

MILYEN HANGSZER VAN A TEREMBEN?		
ISKOLA TÍPUSA	EGYHÁZI ISKOLA	NEM EGYHÁZI ISKOLA
HANGSZER	zongora, ritmushangszerek, metalofon, furulya, ütőhangszerek, elektromos zongora	zongora, furulya, ritmushangszerek, citera

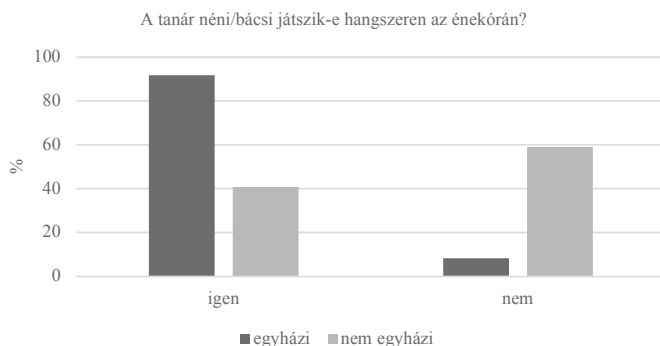
A következő vizsgálandó kérdés az volt, hogy az ének-zenét oktató pedagógus milyen gyakran énekel az énekórán. Az egyházi iskolákban 1 fő jelölte, hogy soha (0,7%), 21 tanuló, hogy néha (15,6%), és 113 gyermek vélte úgy, hogy sokszor énekel a pedagógus az órán (83,7%). A nem egyházi iskolákban 2 tanuló szerint soha (1,5%), 6 fő szerint néha (4,5%), 126 gyermek szerint sokszor énekel a tanár bácsi vagy tanár néni (94%) ( $p < 0,01$ ) (4. ábra). Érdekes és nem várt eredmény, hogy a gyerekek szerint a nem egyházi iskolákban a pedagógusok többet énekelnek énekórán, mint az egyházi iskolákban tanítók. Ennek lehetséges oka, hogy az egyházi intézményekben tanító pedagógusok nagyobb figyelmet fordítanak az énekórákon arra, hogy a gyermekek énekeljenek többet.



4. ábra. A tanár éneklésének gyakorisága (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Abban is különbség volt a két iskolatípus között, hogy pedagógusaik játszanak-e valamilyen hangszerezen az énekórán. Ennél a kérdésnél a 266 válaszadó közül 134-en egyházi, 132-en nem egyházi iskolában tanulnak. Az egyházi iskolákban 123-an válaszoltak igennel (91,8%), 11-en nemmel (8,2%), ezzel szemben a nem egyházi iskolákban csupán 54-en válaszoltak igennel (40,9%), többségük, 78-an (59,1%) pedig nemmel ( $p=0,000$ ) (5. ábra). Az egyházi iskolákban nagyon magas volt az igen válaszok aránya, ez azt is jelentheti, hogy a tanár hangszeres játékaival az ottani diákok az órákon több zenei élményben részesülnek, illetve utalhat a pedagógusok nagyobb szakmai-módszertani felkészültségére is.





5. ábra. A tanár hangszeres játéka (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Az, hogy milyen hangszeren játszanak az énekórán a tanárok, részben eltér az egyházi és nem egyházi iskolákban. Az erre vonatkozó kérdés a kérdőívben nyitott kérdés volt, a válaszadók a következő hangszereket írták (önállóan, illetve különböző kombinációkban): citera, zongora, furulya, ütőhangszerek/ritmushangszerek (benne: metalofon, xilofon), síp, orgona. Az egyházi iskolában tanulók közül 12-en, a nem egyházi iskolában tanulók közül 81-en nem írtak választ erre a kérdésre (aki az előző kérdésre igennel válaszolt, az itt meg is nevezett legalább egy hangszert). Azzal összefüggésben, hogy a vizsgált egyházi iskolákban lényegesen jobb a termék zongorával való felszereltsége (3. ábra), az egyházi iskolákban 122-en, míg a nem egyházi iskolákban 44-en írták, hogy a pedagógus szokott zongorázni az órán.

Ettől függetlenül mindkét iskolatípusban a zongora a leggyakoribb a használt hangszerek közül. A furulyát közel azonos arányban írták (21, illetve 23 válaszban), a ritmushangszerek és a citera azonban a nem egyházi iskolák énekóráin lényegesen többször kap szerepet. A síp (nem egyházi), illetve az orgona (egyházi) csak 1-1 kérdőívben szerepelt (3. táblázat).

3. táblázat. Milyen hangszereken játszanak a tanárok? (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

HANGSZER MEGNEVEZÉSE	EGYHÁZI	NEM EGYHÁZI
citera	4	22
zongora	122	44
furulya	21	23
ütőhangszerek/ritmushangszerek (benne: metalofon, xilofon)	5	25
síp	0	1
orgona	1	0
nem válaszolt	12	81
<b>összes válaszadó</b>	<b>135</b>	<b>135</b>

A többszólamú éneklés egyszerű formája a kánon éneklése. Összesen 268-an válaszoltak, az egyházi iskolában 14 gyermek (10,4%) szerint soha, 69 tanuló (51,5%) szerint néha, és 51 válaszadó (38,1%) szerint sokszor énekelnek kánont az órán. Ezzel szemben a nem egyházi iskolában 6-an jelölték, hogy soha (4,5%), 105-en, hogy néha (78,3%), 23-an pedig, hogy sokszor (17,2%) ( $p=0,000$ ) (6. ábra). Ha összeadjuk a „néha” és „sokszor” válaszokat, akkor az derül ki, hogy mindkét „iskolatípusban” nagy arányban alkalmazzák

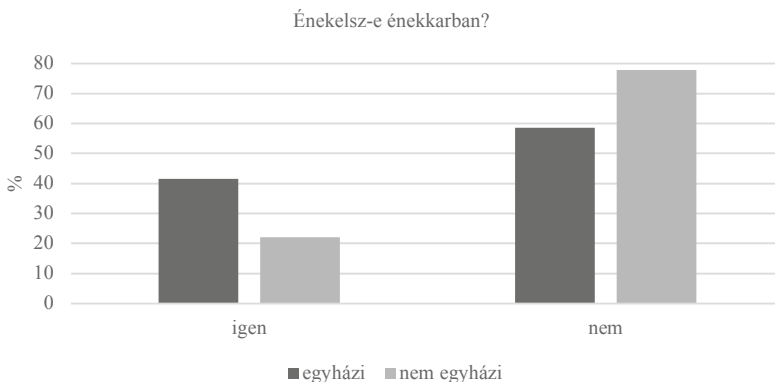
– még ha eltérő rendszerességgel is – a pedagógusok énekóráikon a közös éneklést mint a zenei nevelés egyik alaptevékenységét.



6. ábra. Kánon éneklése (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az egyházi iskolában a hangszeres játék nagyobb szerepet kap, aminek oka lehet az infrastrukturális háttér jelentős különbsége. Habár a statisztikai eredmények alapján nem állíthatjuk, hogy az egyházi iskolákban egyértelműen hangsúlyosabb szerephez jut az ének-zeneoktatás gyakorlati módszere, mint a nem egyházi fenntartású iskolákban, mégis figyelembe kell vennünk az óraszámokat, amely alapján viszont egyértelműen megállapíthatjuk, hogy az egyházi iskolákban nagyságrendekkel magasabb óraszámokban tanítják az ének-zenét.

Az „Énekelsz-e énekkarban?” kérdésre összesen 270-en válaszoltak, 135-135 egyházi és nem egyházi iskolában tanuló gyermek. Az egyházi iskolában tanulók közül 56-an (41,5%) énekelnek valamilyen énekkarban, 79-en (58,5%) nem. A nem egyházi iskolában tanuló gyermekek közül ezzel szemben csak 30-an (22,2%) jelölték, hogy kórustagok, 105-en pedig, hogy nem azok (77,8%) ( $p=0,001$ ) (7. ábra) Az egyházi iskolások között közel kétszer akkora a kórustagok aránya, mint a nem egyházi iskolák diákjai között. Az adatok jelentős különbsége utalhat arra, hogy az egyházi iskolák nagyobb hagyománnyal rendelkeznek az iskolai tanórán kívüli zenei nevelésben, kórusok működtetésében.

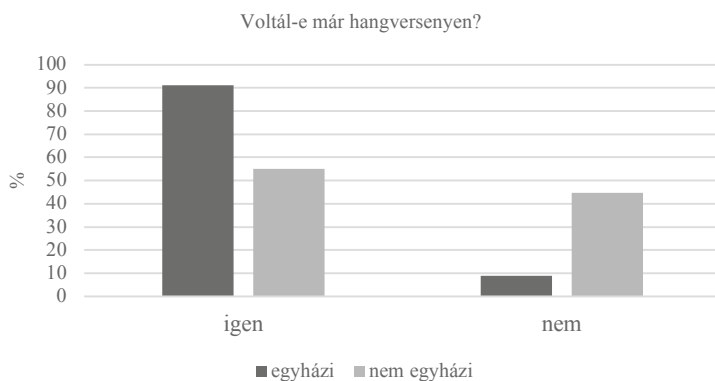


7. ábra. Éneklés énekkarban (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

*Az extrakurrikuláris oktatás mint élménypedagógiai tényező az egyházi és nem egyházi iskolák mindennapi iskolai gyakorlatában*

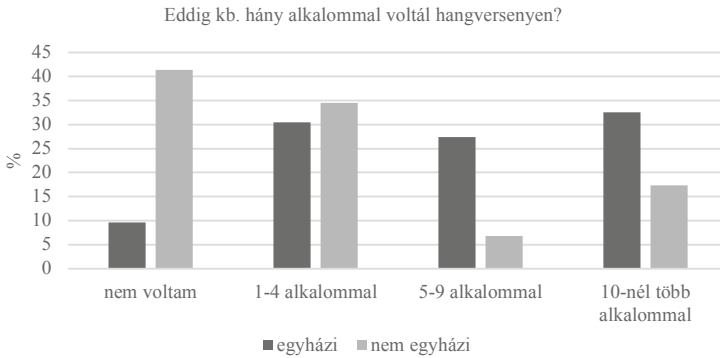
Feltételeztük, hogy a mindennapi iskolai gyakorlatban az egyházi iskolákban az extrakurrikuláris oktatás nagyobb arányban jelenik meg, mint a nem egyházi iskolákban. Összesen öt ide vonatkozó kérdés esetében kaptunk szignifikáns eredményeket.

A „Voltál-e már hangversenyen?” kérdésre 269 válasz érkezett összesen. A válaszadók közül 135-en tanulnak egyházi, 134-en pedig nem egyházi iskolában. Az egyházi iskolák tanulói közül 123-an (91,1%) igennel válaszoltak, és csupán 12-en (8,9%) nem voltak még hangversenyen. A nem egyházi iskoláknál az arány kiegyenlítettebb, 74 igen (55,2%), 60 nem (44,8%) válasz érkezett a kérdésre ( $p=0,000$ ) (8. ábra). Az utóbbi adatokat érdemes volna szélesebb mintán is vizsgálni, hiszen az igen válaszok 55,2 százalékos értéke véleményünk szerint magasnak tűnik az „átlag” általános iskolások körében.



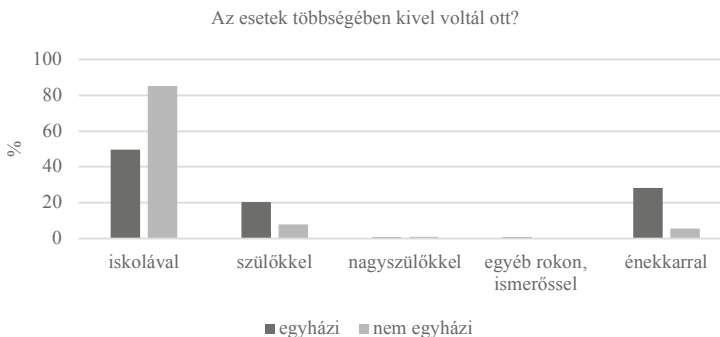
8. ábra. Hangversenylátogatás (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Az eddigi hangverseny-látogatások számára vonatkozó kérdésre összesen 268-an válaszoltak, 135-en az egyházi, 133-an a nem egyházi iskolák valamelyikéből. Szembetűnő a különbség a két szélső értéknél: míg azt, hogy nem volt koncerten, az egyházi iskolákból csak 13 fő (9,6%) állította, addig ez a szám a nem egyházi iskolákban 55 fő (41,4%) – a nem egyházi iskolákban egyébként ezt a választ jelölték meg a legtöbben. Azt, hogy több mint 10 alkalommal látogatott már el hangversenyre, az egyházi iskolákban 44-en vallották (32,6%) – ebben a csoportban ez volt a leggyakoribb válasz –, míg a nem egyházi iskolákból ez csak 23 főre igaz (17,3%) ( $p=0,000$ ) (9. ábra). Az egyházi iskolák tanulóinak aránya ez utóbbi esetben közel kétszer akkora, mint a nem felekezeti iskolákba járóké.



9. ábra. Hangversenylátogatás gyakorisága (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Azt is érdekes tanulmányozni, hogy a válaszadó gyermekek (215) jellemzően milyen társaságban mennek koncertlátogatásra. Az alábbi lehetőségeket adtuk meg: iskolával; szülőkkel; nagyszülőkkel; egyéb rokon, ismerőssel; énekkarral. Az egyházi iskolákból 127, a nem egyházi iskolákból 88 válasz érkezett. Az előző adatokból kiténik, hogy az utóbbi iskolatípusból kevesebben vettek részt hangversenyen, így az ehhez kapcsolódó kérdésekre nem adtak választ. Legtöbbször mindkét csoportnál azt jelölték, hogy az iskolával mennek hangversenyre leggyakrabban, az arány azonban eltérő: az egyházi iskolákban ezt 63-an állították (49,6%), a nem egyházi iskolákban pedig 75-en (85,2%). A nagyszülőkkel, illetve az egyéb rokonnal, ismerőssel választ mindkét csoportban elenyésző számban jelölték meg mint leggyakoribb társaságot (1-1, illetve 1-0 esetben). Az énekkarral való hangverseny-látogatások az egyházi iskola esetében jelentősnek mondhatók ennek a kérdésnek a vizsgálatakor, hiszen 36-an is ezt írták válaszul (28,3%), illetve a szülőkkel is jelentős befolyásuk van: 26 gyermek (20,5%) velük jár leggyakrabban koncertre. A nem egyházi iskolákban ezzel szemben kevésbé játszik fontos szerepet az énekkar ebben a kérdésben, csak 5-en döntöttek emellett (5,7%), és a szülőkkel (elsődlegesen) csak 7 gyermek jár (8%) hangversenyre ( $p=0,000$ ) (10. ábra). Az eredmények itt arra utalhatnak, hogy a korábbi magas koncertlátogatási arányban a nem egyházi iskolában tanuló diákok esetében az iskolának van rendkívül nagy, fontos és elismerendő szerepe.



10. ábra. Kivel volt hangversenyen? (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

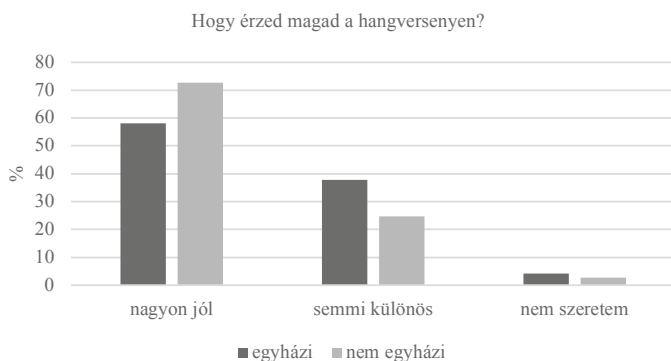
A koncertlátogatási szokásokat nemcsak mennyiségi, hanem minőségi aspektusból is megpróbáltuk összevetni a két intézménytípus tekintetében. A „minőségi” szempontot egyszerűen úgy vizsgáltuk, hogy arról kérdeztük a gyermekeket, szeretnek-e hangversenyre

járni. Erre a kérdésre érvényes válasszal 196-an feleltek, 122-en az egyházi, 74-en a nem egyházi iskolákból. Az egyházi iskolákban tanulók közül 30-an (24,6%) nagyon szeretnek hangversenyre járni, a nem egyházi iskolákban ez a szám 19 (25,7%). Az egyházi iskolákban 10 olyan gyermek van, aki kifejezetten nem szeret hangversenyre járni (8,2%), a nem egyházi iskolákban 7-en vallották ugyanezt (9,5%) ( $p < 0,05$ ) (11. ábra). A gyerekek kb. negyede nagyon szeret hangversenyre járni mindkét „iskolatípusban”, és nagyjából egyforma arányban nem szeretnek közülük hangversenyre járni. Ez tehát lehet független attól, ki melyik iskolába jár, ez lehet kifejezetten koncertpedagógiai módszertani kérdés.



11. ábra. Hangversenylátogatás kedveltsége (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

Az érzelmi viszonyulásra vonatkozó másik kérdésre (amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók, hogy érzik magukat a hangversenyeken) összesen 195-en válaszoltak, 122-en az egyházi, 73-an a nem egyházi iskolákból. Pozitívum, hogy mindkét csoportból azok voltak többen, akik nagyon jól érzik magukat: az egyházi iskolákban 71-en írták ezt (58,2%), míg a nem egyházi iskolákban 53-an (72,6%). Passzívak voltak, semleges („semmi különös”) válasszal az egyházi iskolákban 46-an (37,7%), a nem egyházi iskolákban 18-an (24,7%). Nem szeretik a hangversenyeket az egyházi iskolában 5-en (4,1%), a nem egyházi iskolákban 2-en (2,7%) ( $p = 0,000$ ) (12. ábra).



12. ábra. Hangversenylátogatás érzelmi megnyilvánulása (Forrás: Saját szerkesztés, 2017)

## Összegzés

A kutatás kiértékelésénél megállapítottuk, hogy az egyházi és állami iskolákban is érvényesül a zenei művészeti oktatásban az élményszerű, élményt nyújtó gyakorlati oktatás, mindkét intézménytípusban hallgatnak zenét a tanulók énekórán, az eltérés az óraszámokban és a gyakoriságnak a válaszadók szubjektív megítélésében van.

Az infrastrukturális háttér feltérképezésével kiderült, hogy az egyházi iskolák jobban ellátottak számban és „változatosságban” hangszerekkel, az énektermek nagy százalékában van zongora, az ének-zene tanárok tudnak hangszeren játszani, és az egyházi iskolákban szignifikánsan gyakrabban és többféle hangszert használnak a tanítás során. Kiemelkedően magas a pozitív eredmény arra vonatkozóan, hogy az ének-zene tanárok milyen gyakran énekelnek az órán. Az egyházi iskolában jelentősen többet énekelnek kánonban, ami a többszólamú éneklés előkészítése, de a kánonéneklés a nem egyházi iskolákban is alkalmazott zenei nevelési alaptevékenység. Meglepő az eredmény, hogy az egyházi iskolában a gyermekek kevesebb mint fele énekel énekkarban, habár ez még mindig jelentősen magasabb, mint a másik iskolatípusban. Ez utóbbi okait az egyházi oktatás hagyományában kell keresnünk.

Megvizsgálva a két iskolatípus szerint az extrakurrikuláris tényezők szerepét megállapíthatjuk, hogy az egyházi iskolai tanulók több mint 90 százaléka már volt élőzenei hangversenyen, amiben az iskola mellett az énekkarnak és a szülőknek is jelentős szerepe van. Az állami iskolák tanulói kevesebb alkalommal, de jellemzően iskolai szervezéssel látogatják a hangversenyeket. Az eredmények ismeretében megállapíthatjuk, hogy egyházi iskolák – szintén hagyományaiknak megfelelően – nagyobb hangsúlyt fektetnek a zenei művészeti nevelésre mind kurrikuláris, mind extrakurrikuláris szinten. Az ének-zene órák gyakorlati oktatását jelentősen kellene erősíteni a tanári bemutatás, szemléltetés módszerével, a gyerekeknek élményt nyújtó tanári énekléssel és hangszeres játékkal, és a szintén élményeket adó közös éneklés lehetőségének megteremtésével minél több alkalommal. A koncertpedagógia élménypedagógiai vonatkozásban nem maradéktalanul tölti be szerepét, ennek erősítése azonban nemcsak a pedagógusok feladata és felelőssége, hanem a koncerteket

---

*Az infrastrukturális háttér feltérképezésével kiderült, hogy az egyházi iskolák jobban ellátottak számban és „változatosságban” hangszerekkel, az énektermek nagy százalékában van zongora, az ének-zene tanárok tudnak hangszeren játszani, és az egyházi iskolákban szignifikánsan gyakrabban és többféle hangszert használnak a tanítás során. Kiemelkedően magas a pozitív eredmény arra vonatkozóan, hogy az ének-zene tanárok milyen gyakran énekelnek az órán. Az egyházi iskolában jelentősen többet énekelnek kánonban, ami a többszólamú éneklés előkészítése, de a kánonéneklés a nem egyházi iskolákban is alkalmazott zenei nevelési alaptevékenység. Meglepő az eredmény, hogy az egyházi iskolában a gyermekek kevesebb mint fele énekel énekkarban, habár ez még mindig jelentősen magasabb, mint a másik iskolatípusban. Ez utóbbi okait az egyházi oktatás hagyományában kell keresnünk.*

---

szervező és adó művészeké, közösségeké, intézményeké. A pedagógusnak abban van nagy szerepe, hogy a tanulók életkorának megfelelő extrakurrikuláris alkalmakat találjon, és felkeltse tanítványai kedvét, érdeklődését a klasszikus zene iránt.

### Irodalom

- Bacsikai, K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 359–378.
- Bácsikai E., Manchin R., Sági M. és Vitányi I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Barkóczi I. & Pléh Cs. (1978). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society. Myths and Structures*. London: Sage Publications. DOI: 10.4135/9781526401502
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992). A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In Czeizel E. & Batta A. (szerk.), *A zenei tehetség gyökerei*. Budapest: Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó. 207-248.
- Drummond, T. (2014). Singing over the Wall: Legal and Ethical Considerations for Sacred Music in the Public Schools. *Music Educators Journal*, 101(2), 27-31. DOI: 10.1177/0027432114547083
- Dohány, G. (2012). Assessment of music literacy among secondary students. In Dombi Józsefné & Maczelka Noémi (szerk.), *Liszt-Mahler tanulmánykötet*. Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék. 21-129.
- Drahos P. (1992). Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, 1(1), 46-64.
- Guth, P. (2006). The Importance of Music Education. <http://education.more4kids.info/23/the-importance-of-music-education/> Utolsó letöltés: 2017. 07. 03.
- Hausmann Kóródy A. (2013). A középiskolások zenei ízlése. *PedActa*, 3(2), 1-12.
- Harris, C. E. (1996). Technology, Rationalities, and Experience in School Music Policy. *Arts Education Policy Review*, 97(6), 23-32. DOI: 10.1080/10632913.1996.9935082
- Hodges, D. A. (2000). Implications of Music and Brain Research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17–22. <http://www.jstor.org/stable/3399643> Utolsó letöltés: 2017. 07. 03. DOI: 10.2307/3399643
- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14(3), 475–491.
- Jakó, J. és Karasszon, D. (2015). Iskola és egészség, *Iskolakultúra*, 25(9) <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21619>. Utolsó letöltés: 2017. 07. 03.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 295-320.
- Knappek R. (2002). Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. In: *Hang és lélek*. Budapest: Magyar Zenei Tanács. 95-108.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kopp E. (2005). Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio*, 14(3), 554–573.
- Kotschy B. (2002). *Új egyházi iskolák Magyarországon. Az egyházi iskolák 10 éve*. Budapest: Oktatási Minisztérium. 145-163.
- Laczó Z. (2002). Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és Lélek*. Budapest: Magyar Zenei Tanács.
- Mende, A. és Neuwöhner, U. (2006). Wer hört heute klassische Musik? – Musikozialisation, E-Musik-Nutzung und E-Musik-Kompetenz. *Das Orchester Magazin (Mainz, Schott)*, 54(12), 10-14.
- Morvai L. (2014). Pedagógusok a fenntartóváltás után. Egyházi iskolává válással kapcsolatos pedagógus-továbbképzések Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. In Pusztai G. & Lukács Ágnes (szerk.), *Közösségteremtők*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 225-249.
- Nagy P. T. (2002). Egyház és oktatás a rendszerváltás évtizedében *Educatio*, 11(1), 73-95.
- Neuwirth G. (2005). A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, 14(5), 502–518.
- Pethő V. & Janurik M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, 19, 24-41. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/45538/1/iol\\_2009\\_001\\_024-041.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/45538/1/iol_2009_001_024-041.pdf) Utolsó letöltés: 2017. 07. 03.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G. (2013). Expansion, Systematization and Social Commitment of Church-run Education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 2(4), 1–15. DOI: 10.14413/herj.2013.01.04.

- Roulston, K. (2006). Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences. *International Journal of Education & the Arts*, 7(9), 12.
- Schmidt, P. (2012). What We Hear Is Meaning Too. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 3-24. DOI: 10.2979/philmusieducrevi.20.1.3
- Stachó L. (2008). Ének, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, 50(2) 21-28.
- Strenáčiková, M. (2001). Mimoškolské hudobné aktivity učiteľov 1. stupňa ZŠ. [Out-of-school Activities in Elementary School Teachers]. In *Hudobno-pedagogické interpretácie*, zborník z medzinárodnej konferencie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta. 153-156.
- Szabó N. (2015). A digitális kotta mint tananyag. *Iskolakultúra*, 25(11), <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/11/05.pdf> 53-74. Utolsó letöltés: 2017. 07. 03. DOI: 10.17543/isk-kult.2015.11.53
- Váradi, J. (2010). How to educate an audience to acquire a taste for classical music. *PhD-értekezés*.
- Jyvässkylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1> Utolsó letöltés: 2017. 07. 03.
- Váradi J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. *Parlando*, 3, 3-21.
- Váradi J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In Maticsák S. (szerk.), *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért – ének-zene, zenepedagógia, rajz – és vizuális kultúra*. Debrecen: University Press. 137-162. <http://tanarkepzes.unideb.hu/szakartnet/kiadvanyok/muveszetek.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 07. 03.
- Wheeler, B. L. (1985). Relationship of Personal Characteristics to Mood and Enjoyment after Hearing Live and Recorded Music and to Musical Taste. *Psychology of Music*, 13(2), 81-92. DOI: 10.1177/0305735685132002

#### Absztrakt

Empirikus kutatásunk napjaink zeneoktatásának gyakorlati kérdéseivel foglalkozik. Vizsgáljuk az egyházi iskolák szerepét a zenei művészeti nevelésben összehasonlítva a nem felekezeti iskolák ének-zene oktatásával. Megállapítottuk, hogy az egyházi és állami iskolákban is érvényesül az élményszerű zenei művészeti gyakorlati oktatás. Az egyházi iskolák jobban ellátottak hangszerekkel, az ének-zene tanárok tudnak hangszeren játszani és a tanulók jelentősen többet énekelnek kánonban. Az egyházi iskolai tanulók több mint 90 százaléka már volt élőzenei hangversenyen, ebben az iskolának, az énekkarnak és a szülőknél is jelentős szerepük van. Az állami iskolák tanulói kevesebbszer, jellemzően iskolai szervezéssel látogatják a hangversenyeket.

Megállapíthatjuk, hogy egyházi iskolák nagyobb hangsúlyt fektetnek a zenei művészeti nevelésre kurrikuláris és extrakurrikuláris szinten is. Az ének-zene órák gyakorlati oktatását jelentősen kellene erősíteni, a koncertpedagógia élménypedagógiai vonatkozásban nem tölti be maradéktalanul szerepét.



**Semsey Gábor**

Semmelweis Egyetem EKK – Mentálhigiéné Intézet

## Szexuális nevelés az iskolában

*Az iskolai szexuális nevelés alapvetéseit foglaljuk össze jelen tanulmányunkban. Foglalkozunk a szexuális nevelés fogalmi megközelítéseivel, definíciós kísérleteivel a kortárs szexuálpedagógiában, felvillantjuk a szexuális nevelés és más nevelési területek kapcsolódásait, majd kifejtjük, a szakirodalom milyen célkitűzéseket és módszertani alapelveket tart szükségesnek az iskolai szexuális nevelés terén. Tisztázzuk ennek a kapcsán a pszichoszexuális érettség fogalmát, és körüljárjuk a szexualitás kapcsán megjelenő erkölcsi kérdések problematikáját is.*

### Bevezetés

**A** szexuális nevelés egyike a legfontosabb nevelési területeknek, hiszen az emberi szexualitás (továbbá azok a kapcsolatok, amelyekben a szexualitást megéljük) az életminőséget számos területen befolyásolja. Ahogy a szexualitás 20. századi történetéről monográfiát író Angus McLaren (2002. 21.) idézi W. C. Field frappáns mondatát: „A szex nem a legfontosabb dolog a világon, de nincs semmi, ami hozzá fogható”.

Ha a nevelés felől nézzük: Fábíán Róbert és Simich Rita, az Országos Egészségfejlesztési Intézet munkatársai szerint „a legfontosabb és legösszetettebb nevelési feladatra vállalkoznak azok, akik ebben vállalnak részt” (Fábíán és Simich, 2006. 21.). Ha túlzó is ez a megfogalmazás, tanulmányunkból remélhetőleg kiderül, hogy csakugyan fontos és összetett nevelési feladatról van szó.

Hogy a szexuális nevelés helyzete Magyarországon nem megnyugtató, azt a szakemberek vélekedése is megerősíti. Lux Elvira, a hazai szexuálpedagógia egyik meghatározó alakja szerint „korunk nemi betegsége a szexuális kulturátlanság” (2000. 12.). A szexuális kultúra (és a párkapcsolati kultúra) növekedéséért legtöbbször valószínűleg éppen a szexuális nevelés tehet. Ez természetesen nemcsak az iskolában kell, hogy történjen (kiemelkedően fontos például a család szerepe), de az iskolának biztosan jelentős szerepet kell ebben vállalnia.

Magyarországon azonban, fontossága ellenére, a szexuális nevelés a pedagógia számos más területéhez képest elhanyagolt. Vannak persze üdvözlendő kezdeményezések Magyarországon is. Azonban a területtel foglalkozó magyar szakemberek közül sokan egyáltalán nem elégedettek az eddigi eredményekkel.

Berend Mihály és Péterfia Éva (1998. 9.) például ezt írták tanári kézikönyvükben: „Hogyan készít fel jelenleg az iskola a családi életre? Ha nem akarjuk a valóságot szépiíteni [...], csak azt írhatjuk, sehogyan sem”. De még 2006-ban is így fogalmazott Buda Béla (2006. 9.) egy szexuálpedagógiai tankönyv előszavában: „a szexuálpedagógia talán a nevelésügy legfejletlenebb ágazata, mind elméleti, mind gyakorlati szempontból”.

Az Országos Egészségfejlesztési Intézet munkatársainak néhány évvel ezelőtti országos, reprezentatív kutatása azt bizonyította, hogy a diákok szexualitásra vonatkozó

ismeretei minden szempontból elégtelenek, így ők is azt a következtetést vonták le, hogy az iskolai szexuális nevelés komoly fejlesztésre szorul (Simich és mtsai, 2010).

Sőt úgy tűnik, nem elégedettek a fiatalok sem, akiket a szexuális nevelés céloz. Egy 2008-ban zárult felmérés szerint (amelyben 1 500 főt kérdeztek meg) a fiatalok 97%-a elégedetlen a jelenleg működő szexuális neveléssel, mivel annak keretében nem esik elég szó az érzelmeiről, a párkapcsolatokról és a nemi szerepekről (Kolonits és Tárkányi, 2010).

Pedig – ahogy Szilágyi Vilmos (2006. 205.) fogalmaz – „az eddig elhanyagolt szexuálpedagógia elméleti és gyakorlati művelése igen kedvező lehetőségeket rejt magában egész köznevelésünk továbbfejlesztése szempontjából”.

Hogy a szexuális nevelés magyarországi helyzete nem megnyugtató, azt bizonyos népegészségügyi adatok is alátámasztják. Érdeemes néhány adatot idézni a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet által kiadott *Egészségjelentés 2015* című kiadványból (mely számos más szervezettel való együttműködésben készült):

- „Az elmúlt évtizedben a szexuális úton terjedő fertőzések (például syphilis, urogenitális chlamydiasis, gonorrhoea) száma egyértelműen növekvő tendenciát mutatott. 2014-ben összesen 271 újonnan diagnosztizált HIV-fertőzést regisztráltak, 13%-kal többet, mint az elmúlt évben. [...] Az elmúlt évben 51 AIDS megbetegedést diagnosztizáltak, és 15 beteg halt meg a tünetegyüttes következtében” (*Egészségjelentés*, 2015. 40. o.).
- A szexuális bántalmazás és erőszak az országnak 2010-ben az abból fakadó egészségvesztéséghz kapcsolódóan 50 milliárd forint becsült gazdasági veszteséget okozott, a 15 év feletti korosztályt figyelembe véve (uo. 50.). Hozzáteszik ehhez a szerzők: „A kockázati tényező sajátosságaiból adódóan azonban vélhetően az adatok alulbecsültek, és valószínűsíthető, hogy a szexuális bántalmazás következtében kialakuló lelki sérülések sem jelennek meg teljes mértékben ebben a kockázati csoportban” (uo. 53.).
- „A szexuális bántalmazás és erőszak miatt, mely főként mentális zavarok képében jelentkezik, 126 egészséges életévet veszítettek el az 5-14 éves gyermekek 2010-ben. A téma érzékenységet, az elérhető adatok megbízhatóságának sajátosságait figyelembe véve arra lehet következtetni, hogy ez egy jelentősen alulbecsült érték” (uo. 55.).
- „A magyar abortuszok száma jelentősen meghaladja az EU-ban tapasztalható értékeket. 2012-ben például minden 1000 magyar élveszületésre 400 abortusz esett, míg ez a szám az EU15-ben 223, az EU13-ban 203 volt” (uo. 86.).

Ehhez tegyünk hozzá néhány adatot a Központi Statisztikai Hivatal 2016-ban megjelent *Magyarország, 2015* című kiadványából:

- „A párkapcsolatban élő 15 éves és annál idősebb népesség aránya az 1990. évi 59%-ról 2011-re 51%-ra csökkent” (KSH, 2016. 16.). (Ebbe a házasságban és az élettársi kapcsolatban élőket egyaránt beleszámolták.)
- A válások száma 1990 és 2010 között nagyjából stagnált. „Az ezután kezdődő csökkenő irányzat 2015-ben megállt, és a válások száma ismételten emelkedett: 20,6 ezer bontóperi végzést hoztak, az előző évinél 5,2%-kal többet” (uo. 17.).
- „A házasságok mérlege 38 éve folyamatosan negatív, vagyis több házasság szűnik meg válás vagy özvegyülés miatt, mint amennyit kötnek” (uo. 17.).

Ezek az adatok is azt mutatják, hogy bőven van tennivalónk a szexuális nevelés, a párkapcsolatokra és a házasságra való felkészítés terén.

## A szexuális nevelés fogalma a kortárs szexuálpedagógiában

Hogyan definiálhatnánk magát a szexuális nevelést? (A továbbiakban hol a nemi nevelés, hol a szexuális nevelés kifejezést használjuk, a szóismétlés elkerülése végett.)

Ebben a fejezetben nem kívánjuk történeti oldalról vizsgálni ezt a kérdést. Inkább arra vagyunk kíváncsiak, hogy a kortárs szexuálpedagógiai kutatás milyen fogalmi keretben gondolkodik a szexuális nevelésről.

A szexuális nevelés fogalmát a szexuálpedagógiai kutatók is többféleképp próbálják meghatározni. Abban azonban alapvetően megegyeznek, hogy a szexuális nevelés fogalmát igen átfogóan definiálják.

Nézzünk meg néhány definíciós kísérletet különböző országok kutatóitól:

1. Az UNESCO 2009-es, igen fontos kiadványában, amely nemzetközi útmutatót ad a szexuális neveléshez, a következőképpen definiálják a szexuális nevelést (*International Technical Guidance*, 2009): „életkornak megfelelő, kulturális szempontból releváns megközelítése a szexre és a kapcsolatokra vonatkozó oktatásnak, amelyet tudományosan pontos, realisztikus, ítélkezéstől mentes információk alapoznak meg. A szexuális nevelés alkalmat kínál a saját értékek és attitűdök megvizsgálására, illetve döntéshozatali, kommunikációs és kockázatsökkentő képességek kialakítására a szexualitás számos aspektusával kapcsolatban” (saját fordítás).<sup>1</sup>

Ez a definíció tulajdonképpen már számos kritériumot el is vár a szexuális neveléstől: pl. a kulturális adottságok figyelembevételét, a tudományos megalapozottságot stb. Vagyis eszerint csak bizonyos kritériumok teljesülése esetén nevezhető szexuális nevelésnek a szexualitásra és a párkapcsolatokra vonatkozó oktatás.

2. A WHO által 2010-ben kiadott dokumentumban, amely az európai szexuális neveléshez fogalmaz meg irányelveket (WHO – BZgA, 2010), így fogalmaznak a szerzők: „A szexuális nevelés a nemiség kognitív, emocionális, szociális, interaktív és testi vonatkozásainak megtanulását jelenti.” Ez a definíció, mint látjuk, szintén hangsúlyozza, hogy a nemi nevelésnek komplexnek kell lennie, számos aspektus vizsgálatát tartja szükségesnek.
3. Egy mexikói kutatás kapcsán a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a szexuális nevelés tágan értelmezett definíciója lenne kívánatos, amely előtérbe helyezi a családi kommunikációt, az értékek tisztázását, a nők felkészítését az anyaságon kívüli szerepekre is (Weiss, Atkin, Gribble és Andrade-Palos, 1991). A szerzők tehát itt először (a kutatásuk alapján) meghatározták, milyen tartalmakra lenne szükség az iskolai nevelésben a párkapcsolat, szexualitás kérdéskörben, és a szexuális nevelés fogalmát ezek fényében tartják definiálandónak. (Azonban a definíciót, mint olyat, ők nem alkotják meg.)
4. A jimmai egyetem (Etiópia) egészségneveléssel foglalkozó munkacsoportja olyan definícióját alkotta meg a szexuális nevelésnek, amely egészen részletes leltárt ad a nemi nevelés kívánatosnak tartott tartalmáról. Eszerint a szexuális nevelés az alábbi tartalmakról szóló oktatás-nevelés: „az ember szexuális anatómiája, szexuális reprodukció, szexuális érintkezés, reprodukív egészség, érzelmi viszonyok, reprodukív jogok és felelősségek, absztinencia, fogamzásgátlás, családtervezés, testkép, nemi orientáció, nemi gyönyör, értékek, döntéshozatal, kommunikáció,

<sup>1</sup> Az eredetiben: „Sexuality Education is defined as an age-appropriate, culturally relevant approach to teaching about sex and relationships by providing scientifically accurate, realistic, non-judgemental information. Sexuality education provides opportunities to explore one’s own values and attitudes and to build decision-making, communication and risk reduction skills about many aspects of sexuality” (*International Technical Guidance*, 2009. 2.).

randevűzés, kapcsolatok, nemi úton terjedő betegségek és azok megelőzése, valamint a születésszabályozás módszerei” (Netsanet, Tsion, Fessahaye és Fentie, 2012. 99., saját fordítás).<sup>2</sup>

Az ilyen típusú, „lajstromozó” definíciók hátránya az, hogy bármilyen körültekintően alkotják is meg őket, kimaradhatnak olyan témák, amelyeket egyébként indokolt lenne a nemi nevelés részeként megjeleníteni.

5. Holger Frederick Kilander amerikai szexualpedagógus definíciója elkerüli ezt a csapdát: „A szexuális nevelés mai megfogalmazásban magában foglalja mindazokat a nevelési eljárásokat, amelyek segíthetik a fiatalokat az élet azon problémáira való felkészülésben, amelyek központja a nemi készletés, és amelyek valamilyen formában minden normális ember életében elkerülhetetlenül előfordulnak. E problémák az élettapasztalatok hatalmas sorára terjednek ki, a személyes szexualhigiénié egyszerű kis ügyeitől a sikeres házasság és a családi viszonyok rendkívül bonyolult egészségügyi, szociálpszichológiai és erkölcsi problémáig” (idézi Szilágyi, 2006. 25.).
6. A magyar Zrinszky László (2002. 190.) jóval egyszerűbb definíciót használ a szexuális nevelésre: „mindazok a nevelési törekvések és hatások, melyek a nemi élet követendőnek tartott módjára vonatkoznak”. Ez a definíció már felveti annak a szükségességét, hogy valaki/valakik (a nevelő? vagy valamilyen erre felhatalmazott közösség?) eldöntsék, mit tartanak a nemi élet „követendő módjának”, és annak megfelelően kell megtervezni a szexuális nevelést.
7. Olyan megközelítést is találtunk, ahol a kutatók a szexuális nevelés fogalmi meghatározását úgyszólván a kutatásban részt vevőkre bízzák. Egy nigériai kutatásban (ahol középiskolás diákokat, tanárokat és szülőket egyaránt megkérdeztek) feltették a kérdést, ki hogyan definiálná a szexuális nevelést (Orji és Esimai, 2003). Itt az alábbi 3 válaszlehetőségből lehetett választani, akár többet is megjelölve (továbbá a „nem tudom” válaszlehetőség is adott volt):
  - A diákok megtanítása arra, hogyan udvaroljanak, és hogyan éljenek szexuális életet.
  - A diákok megtanítása a házasság előtti szex veszélyeire.
  - A diákok megtanítása arra, hogyan kerüljék el a terhességet fogamzásgátlással.

Érdekes módon a szülők 60%-a és a pedagógusok 54%-a a „nem tudom” választ jelölte meg (talán épp azért, mert összetettebbnek tekintették a szexuális nevelés kérdését annál, semhogy a fenti válaszok bármelyikét is megfelelőnek találták volna), a diákok 65%-a viszont megjelölte az első válaszlehetőséget. (Kétségtelen, hogy ez a válasz a 3 közül, amely a legtágasabban értelmezi a szexuális nevelést.)

Az imént bemutatott fogalmi megközelítések közül hozzám legközelebb a Kilander-féle definíció áll (nem véletlen, hogy a szexualpedagógiával évtizedek óta foglalkozó magyar Szilágyi Vilmos is ezt a definíciót veszi át). Kilander megfogalmazása ugyanis jól érzékelteti nemcsak a témakör fontosságát, de annak tágasságát is. Ebbe a definícióba sok minden belefér, nem jelöli ki mereven a nemi nevelés határait, mégis eligazít, melyek azok a nevelési tartalmak, amelyeknek a szexuális nevelésben van a helyük.

Ezen a ponton érdemes feltennünk a kérdést: vajon ennek az átfogó, holisztikus nevelési területnek csakugyan a szexuális nevelés-e a legadekvátabb elnevezése? Abban a holisztikus megközelítésben ugyanis, amely a szexualpedagógiát ma jellemzi, jóval

<sup>2</sup> Az eredetiben: „Sex education is described as education about human sexual anatomy, sexual reproduction, sexual intercourse, reproductive health, emotional relations, reproductive rights and responsibilities, abstinence, contraception, family planning, body image, sexual orientation, sexual pleasure, values, decision making, communication, dating, relationships, sexually transmitted infections (STIs) and how to avoid them, and birth control methods.”

többről van szó, mint szexualitásról. Tulajdonképpen a párkapcsolati kultúra egésze van a nevelés fókuszában, amelynek természetesen fontos része a szexualitás is.

Magam részéről ezért legadekvátabb elnevezésnek ma a párkapcsolati nevelést tartanám. (Ezzel együtt nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy a szexualitás nemcsak a párkapcsolatokban jelenik meg. Mégis, talán érdemes a párkapcsolatok kérdését állítani a nevelés fókuszába.) Egyelőre azonban a nemzetközi szakirodalomban a szexuális nevelés az erre a nevelési területre leginkább használt fogalom.

### **A szexuális nevelés kapcsolódása más nevelési területekhez**

A szexuális nevelés (vagy párkapcsolati nevelés) szorosan kapcsolódik a pedagógia számos más területéhez: például az erkölcsi neveléshez (hiszen a szexuális viselkedés rengeteg morális, etikai kérdést vet fel), az egészségneveléshez (elég a különféle, nem egyszer gyógyíthatatlan nemi betegségekre utalni) és a családi életre neveléshez.

Grósz Emese (2004) részletesen kifejti a szexuális nevelés kapcsolatát a pedagógia más területeivel. Az erkölcsi nevelés kapcsán megjegyzi, hogy szerinte „nem a moralitás az, ami segít a „megfelelő” szexuális viselkedés kialakításában, hanem inkább a [...] fejlesztő-segítő nevelési attitűd” (Grósz, 2004. 45.). Ez azonban megítélésem szerint inkább módszertani kérdés: lehet vitatkozni azon, hogy az erkölcsi nevelésnek mi a leghatékonyabb formája, de nem megkerülhető, hogy a pedagógus törekedjen valamilyen (akár áttételes) módon erkölcsi normák, vagy legalábbis erkölcsi érzékenység kialakítására a szexualitás terén is. Kár volna tehát a szexuális nevelést teljesen elválasztani az erkölcsi neveléstől.

Az egészségneveléshez való kapcsolódás nyilvánvaló: Grósz szerint a harmonikus partnerkapcsolat és az ehhez kapcsolódó egészséges nemi élet része az egészséges életmódnak, különösen, ha az egészséget testi-lelki-szociális értelemben értjük. Az egészségnevelésnek így mindenképpen szerves része (kellene, hogy legyen) a szexuális nevelés.

---

*A családi életre nevelés bizonyos tekintetben tágabb, bizonyos tekintetben szűkebb a nemi nevelésnél. Úgy fogalmazzuk meg, hogy a két területnek nagy a közös halmaza. A családi életre nevelés olyan témákkal is foglalkozik (pl. a családi gazdálkodás kérdései), amelyeket talán erőltetett volna a nemi nevelésbe beilleszteni. Ugyanakkor a párkapcsolat, szexualitás nemcsak a családi élet vagy az arra való előkészület részeként jelenik meg. Számos fiatal van ugyanis, aki akár egyáltalán nem kíván családot alapítani, ez azonban nem jelenti azt, hogy a párkapcsolatra, szexualitásra való felkészítésre ne lenne szüksége.*

*Grósz szerint a legújabb (ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a legadekvátabb) szexuálpedagógiai megközelítés a magánéleti nevelés keretében képzelettel a szexuális nevelést. Más kérdés, hogy a magánélet elválaszthatatlan a családi élettől, az egészséges életmódtól, illetve az erkölcsös/erkölcstelen élet kérdésétől, ilyen értelemben a magánéleti nevelés éppúgy szorosan kapcsolódik a fentebb említett nevelési területekhez.*

---

A családi életre nevelés bizonyos tekintetben tágabb, bizonyos tekintetben szűkebb a nemi nevelésnél. Úgy fogalmazhatunk, hogy a két területnek nagy a közös halmaza. A családi életre nevelés olyan témákkal is foglalkozik (pl. a családi gazdálkodás kérdései), amelyeket talán erőltetett volna a nemi nevelésbe beilleszteni. Ugyanakkor a párkapcsolat, szexualitás nemcsak a családi élet vagy az arra való előkészület részeként jelenik meg. Számos fiatal van ugyanis, aki akár egyáltalán nem kíván családot alapítani, ez azonban nem jelenti azt, hogy a párkapcsolatra, szexualitásra való felkészítésre ne lenne szüksége.

Grósz szerint a legújabb (ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a legadekvátabb) szexuálpedagógiai megközelítés a magánéleti nevelés keretében képzeli el a szexuális nevelést. Más kérdés, hogy a magánélet elválaszthatatlan a családi élettől, az egészséges életmódtól, illetve az erkölcsös/erkölcstelen élet kérdésétől, ilyen értelemben a magánéleti nevelés éppúgy szorosan kapcsolódik a fentebb említett nevelési területekhez.

### Korszerű nemi nevelés?

A szexuális neveléssel (vagy párkapcsolati neveléssel) kapcsolatban felmerül egy alapvető kérdés: mit tekinthetünk ma (a 21. század elején), Magyarországon korszerű nemi nevelésnek?

Ennek megválaszolásához rendelkezésünkre állnak nemzetközileg kidolgozott irányelvek (ld. később), mégis (a megfogalmazás rövidege és frappánsága miatt) egy magyar szakember meghatározásával kezdjük (akinek a megközelítése egyébként összhangban van a nemzetközi iránymutatásokkal).

Szilágyi Vilmos (1997. 25.) így fogalmaz: „A korszerű nemi nevelés célja [...] a pszichoszexuálisan érett személyiség kialakítása, aki képes és kész a korszerű elveknek megfelelő életvezetésre. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az egyén nemi magatartása, viselkedése a partnerkapcsolatban megfelel társadalmunk erkölcsi normáinak.”

Szilágyi idézett rövid megfogalmazása elfogadható lehet sokféle pedagógiai irányzat számára, azonban két olyan kifejezést is használ, amelyet érdemes kissé körüljárunk: mit jelent a „pszichoszexuálisan érett személyiség”, és mit értünk „társadalmunk erkölcsi normái” alatt? A következő két alfejezetben ezeket a fogalmakat igyekszünk körüljárni.

#### *A pszichoszexuális érettség*

A fogalom megértéséhez először a pszichoszexuális fejlődés fogalmát kell tisztáznunk, aztán foglalkoznunk kell az érett személyiség fogalmával, hogy utána összekapcsolhassuk ezt a kettőt.

A pszichoszexuális fejlődés fogalma a pszichoanalízist megteremtő Sigmund Freud nevéhez kötődik, aki munkássága során a 20. század elején többek között egy fejlődés-lélektani elméletet is kidolgozott, amelynek középpontjában a pszichoszexuális fejlődés áll.

Az elmélet lényege röviden: a libidó (a legtágabb értelemben vett szexuális ösztönenergia) a gyermek fejlődése során más-más testrészt fókuszál. Egy későbbi, pszichoanalitikus szemléletű szakkönyv megfogalmazása szerint „a libidó szerveződésének időbeli sorrendje szerint határozzuk meg a gyermek pszichoszexuális fejlődésének fázisait (orális, anális-uretrális, fallikus, genitális fázis)” (Frenkl és Rajnik, 2007. 153.).

Freud elméletét már kortársai részéről is sok kritika érte. A pszichoanalízis elméletének és terápiás gyakorlatának fejlődése során Freud tanítványai és követői is sok tekintetben vitatták, mások jelentősen átdolgozták, továbbfejlesztették ezt a fejlődéselméletet is.

Az egyik sokszor megfogalmazott kritika, hogy Freud túl nagy jelentőséget tulajdonított a szexualitásnak, egyrészt a személyiségfejlődés, másrészt a különféle lelki betegségek kialakulásának tekintetében. Carl Gustav Jung például, aki, bár később szakított mesterével, Freud egyik legjelentősebb tanítványa volt, így fogalmaz: „A neurózis freudi szexuálteóriája igaz és valóságos princípiumra épül. De az egyoldalúság és kizárólagosság hibájába esik [...]. Freud ebből a szempontból is tipikus képviselője a materialista kornak” (Jung, 1993. 56-57.).

Erik H. Erikson, aki mindmáig igen széles körben elfogadott elméletet dolgozott ki a pszichoszociális fejlődésről, kifejezetten hangsúlyozza: „az emberi életciklus pszichoszociális elemzésére kidolgozott elgondolásaim Freud úttörő jelentőségű klinikai megállapításain alapulnak” (Erikson, 1997. 27.). Ugyanakkor később megjegyzi: „Freud [...] nem kerülhette el korának jellemző szemléleti vonzódásait” (uo. 29.), majd kifejti, milyen szemléleti korlátok jellemzik Freud és a korai pszichoanalitikusok műveit.

Szilágyi (2006) is leírja (a szexuálpszichológiai szakirodalomra építve), hogy erősen vitathatónak tartja a freudi koncepciót, elsősorban a fázisok merev, időbeni egymásutánosságát.

Azonban a Freuddal szemben megfogalmazott kritikai észrevételek ellenére sok, a pszichoszexuális fejlődéshez kapcsolódó freudi alapfogalmat (pl. libidó, fallikus fázis stb.) használnak ma is a pszichológiában, elsősorban természetesen a modern pszichoanalízis különféle irányzatainak (a mai szaknyelv ezeket gyakran pszichodinamikus szemléletű irányzatoknak hívja) képviselői.

Hogyan viszonyulnak a pszichoszexuális fejlődés fogalmához más pszichológiai elméletek?

Justin J. Lehmiller (2014) bemutatja, milyen elméletek jelentek meg az évtizedek során, amelyek a pszichoanalitikus megközelítésekhez képest más tényezőket hangsúlyoznak a szexuális viselkedés kapcsán:

1. A tanuláselméleti modellek (klasszikus kondicionálás, operáns kondicionálás, szociális tanuláselmélet) közül legkorszerűbbnek a szociális tanuláselmélet számít, amely a szexuális viselkedést alapvetően tanult viselkedésnek tartja, amelyben nagy szerepe van a mintakövetésnek.<sup>3</sup> Ez az elmélet tehát szintén hangsúlyozza a szexualitás fejleszthetőségét, ezáltal a szexuális nevelés jelentőségét is.
2. A csereelméletek a kapcsolatokra vonatkozóan (és így a szexuális kapcsolatokra vonatkozóan is) azt hangsúlyozzák, hogy a kapcsolatokban mindig valamilyen csere történik (valamit adunk valamiért), és döntően ez határozza meg, hogyan működnek a kapcsolatok. Ezek az elméletek kevésbé hangsúlyozzák a fejlődés jelentőségét a szexualitásban, bár nem is kérdőjelezzik meg azt.
3. A személyiségelméletek azt vizsgálják a szexualitás kapcsán, mely személyiségvonások befolyásolják a szexuális viselkedést, és hogyan. Természetesen a személyiségjegyek is sok esetben a pszichés fejlődés során alakulnak ki, ez az elmélet sem cáfolja tehát a fejlődés jelentőségét a szexualitásban.
4. Az evolúciós elméletek pedig az evolúcióból kiindulva magyarázzák a szexuális viselkedés számos tényezőjét (ezen elméletek szerint például a férfiak tudattalanul azokhoz a nőkhöz vonzódnak, akik a külsejük alapján egészséges utódok kihordására képesek). Lehmiller megjegyzi, hogy ezek az elméletek nem tudnak választ adni számos kérdésre, például arra, hogy miért létezik homoszexualitás.<sup>4</sup>

3 „A pszichoszexuális fejlődést természetesen a tanuláselmélet hívei is egy hosszú folyamatnak látják, amely a születéssel kezdődik és a pszichoszexuális érettségben teljesedik ki” (Fábián és Simich, 2006. 13.)

4 A homoszexualitás lélektani hátterével kapcsolatos roppant bonyolult és egymással vitatkozó tudományos nézetek bemutatása meghaladja e tanulmány kereteit. Annyi azonban kijelenthető, hogy nincs tudományos konszenzus ezen a téren.

Lehmiller hangsúlyozza, hogy a szexualitás korszerű megközelítése biológiai, pszichológiai és szociális tényezőket egyaránt figyelembe vesz, amikor a szexuális viselkedést magyarázni kívánja.

Ami számunkra fontos: alapvetően elfogadott a pszichológia különféle kortárs elméleteiben is, hogy az ember szexualitáshoz való viszonya fejlődés eredménye, és hogy ez a viszony szorosan összefügg egyéb pszichés jelenségekkel.

Az érett személyiség fogalmával a humanisztikus pszichológia prominens személyiségei, Abraham H. Maslow és Gordon W. Allport kezdtek érdemben foglalkozni. Mindketten megkísérelték az érett személyiség kritériumainak meghatározását. (Az ő megközelítésükre azóta is gyakorta hivatkoznak.)

Maslow történelmi személyiségek életútját vizsgálta, olyan embereket, akik szerinte sikeresek voltak az önmegvalósításban, és akiket a közvélemény igen sokra tartott, akiket szerinte joggal tekinthetünk érett személyiségnek. Elemzései alapján 14 pontban foglalta össze az érett személyiség jellemzőit (Allport, 1997):

1. A valóság hatékony észlelése, kielégítő viszony a realitáshoz.
2. Elfogadás önmagunkkal, másokkal és a természettel szemben.
3. Spontaneitás.
4. Feladatközpontúság.
5. Távolságtartás. (A magánélet sérthetlensége; a kapcsolatokban nincs jelen a birtoklás vágya.)
6. Függetlenség a kultúrától és a környezettől.
7. A befogadás állandó frissessége.
8. Végtelen horizontok. (Ez a legvégső kérdések iránti érdeklődést, a spirituális nyitottságot jelenti.)
9. Szociális érzékenység.
10. Mély, de szelektív társas kapcsolatok.
11. Demokratikus jellemszerkezet.
12. Etikai szilárdság.
13. Ellenségességtől mentes humorérzék.
14. Alkotóképesség (kreativitás).

Maslow kritériumrendszere talán túl részletes. Érdemes Allport kritériumait is felsorolnunk, ő tömörebben, kevesebb kritérium felállításával foglalta össze az érett személyiség jellemzőit. Fogjuk majd látni, hogy ezek a pszichoszexuális érettség később megfogalmazott kritériumaival szoros összefüggésben állnak.

Allport (1997) szerint az érett személyiség hat kritériuma:

1. az én érzésének kiterjesztése (azaz az önközpontúság meghaladása);
2. meghitt viszony másokkal;
3. érzelmi biztonság (önelfogadás);
4. valóság-hű észlelés, jártasságok és feladatok;
5. az én tárgyiasítása, önismeret és humor;
6. az egységesítő életfilozófia.

Hogyan viszonyul mindehhez a pszichoszexuálisan érett személyiség?

Most jutottunk el oda, hogy megfogalmazzuk: tulajdonképpen milyen személyiség kialakítására törekedjék a szexuális nevelés? Lássuk néhány megközelítését a pszichoszexuális érettségnek.

Szilágyi Vilmos (1997), támaszkodva a nemzetközi szexuálpszichológiai szakirodalomra, a pszichoszexuálisan érett személyiség elsődleges jellemzőjének az intimkapcsolatokra való alkalmasságot tartja (ez alakul ki hamarabb). A teljes pszichoszexuális



érettséghez azonban hozzátartozik a párválasztási érettség is, amikor a párválasztásban benne van a véglegesség igénye, a családalapítás szándéka és képessége. Megfogalmazza azt is, hogy milyen tényezők megléte esetén tekinti érettnek a házasodási motivációkat:

- a reálisan mérlegelt összeállítás,
- a gyermek iránti kölcsönös vágy,
- szerelem.

Grósz Emese (2004) hasonlóan vélekedik. Szerinte a pszichoszexuális érettség kritériumai: képesség a családalapításra és az érett házasesetre. Ez a megfogalmazás roppant egyszerűnek tűnik, ne feledjük azonban, hogy az érett házaseset számos készséget és képességet igényel (pl. az együttműködés, a kommunikáció, az alkalmazkodás, a felelősségvállalás stb. terén).

Az eddigieket is magában foglaló, de azoknál teljesebb megfogalmazás a lengyel Lew-Starowiczé (1985). Szerinte az érett személyiség magában foglalja a pszichoszexuális érettséget is, bár megjegyzi, hogy kultúránkban nem ritka az olyan ember, akinek személyisége számos területen érett, a pszichoszexuális érettség még sincs meg benne. A pszichoszexuális érettség kritériumaiként az alábbiakat írja le:

- tartós érzelmi kapcsolat képessége a másik nemhez tartozóval;
- a saját nőiesség/férfiasság fejlesztése, tudatos viszony a nemiséggel;
- felelősségvállalás (önmagunkért és a másikkért), a másik ember egyenlő félként való kezelése;
- a saját szexuális szükségletek feletti uralkodás képessége.

Forrai Judit, amikor a pszichoszexuális érettségről ír (1993), felsorolja az összes kritériumot, amely Lew-Starowicznál szerepelt, kiegészítve azokat még két kritériummal:

- felelősségvállalás azért, hogy a partner is szexuális önkontrollal bírjon;
- stabil énkép.

A fenti megfogalmazások között sok átfedés van, érzékelhetően hasonlóképpen értelmezik a pszichoszexuálisan érett személyiség fogalmát, még ha vannak is hangsúlybeli különbségek (például abban, hogy mennyiben kapnak morális színezetet a megfogalmazott kritériumok).

Ha választani kell, összességében talán Lew-Starowicz kritériumrendszere áll hozzám legközelebb.<sup>5</sup> (Fogjuk majd látni, hogy összhangban van ez a kritériumrendszer a WHO által néhány éve kiadott, szexuális nevelésre vonatkozó európai irányelvekkel is.)

Láthatjuk azt is a különböző megfogalmazásokból, hogy a pszichoszexuálisan érett személyiség és az Allport kritériumrendszere szerint érettnak tekintett személyiség tulajdonságai csakugyan számos összefüggést mutatnak.

Allport első kritériuma az önközpontúság meghaladása. Ehhez tartozik a másikkért való felelősségvállalás is, amit a pszichoszexuális érettség fontos részének tart Lew-Starowicz. A második kritérium Allportnál a másokkal való meghitt viszony. A pszichoszexuális

5 Ezen a ponton ismét felmerül a homoszexualitás kérdése, hiszen a lengyel szakember „a másik nemhez tartozó” partnerrel való tartós érzelmi kapcsolatról beszél. A pszichológiában és más tudományokban is folyó (már korábban is említett) igen éles, ráadásul gyakran politikai, filozófiai vagy vallási ideológiákkal telített viták kereszttüzében nagyon nehéz állást foglalni abban a kérdésben, hogy a homoszexuális emberek esetében mik a pszichoszexuális érettség kritériumai. Erre ebben a dolgozatban nem vállalkozunk. Mindenesetre a heteroszexuális emberek esetében mindenképpen elfogadhatónak tartjuk Lew-Starowicz kritériumait. A homoszexuális vagy más szexuális kisebbséghez tartozó fiatalokúak nemi neveléséről egyébként nemrég jelent meg 2 részletben egy magyar nyelvű tanulmány (Somorjai, 2016). A szerző úgy látja (amerikai kutatási eredmények alapján), hogy az intézményes szexuális nevelés egyáltalán nem szentel figyelmet a kérdésben érintett serdülőkre.

érettség megközelítéseinél több helyen is szerepelt az intim kapcsolatokra való képesség. Az érzelmi biztonság, önfogadás (Allport harmadik kritériuma) szorosan összefügg a stabil énképpel, ami Forrai Judit szerint szintén hozzátartozik a pszichoszexuális érettséghez.

Így az is kijelenthető, hogy a korszerűnek tekinthető szexuális nevelés célkitűzései jól illeszkedhetnek az általában vett érett személyiség kialakítására törekvő nevelési koncepciókhoz. Vagyis ha úgy gondoljuk, hogy a nevelés egyik fontos célja az érett személyiség kialakítása (személy szerint ezen az állásponton vagyok), akkor ebbe a pedagógiai elképzelésbe jól beilleszthető a fenti megfontolások alapján korszerűnek tekintett szexuális nevelés is.

### Erkölcsei normák a szexualitásban

A korszerű nemi nevelés fenti meghatározásában szerepelt az is, hogy kívánatos lenne, ha a szexuális nevelés hatására az egyén viselkedése a partnerkapcsolatokban megfelelné „társadalmunk erkölcsi normáinak”.

Természetesen nem egyszerű meghatározni, melyek a 21. század elején ezek a normák. Akár azt is mondhatnánk, hogy korunkban (a posztmodern vagy poszt-posztmodern korban) egyáltalán nem beszélhetünk egységes erkölcsi normákról a társadalomban (legfeljebb bizonyos területeken), de azért érdemes körüljárnunk a kérdést. Melyek tehát azok az erkölcsi normák, amelyek átadására törekednie érdemes az iskolai szexuális nevelésnek?

Hallstead és Reiss (2003) egész könyvet szenteltek a szexuális nevelés különféle megközelítéseiben megjelenő értékek, értékrendek (pl. liberális értékek, vallásos értékek stb.) bemutatásának és azok elemzésének. A szerzők világossá teszik, hogy a szexuális nevelés mindig valamilyen értékek mentén zajlik (akár tudatos ez, akár nem). Teljesen értéksemleges szexuális nevelésről ebben az értelemben nem beszélhetünk. Ezek az értékek pedig a képviselt erkölcsi normákat is erőteljesen meghatározzák. (Ez is alátámasztja azt, amit korábban írtunk: a szexuális nevelést nem tudjuk elválasztani az erkölcsi neveléstől.) Viszont egyértelműen kijelenthető összefoglalásuk alapján az is, hogy nincs társadalmi konszenzus a szexuális nevelésben megjelenítendőnek tartott értékek és erkölcsi normák tekintetében.

Castleman (2006) szerint a liberális és a konzervatív tábor évtizedek óta harcban áll egymással a szexuális nevelés szerepét, céljait illetően. Nem meglepő módon éppen az erkölcsi normák terén van a legnagyobb különbség a két tábor felfogása között (pl. a művi abortusz erkölcsi megítélésében). Nyilvánvalóan nehéz így egységes erkölcsi normákról beszélni társadalmi szinten, legalábbis a szexualitás terén. Ez természetesen az iskolai szexuális nevelés számára is kihívást jelent.

Tegyük hozzá ehhez, hogy a klasszikus konzervatív és liberális felfogás mellett, elsősorban az angolszász pedagógiai gondolkodásban fontos irányzattá vált egy „harmadik út”, a kritikai pedagógia, amely mindkét nagy irányzattal vitában van. Mészáros György tanulmánya részletesen bemutatja a kritikai pedagógiai diskurzust, és hogy milyen pontokon vitázik a konzervatív és a liberális pedagógiával (Mészáros, 2005). A kritikai pedagógia érzékenyen reflektál mindarra, ami a nevelési folyamatban normaként jelenik meg, hiszen ez az irányzat épp azt tartja problémásnak, ha a pedagógiai tevékenység újratermeli a társadalmi igazságtalanságokat, többek között a társadalmi normák közvetítése által. Ezzel tovább bonyolódik a helyzet, hiszen ezáltal nemcsak az válik kérdésessé, hogy mik „társadalmunk erkölcsi normái” (pl. a szexualitással kapcsolatban), hanem az is, hogy helyes-e egyáltalán a társadalmi normák közvetítésére törekedni a nevelésben.

Ugyanakkor többek között a kritikai pedagógiának is köszönhető, hogy a szexuális nevelés témája a neveléstudományban nagyobb figyelmet kapott: „A pedagógia általában

keveset foglalkozik a test, a vágyak, az érzelmek, a szexualitás világával. A kritikai irányzat azonban a neveléstudományi kutatás teljes jogú, fontos témaköreinek tekinti, és gyakran szól ezekről a témákról” (Mészáros, 2005. 96.).

Erdemes itt szólni arról is, hogy a kritikai pedagógiára erős hatást gyakorolt többek között Michel Foucault filozófiája. Foucault háromkötetes nagy munkát szentelt a szexualitás történetének, és ennek a munkának a fókuszában a szexualitás és a hatalom viszonya áll. Idézzünk egy jellemző gondolatot a műből: „Aki a szexualitásról beszél, bizonyos mértékig kivonja magát a hatalom fennhatósága alól; megkérdőjelezi a törvényt; s ha csak csipetnyit is, megelőlegzi az eljövendő szabadságot” (Foucault, 1996. 10-11.). Foucault gondolatainak hatása mindenképpen meghatározó a kritikai pedagógia szexuális nevelés iránti érdeklődésében.

Hogyan gondolkodnak erről a kérdésről a magyar szakemberek?

Szilágyi (2006) úgy látja, a nemi nevelés erkölcsi normáit a humanizmus értékrendjéből kell merítenünk.<sup>6</sup> Ő így értelmezi ezt: „A humanista szexuáletika [...] nem kívánja saját normatíváit sem természetfölötti, sem más tekintélyekre hivatkozva szentesíteni, vagy abszolút jellegűeknek feltüntetni, hanem igyekszik azokat a társadalom lényeges (bár változó) érdekeire alapozni” (Szilágyi, 2006. 34-35. o.). A kérdés azonban az, hogy ki van felhatalmazva arra, hogy eldöntse, mik a társadalom érdekei? A különféle szakemberek, társadalomtudósok, politikusok stb. sokszor egymással homlokegyenest ellenkező dolgokat tekintenek társadalmi érdekeknek. Hogyan lehetne hát egységes álláspontra jutni ezen a téren? Erre a kérdésre nehéz megnyugtató választ adni.

Egy korábbi írásában Szilágyi (1997. 25.) így fogalmaz: „Az erkölcsileg értékes nemi kapcsolat fő kritériumait a következőkben összegezhettük: legyen egyenjogú partnerek

*A kritikai pedagógia érzékenyen reflektál mindarra, ami a nevelési folyamatban normaként jelenik meg, hiszen ez az irányzat épp azt tartja problémásnak, ha a pedagógiai tevékenység újratermeli a társadalmi igazságtalanságokat, többek között a társadalmi normák közvetítése által. Ezzel tovább bonyolódik a helyzet, hiszen ezáltal nemcsak az válik kérdésessé, hogy mik „társadalmunk erkölcsi normái” (pl. a szexualitással kapcsolatban), hanem az is, hogy helyese egyáltalán a társadalmi normák közvetítésére törekedni a nevelésben.*

*Ugyanakkor többek között a kritikai pedagógiának is köszönhető, hogy a szexuális nevelés témája a neveléstudományban nagyobb figyelmet kapott: „A pedagógia általában keveset foglalkozik a test, a vágyak, az érzelmek, a szexualitás világával. A kritikai irányzat azonban a neveléstudományi kutatás teljes jogú, fontos témaköreinek tekinti, és gyakran szól ezekről a témákról” (Mészáros, 2005. 96.).*

6 Frederick Edwords, a kortárs amerikai humanizmus egyik meghatározó alakja egy előadásában figyelmeztet, hogy a „humanizmus” szónak sok jelentése van, és akik erről írnak vagy beszélnek, nem mindig teszik egyértelművé, melyik jelentésre gondolnak ([http://americanhumanist.org/humanism/what\\_is\\_humanism](http://americanhumanist.org/humanism/what_is_humanism)). Ez a kritikai észrevétel Szilágyi esetében is felvethető.

szabad, önként és felelősségtudattal vállalt, kölcsönösen előnyös és fejlesztő hatású kapcsolata, amely figyelembe veszi a társadalom lényeges érdekeit is”.

Miksa Lajos szerint (2005) a „liberális szexualpedagógia” (nem hivatkozik konkrét szerzőkre) három követelményt támaszt az erkölcsös nemi viszonytal szemben: legyen önkéntes, egyenrangú és kölcsönös. Ezeket a szempontokat jónak tartja, de nem elegendőnek. Ezekhez hozzátesz (Erich Frommra hivatkozva) négy tényezőt: törődés, felelősség, tisztelet és ismeret. Itt is megjelenik a Castleman által elemzett konzervatív-liberális szembenállás (nem biztos, hogy Miksa Lajos magát konzervatívnek nevezi, de az kiderül a szövegből, hogy feltételezi valamifajta egységes liberális szexualpedagógia meglétét, és részben ezzel szemben határozza meg saját álláspontját).

Vajon a fentebb idézett Szilágyi-féle kritériumokból (valószínűsíthetően Miksa őt is a liberális szexualpedagógusok közé sorolja, hiszen Szilágyi számos tekintetben igen megengedő nézeteket vall a szexuális viselkedés terén) csakugyan hiányoznak Fromm szempontjai? Hiszen a „felelősség” megjelenik Szilágyinál is. A „törődés”, „tisztelet” és „szeretet” szavak pedig ugyan nem jelennek meg nála explicit formában, de ha egy pár törekszik arra, hogy nemi kapcsolatuk csakugyan „kölcsönösen előnyös és fejlesztő hatású” legyen, ahogy Szilágyi fogalmaz, az feltételezi, hogy törődés, tisztelet és szeretet legyen bennük egymás iránt. Ilyen értelemben Miksa liberális szexualpedagógusokra vonatkozó általánosító kritikája (legalábbis Szilágyi vonatkozásában) nem állja meg a helyét.

Szilágyi imént idézett kritériumait (az erkölcsileg értékes nemi kapcsolatról) minden bizonnyal sokan elfogadnák a konzervatívabb szexualpedagógusok közül is. Amiben vélhetőleg igazán nagy különbség lenne: ki mikor tekinti a szexuális kapcsolatot „előnyösnek” és „fejlesztő hatásúnak”? Lehet-e például fejlesztő hatású a házasság előtti vagy házasságon kívüli szexuális kapcsolat? Szilágyi Vilmos írásaiban egyértelművé teszi, hogy ő igenlő választ ad erre a kérdésre. Számos szerző azonban (pl. Tomka, 2010; Varga, 2007; Tárkányi, 2011) amellett érvel, hogy a házasság előtti szexuális kapcsolatnak inkább káros hatásai vannak (meg kell jegyeznünk, ez utóbbiak jellemzően keresztény világnézetű szerzők). Hogyan lehetne ezek után egységes erkölcsi normákról beszélni?

Részben az erkölcsi normák terén meglévő, fent részletezett különbségek miatt gyakorlatilag elképzelhetetlen, hogy a magyarországi iskolák a szexuális nevelés terén teljesen egységes célokat tűzzenek ki. Arra azonban lehet esély, hogy a szexualpedagógiával foglalkozó szakemberek megállapodjanak az iskolai szexuális nevelésben képviselhető erkölcsi normák terén egy olyan közös minimumban, amely minden magyarországi iskola számára elfogadható, és amelyet aztán az egyes iskolák tetszés szerint bővíthetnek, akár szigoríthatnak.

Nagyon találó, amit ezzel kapcsolatban Zrinszky László (2002. 194.) ír: „Ilyen körülmények között a szexuális nevelés sem egységes. De bármilyen etikai, pszichológiai és egészségügyi megfontolások dominálnak is benne, keresi azokat a pedagógiai megoldásokat, melyek nem veszik semmibe a tradicionális értékfelfogást, ugyanakkor igyekeznek megfelelni a 21. század új kihívásainak is”.

### A korszerű nemi nevelés céljai és alapelvei

Milyen célokat és alapelveket tűzhet ki maga elé a szexuális nevelés, amennyiben korszerűsége törekszik? Az utolsó alfejezetben ezt vizsgáljuk.

Az elmúlt évtizedekben fontos külföldi szervezetek fogalmazták meg a szexuális neveléssel kapcsolatos célkitűzéseket. Az Egyesült Államok Szexuális Nevelési Tanácsa (SIECUS) pl. még a kilencvenes években kidolgozott egy útmutatót az átfogó szexuális

neveléshez (magyar nyelven ennek összefoglalását közli pl. Asztalos és Nagyné, 2012). Kanadában szintén megszületett egy hasonló dokumentum a szexuális nevelésre vonatkozó irányelvekről.

Még fontosabbak azonban a nemzetközi szervezetek által kidolgozott iránymutatások. Az UNESCO 2009-ben adta ki a már korábban említett nemzetközi útmutatóját a szexuális neveléshez (*International Technical Guidance*, 2009). Az útmutatót hosszúságú előkészítő munka előzte meg: kutatásokat végeztek a világ számos országában, és számos szakértőt vontak be a munkába.

A célokat illetően így fogalmaz a szöveg: „A szexuális nevelés elsődleges célja, hogy a gyerekek és a fiatalok fel legyenek vértézve tudással, készségekkel és értékekkel ahhoz, hogy felelős döntéseket tudjanak hozni szexuális és társas kapcsolataikról” (3. o.; saját fordítás).

Leírják továbbá, hogy a szexuális nevelési programok többnyire az alábbi célokat tűzik ki:

- Növelni a tudásszintet és a megértést.
- Megmagyarázni és tisztázni az érzéseket, értékeket és attitűdöket.
- Készségeket fejleszteni vagy megerősíteni.
- Elősegíteni és fenntartani a kockázatcsökkentő viselkedést.

Az útmutató ezután hosszasan sorolja a hatékonynak bizonyult szexuális nevelési programok jellegzetességeit.

Néhány éve európai irányelveket is kidolgoztak. A WHO (Egészségügyi Világszervezet) Európai Regionális Irodája és a németországi BZgA (Szövetségi Egészségnevelési Központ, Köln) 2010-ben adott ki egy fontos dokumentumot *Az európai szexuális nevelés irányelvei. Vázlat a politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére* címmel. Ezt a dokumentumot számos európai országból összehívott, a szexuális nevelés terén tapasztalt szakemberek alkották meg. Ennek 4. fejezetét (*A szexuális nevelés alapelvei és eredményei*) a szokásosnál kicsit hosszabban idézem.

„A holisztikus szexuális nevelésnek a következő alapelvekre kell épülnie:

1. A szexuális nevelés számol a gyermek életkorával, fejlettségi és értelmi szintjével, s reagál annak kulturális és szociális körülményeire és szociálpszichológiai nemére (gender). Vagyis alkalmazkodik a fiatalok valóságos életéhez.
2. A szexuális nevelés a (szexuális és reprodukív) emberi jogokon alapul.
3. A szexuális nevelés a jól-lét holisztikus koncepcióján alapul, amely az egészséget is magában foglalja.
4. A szexuális nevelés alapvetőnek tartja a nemek egyenlőségét, az önmeghatározást és a különbségek elfogadását.
5. A szexuális nevelés a születéssel kezdődik.
6. A szexuális nevelés az egyének és közösségek fejlesztésével hozzájárul egy igazságos és szolidáris társadalom létrehozásához.
7. A szexuális nevelés tudományosan megalapozott ismereteken alapul.” (WHO – BZgA, 2010.)

Időzzünk el egy kicsit a felsorolt alapelveknél. Ez a dokumentum, mint látjuk, a „holisztikus” (vagyis egészes, teljességre törekvő) kifejezést használja a szexuális nevelésre nézve, ami szinkronban van a szexuális nevelésnek azzal a tágas, átfogó megközelítésével, amit a kortárs szexuálpedagógiai kutatók többsége képvisel (ld. fent). Számos olyan dolog megjelenik az alapelvek között, amelyek tulajdonképpen a fejlett nyugati világ alapértékei közé tartoznak: az emberi jogok tisztelete, a nemek közti egyenlőség, a tolerancia, az igazságos és szolidáris társadalom stb. Ezek az elvek éppen ezért valóban irányadók lehetnek Európa egészére nézve.

A szöveg így folytatódik:

„A szexuális nevelés a következő eredményekre törekszik:

1. Egy olyan szociális légkör elősegítése, amely toleráns, nyitott és megbecsülést tanúsít a nemiség, a különböző életstílusok, attitűdök és értékek iránt.
2. A nemi különbségek és a gender sokféleség tiszteletben tartása, valamint a nemi identitás és a nemi szerepek tudatosítása.
3. A körültekintő és a helyzet megértésén alapuló választások képességének kialakítása, s így felelős viselkedés önmagával és a partnerrel szemben.
4. Ismerni az emberi testet, annak fejlődését és funkcióit, főleg a nemiség vonatkozásában.
5. A nemi lényként fejlődés képessége, vagyis az érzelmek és szükségletek kifejezése, a nemiség kellemeskénti megélése, azonkívül a saját nemi identitás és nemi szerep kialakítása.
6. Elegendő információval rendelkezés a nemiség, a fogamzásgátlás, a nemi úton terjedő fertőzések (köztük a HIV) és a nemi erőszak megelőzésének testi, kognitív, szociokulturális és emocionális vonatkozásairól.
7. Rendelkezés minden, a szexuális kapcsolatok megfelelő kezeléséhez szükséges készséggel.
8. Tájékozottság a tanácsadó és orvosi szolgálatok elérhetőségéről, különösen a szexualitással kapcsolatos kérdések és problémák felmerülése esetén.
9. A szexualitással kapcsolatos, különböző normák és modellek értékelése az emberi jogok szempontjából, a saját kritikai attitűdök kialakítása érdekében.
10. Olyan (szexuális) kapcsolatok létesítésének képessége, amelyekre egymás igényeinek és köztéttségeinek kölcsönös megértése és tiszteletben tartása, vagyis egyenlőség jellemző. Ez elősegíti a szexuális visszaélések és erőszak megelőzését.
11. Képesség a szexualitás, az érzelmek és kapcsolatok megbeszélésére, az ehhez szükséges, közérthető nyelven.” (WHO – BZgA, 2010.)

Az alapelvek kapcsán kiemelt európai alapértékek (az emberi jogok tisztelete, a nemek közti egyenlőség, a tolerancia) természetesen itt is visszaköszönek. Mindezeknek kétségkívül vannak erkölcsi vonatkozásai is, ráadásul a szöveg egyéb erkölcsi értékeket is kiemel: pl. felelősség, egymás értékeinek tiszteletben tartása. A dokumentum szerzői tehát nem hagynak kétséget afelől, hogy álláspontjuk szerint a szexuális nevelésnek nemcsak információk átadására (a 4., 6. és 8. pont elsősorban erre vonatkozik) és képességek kialakítására (ld. 3., 5., 7., 9., 10., 11. pontok) kell törekednie, de bizonyos erkölcsi értékek átadására is.

Úgy gondolom, az összehívott szakembereknek valóban sikerült olyan alapelveket és kívánatos eredményeket megfogalmazni a szexuális nevelés kapcsán, amelyek az európai szexuálpedagógia egésze számára elfogadhatóak lehetnek. (Ez még akkor is igaz, ha nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a különbségeket, amelyeket a szexuálpedagógusok által képviselt erkölcsi normák kapcsán fentebb megvizsgáltunk.)

Ugyanakkor Európa mai helyzetéről gondolkodva nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy Nyugat-Európa több országában is (pl. Németország, Franciaország, Egyesült Királyság) egyre nagyobb iszlám közösségek élnek. Az iszlám vallású gyermekek esetében az iskolai szexuális nevelés újabb dilemmákat vet fel. Az iráni származású szexológus, Alireza Tabatabaie, aki jelenleg a cambridge-i egyetemen tanít, felhívja a figyelmet rá, hogy a muszlimok körében a gyermekek és serdülők szexuális nevelését általában kifejezetten ellenzik (Tabatabaie, 2015). Ezért azokban az iskolákban, ahová muszlim diákok is járnak, fokozott óvatossággal kell a szexuális nevelést megtervezni. Semmiképp nem megkerülhető például, hogy a pedagógusok egyeztessenek a szülőkkel a szexuális nevelés kapcsán.

Tulajdonképpen a multikulturális nevelés problematikája jelenik meg ebben, amely természetesen nemcsak az európai iszlám közösségek kapcsán ad kihívásokat a pedagógiai intézményrendszernek.

Ez a probléma Magyarországot egyelőre kevésbé érinti, nem tudhatjuk azonban, hogy a jelenlegi, Európa egészét érintő menekültválság következményeként hogyan alakul a következő években Magyarország etnikai és vallási összetétele.

Nézzük meg itt is, hogy látják a korszerű szexuális nevelés céljainak és alapelveinek kérdését a magyar szakemberek!

Szilágyi Vilmos szerint a korszerű szexuális nevelés négy célt tűz maga elé:

1. megbízható ismeretek, információ átadása (a szexualitáshoz kapcsolódó témakörökben);
2. a különféle szexuális attitűdök és értékrendek megismertetése;
3. a kapcsolatépítés és -fenntartás készségeinek fejlesztése;
4. a felelősségteljes szexuális viselkedés gyakorlatának elősegítése.

Mint az 1. táblázatból látszik: ha nem is szó szerint ugyanaz a megfogalmazás, de szinte ugyanazt a 4 célt fogalmazza meg Szilágyi, mint amelyek az UNESCO kiadványában szerepelnek a szexuális nevelési programok céljaiként.

*Ugyanakkor Európa mai helyzetéről gondolkodva nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy Nyugat-Európa több országában is (pl. Németország, Franciaország, Egyesült Királyság) egyre nagyobb iszlám közösségek élnek. Az iszlám vallású gyermekek esetében az iskolai szexuális nevelés újabb dilemmákat vet fel. Az iráni származású szexológus, Alireza Tabatabaie, aki jelenleg a cambridge-i egyetemen tanít, felhívja a figyelmet rá, hogy a muszlimok körében a gyermekek és serdülők szexuális nevelését általában kifejezetten ellenzik (Tabatabaie, 2015). Ezért azokban az iskolákban, ahová muszlim diákok is járnak, fokozott óvatossággal kell a szexuális nevelést megtervezni. Semmiképp nem megkerülhető például, hogy a pedagógusok egyeztessenek a szülőkkel a szexuális nevelés kapcsán.*

1. táblázat. A szexuális nevelési programok céljai

UNESCO (2009) szerint	Szilágyi Vilmos (2006) szerint
Növelni a tudásszintet és a megértést.	Megbízható ismeretek, információ átadása.
Megmagyarázni és tisztázni az érzéseket, értékeket és attitűdöket.	A különféle szexuális attitűdök és értékrendek megismertetése.
Készségeket fejleszteni vagy megerősíteni.	A kapcsolatépítés és -fenntartás készségeinek fejlesztése.
Elősegíteni és fenntartani a kockázatcsökkentő viselkedést.	A felelősségteljes szexuális viselkedés gyakorlatának elősegítése.

Az utolsó pontban van egyedül számottevő különbség: a felelősségteljes szexuális viselkedés ugyanis többet jelent, mint a kockázatok csökkentését, bár nyilvánvalóan az is része.

Szilágyi megfogalmaz bizonyos tartalmi alapelveket a korszerű szexuális nevelés kapcsán. Ilyen alapelvek:

- A szexualitás az élet természetes és értékes velejárója.
- A szexuális viselkedés tanítható és tanulható.
- Az erkölcsi normák tekintetében a humanizmus értékrendje az irányadó (ld. fentebb).

Itt megjegyeznénk, hogy az első 2 alapelvvel nincs vitánk, a szexuális viselkedés tanulhatóságát a korábban bemutatott pszichológiai elméletek is kellően igazolják. Az erkölcsi normák tekintetében viszont már bemutattuk, hogy nem annyira egyszerű ez a kérdés, mint ahogy ebből a megfogalmazásból gondolnánk.

A szexuális nevelés módszertani alapelvei pedig Szilágyi szerint a következők:

1. folyamatosság, bővítés és elmélyítés;
2. az életkori, nemi és egyéni sajátosságok figyelembevétele;
3. aktív előkészítés és immunizálás (ne várjuk passzívan, amíg a gyerek kérdez);
4. felvilágosítás és jellemnevelés egysége;
5. személyes kapcsolat, bizalom és őszinteség;
6. közösség és koedukáció (ez nem zárja ki, hogy esetenként egyéni vagy nemek szerinti foglalkozást is tartsunk);
7. szakszerűség, tárgyilagosság és világosság;
8. személyes példamutatás, természetesség és kongruencia;
9. munkamegosztás és koordináció (ne csak az iskola vegyen benne részt, hanem a család, az egészségügyi és egyéb intézmények, valamint a média is);
10. felelősségre nevelés (Szilágyi, 2006. 31-37.).

Megítélésem szerint ezek az elvek ugyan nem mind tisztán módszertani jellegűek (pl. a felelősségre nevelést nem módszertani kérdésnek, inkább nevelési célkitűzésnek tekintetjük), de mindenesetre elég árnyalt szempontrendszer adnak a szexuális neveléshez.

Ha összevetjük a Szilágyi által felsorolt módszertani alapelveket a WHO ajánlásaival, azt látjuk, hogy a 2., a 7. és 10. alapelv explicit formában szerepel a WHO ajánlásában is (vö. a WHO által felsorolt alapelvek között az 1. és 7. ponttal, illetve az eredmények között a 3. ponttal), a 4. alapelv pedig szintén kiolvasható a WHO ajánlások egészéből.

A Szilágyi által felsorolt többi alapelv számos fontos pedagógiai szempontot tesz hozzá a szexuális nevelés gyakorlati megvalósításához. Láthatjuk, hogy Szilágyi erőteljesen hangsúlyozza pl. a pedagógus személyes képességeit, attitűdjeit is (5. és 8. alapelv), valamint az iskolai szexuális nevelés közösségi jellegét. Továbbá Szilágyi hangsúlyozza azt is, hogy együttműködés szükséges az iskola és a nevelés egyéb szinterei között. (Egyébként a WHO dokumentumának 6. fejezetében, amikor a szöveg a szexuális nevelés gyakorlati megvalósítását kezdi részletezni, megjelennek ezek a szempontok is.)

Nézzünk meg egy másik magyar megközelítést is: Berend és Péterfia (1998. 12-14.) a családi életre nevelés tantárgy tanári kézikönyvében azt írják, hogy a családi életre nevelés tantárgy (amelynek tematikáját Czeizel Endre dolgozta ki) a következő alapértékek mentén szerveződik (amelyekből megfogalmazhatók a nevelési célok is):

1. a család, mint a társadalom elemei sejtje;
2. a háromgyermekes családmodell elsődlegessége;
3. a boldog, kiegyensúlyozott, tabuktól, megszorításoktól mentes, örömszerző nemi élet;
4. spontaneitás helyett tudatosság a szexuális életben;
5. a szexuálisan terjedő betegségek legyőzése;
6. optimális családtervezés.



Érdeemes az itt felsorolt 6 alapértéket szintén összevetni a WHO ajánlásaival. Ezúttal a 3., a 4. és az 5. alapérték található meg közvetlenül a WHO ajánlásaiban (vö. az eredmények között elsősorban a 3., 5. és 6. pontokat). Az 1., 2. és 6. alapérték szorosabban a családi élethez kapcsolódik. A WHO ajánlásaiban azonban (mondhatnánk, a politikai korrektség jegyében) a család kifejezést (és a családdal kapcsolatos bármiféle értékeltű állítást) végig kerüljük, érthető hát, ha ezek az alapértékek abban a szövegben nem jelennek meg.

A Czeizel-féle családi életre nevelés tantárgy tehát épít bizonyos, a családdal kapcsolatban megfogalmazott alapértékekre, amelyek terén már egyáltalán nem feltétlenül van konszenzus a kortárs európai szexuálpedagógiában. (Feltételezésem szerint különösen a háromgyermekes családmodell elsődlegessége kapcsán alakulnának ki éles viták egy szakmai fórumon, de az optimális családtervezés kérdésében sem lenne egyszerű konszenzusra jutni.)

## Irodalom

- Allport, G. W. (1997). *A személyiség alakulása*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Asztalos E. & Nagy L.-né (2012). A szexuális nevelés feladatai és a magyar biológiaoktatás. *A Biológia Tanítása*, 20(2), 3–20.
- Berend M. & Péterfia É. (1998). *Tanári kézikönyv a „Felkészülés a családi életre” tantárgy oktatásához*. Budapest: Corvina.
- Buda B. (2006). Előszó. In Szilágyi V. (szerk.), *Szexuálpedagógia. Szexuális egészségnevelés*. Budapest: Athenaeum Kiadó. 9–13.
- Castleman, M. (2006). From „Dangers-of-Sex” Education to Joyful Sex Education: How Both Liberals and Conservatives Get It Wrong and How Adult Education Can Help Parents Get It Right. *Electronic Journal of Human Sexuality*, 9, April 23. [www.ejhs.org/volume9/castleman.htm](http://www.ejhs.org/volume9/castleman.htm) Utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- Egészségjelentés* (2015). Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/files/news/egeszsegjelentes-2015.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/files/news/egeszsegjelentes-2015.pdf) Utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- Erikson, E. H. (1997). Az emberi életciklus. In Bernáth L. & Solymosi, K. (szerk.), *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 27–41.
- Fábián R. & Simich R. (2006). *Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése*. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet.
- Forrai J. (1993). Szexuális felvilágosítás és nevelés 10–18 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, 43(2), 98–103.
- Foucault, M. (1996). *A szexualitás története I. A tudás akarása*. Budapest: Atlantisz.
- Frenkl S. & Rajnik M. (2007). *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Budapest: Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.
- Grósz E. (2004). *Szexuális nevelés*. Sepsiszentgyörgy: T3 Kiadó.
- Hallstead, J. M. & Reiss, M. J. (2003). *Values in Sex Education: From Principles to Practice*. London: Routledge Falmer. DOI: 10.4324/9780203402573
- International Technical Guidance on Sexuality Education* (2009). Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- Jung, C. G. (1993). *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Kolonits K. & Tárkányi Á. (2010). Párkapcsolatra és házasságra nevelés Magyarországon és az USA-ban. *Mester és Tanítvány*, 7(3), 29–45.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): *Magyarország, 2015*. Budapest: KSH. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2015.pdf> Utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- Lehmiller, J. L. (2014). *The Psychology of Human Sexuality*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lew-Starowicz, Z. (1985). *Szexuális partnerkapcsolat*. Budapest: Medicina.
- Lux E. (2000). Tanfűzet a nemiségről. In Lux E. (szerk.), *Szexológiai olvasókönyv*. Budapest: Osiris. Kiadó. 10–15.
- McLaren, A. (2002). *Szexualitás a 20. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Mészáros Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15(4), 84–101.
- Miksa L. (2005). Családi életre nevelés. Szexuáletika serdülőknek és fiataloknak. *Mester és Tanítvány*, 2(3), 60–72.
- Netsanet, F., Tsion, A., Fessahaye, A., & Fentie, A. (2012). Parents’ perception, students’ and teachers’ attitude towards school sex education. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 22(2), 99–107.

- Orji, E. O. & Esimai, O. A. (2003). Introduction of sex education into Nigerian schools: the parents', teachers' and students' perspectives. *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 23(2), 185–188. DOI: 10.1080/0744361031000074772
- Simich R. et al. (2010). *Iskola – egészségfejlesztés – szexedukáció. Veszélyeztetett korú diákok prevenció igényei és szükségletei*. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet.
- Somorjai N. (2016). Figyelni kell rájuk! A szexuális kisebbségekhez tartozó fiatalkorúak nemi nevelése 1–2. *Pszichológia & Practicum*, 2(1), 30–31; 2(2), 26–30.
- Szilágyi V. (1997). *Szexuális szocializáció. Nemi nevelés a családban*. Budapest: Medicina.
- Szilágyi V. (2006). *Szexuálpedagógia. Szexuális egészségnevelés*. Budapest: Athenaeum Kiadó.
- Tabatabaie, A. (2015). Childhood and adolescent sexuality, Islam, and problematics of sex education: a call for re-examination. *Sex Education*, 15(3), 276–288. DOI: 10.1080/14681811.2015.1005836
- Tárkányi Á. (2011). Családi életre nevelő és házasságra felkészítő iskolai képzések és tanfolyamok külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1–5), 135–161.
- Tomka, F. (2010): *Biztos út*. Budapest: Szent István Társulat.
- Varga P. (2007): *Spielhözni*. Budapest: Zászlónk Kiadó.
- Weiss, S. P. de, L. C. Atkin, J. N. Gribble, & P. Andrade-Palos (1991). Sex, Contraception and Pregnancy Among Adolescents in Mexico City. *Studies in Family Planning*, 22(2), 74–82. DOI: 10.2307/1966778
- WHO Európai Regionális Irodája – BZgA (2010): *Az európai szexuális nevelés irányelvei. Vázlat a politikusok, nevelési és egészségügyi intézmények és szakemberek részére*. [www.szexualpszichologia.hu/who\\_iranyelvei.html](http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html) Utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- [www.americanhumanist.org](http://www.americanhumanist.org) (az American Humanist Association honlapja), utolsó letöltés: 2017. 11. 16.
- Zrinszky L. (2002): *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

#### Absztrakt

Tanulmányunkban megkíséreltük bemutatni az iskolai szexuális nevelés alapvetéseit a magyar és a nemzetközi szakirodalom tükrében. Remélhetőleg sikerült kellőképpen érzékeltetnünk, milyen összetett nevelési területről van szó. A magyarországi iskolák világát ismerő szakemberek számára nem lehet kérdéses, hogy komoly fejlesztésre van szükség Magyarországon e téren. Talán ez a tanulmány is hozzájárulhat ehhez a fejlesztő munkához.

**Juhász Dóra**

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

## A verbális munkamemória fejlődésének vizsgálata 5 éves kortól 85 éves korig

*A munkamemória olyan rövidtávú emlékezet, mely az információt rövid ideig (néhány másodperc, vagy perc) megtartja, illetve az információt manipulálja. A munkamemória alegységei közül a fonológiai hurok, más néven verbális munkamemória nagysága jól bejósolja az egyén nyelvelsajátítási képességeit, legyen szó akár az anyanyelvről, akár idegen nyelvről. Az eddigi szakirodalmak alapján a verbális munkamemória kapacitása 7, legkésőbb 10 éves korra kialakul, és fejlődési ívét tekintve fordított U alakot mutat. Mivel a legtöbb szakirodalom külön vizsgálja az egyes életkori csoportokat, jelen kutatás célja a verbális munkamemória fejlődésének vizsgálata egy kutatáson belül az egyes életkorokban.*

### A munkamemória

A munkamemória limitált mennyiségű információ átmeneti tárolására és feldolgozására képes dinamikus feldolgozó rendszer. Kapacitása gyermekkorban és fiatal felnőttkorban folyamatosan nő, és egyénileg eltérő (Baddeley, 2000; Conway, Kane és Engle, 2003; Pickering, 2001; Darki és Klinberg, 2014). Alapvető szerepe van az általános tudás megszerzésében, valamint az új készségek elsajátításában (Gathercole, Alloway, Willis és Adams, 2006). A munkamemória – mint rövidtávú emlékezet – szoros összefüggésben áll az iskolai teljesítménnyel (olvasás, matematika, nyelvtanulás), így az iskolába lépéskor kiváló prediktora lehet a későbbi iskolai teljesítménynek (Alloway, Gathercole, Willis és Adams, 2004; Linares, Bajo, Pelegrina, 2016). Sérült munkamemória esetén számos tanulási nehézség (pl. diszkalkulia), valamint fejlődési rendellenesség (*Attention Deficit and/or Hyperactivity Disorder*, ADHD) figyelhető meg (Westerberg, Hirvilkoski, Forssberg és Klingberg, 2004; Szucs, Devine, Soltesz, Nobes és Gabriel, 2013). A tanulás és a memória három folyamat összehangolását igénylik, a kódolás (bejövő információ tárolása), a tárolás (a tartós emléknym kiépítése az információ megszerzése és konszolidációja mentén), és az előhívás (tudatos előhívás, vagy felismerés) révén (Baddeley, 2003; Tánczos, 2014). A munkamemória ezeken felül az információ manipulálásáért is felelős. Napjainkban a leginkább elfogadott munkamemória modell Baddeley (2000) alapján a munkamemória több, egymástól függetlenül, de egymással interakcióban álló egységekből áll: (1) központi végrehajtó, (2) téri-vizuális vázlatlomb, (3) fonológiai hurok, (4) epizodikus puffer (1. ábra).

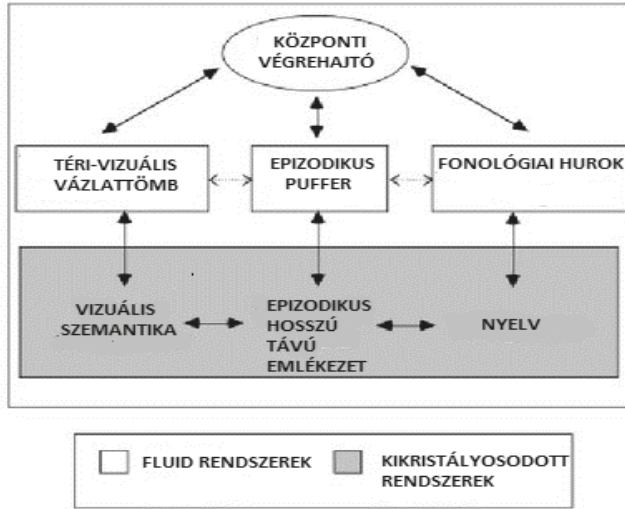
A központi végrehajtó a munkamemória figyelmi kontrollját végzi. E rendszer felelős a fókuszálásért, megosztásért, figyelmi váltásért, valamint összehangolja a periférikus

alrendszerek (fentebb említett rendszerek) működését, tehát modalitás független, információkezelő, figyelmi, és kontrolláló rendszer (Baddeley, 2003). A központi végrehajtó más néven végrehajtó funkció három fő komponense (1) a frissítés és monitorozás (bejövő információ áttekintése, kódolása, tárolt elemek javítása, nem használt elemek releváns, új elemmel való helyettesítése), (2) a váltás (irreleváns feladat készletről leválva relevánssra való átváltás), és (3) a gátlás (domináns válasz gátlása, kimenet monitorozása) (Miyake és mtsai, 2000). A végrehajtó funkciók felelősek a gondolatok szervezéséért, stratégiává alakításért, az észlelés, érzelmek, gondolatok és cselekedetek során az önvezérlés és célirányos folyamatok kialakításáért, a tervezés, döntéshozatal, cél szelekció, aktuális viselkedés monitorozásáért, összefüggnek az öntudat, empátia és a szociális érzékenység folyamataival (Juhász és Szabó-Balogh, 2016; Stuss és Alexander, 2000; Temple, 1997; Tánczos, 2014). A központi végrehajtó mérésére leggyakrabban használt eszközök a Stroop Teszt (Stroop, 1935), a Wisconsin Kártyaszortírozási Teszt, az N-t Vissza feladat, valamint a végrehajtó funkciók és verbális képességek együttes vizsgálatára alkalmas a Betű Fluencia (Spreeen, Strauss, 1991), Szemantikus Fluencia (Lezak, 1995) és Cselekvés Fluencia Tesztek.

A téri vizuális vázlattömb a vizuálisan beérkező információk ideiglenes megtartását és ezek manipulációját biztosítja, ezáltal fontos szerepet játszik a téri tájékozódásban és a képzeletben (Baddeley, 2003). A téri-vizuális vázlattömb jól vizsgálható a Corsi Kocka Teszt (Lezak, 1995), a Vizuális Mintázatterjedelem Teszt, illetve a Rey Komplex ábra segítségével.

A fonológiai hurok, más néven verbális munkamemória, a fonológiai információ kezeléséért felelős. További két alegységre bontható, a fonológiai tárra és az artikulációs kontrollfolyamatra. A fonológiai tár az információ megtartásáért, míg az artikulációs kontrollfolyamat az információ frissítéséért felelős (Baddeley és Hitch, 1974). Abban az esetben, amikor az információ tárolása mellett az információ manipulálására is szükség van (a fonológiai hurok és a központi végrehajtó együttes működése), komplex verbális munkamemóriáról beszélünk (Baddeley, 2005). A verbális munkamemória vizsgálatára az alábbi diagnosztikai eszközök használatosak: Számterjedelem Teszt (Racsmány, Lukács, Németh és Pléh, 2005), Szóterjedelem Teszt, Álszó Ismétlés Teszt (Racsmány, Lukács, Németh és Pléh, 2005). A komplex verbális munkamemóriát a Fordított Számterjedelem Teszttel, az Olvasás Terjedelem Teszttel (Racsmány, Lukács, Németh és Pléh, 2005), Hallási Mondatterjedelem Teszttel (Daneman és Blennerhasset, 1984; Janacsek, Tánczos, Mészáros és Németh, 2009), Számlálási Terjedelem Teszttel (Case, Kurland és Goldberg, 1982), illetve a Művelti Terjedelem Teszttel térképezhetjük fel.

Az epizodikus puffer összeköti a modalitásspecifikus komponenseket és a hosszútávú memóriát multimodális információk tárolása révén, komplex struktúrává vagy epizóddá képes integrálni a különböző modalitásból érkező információkat, illetve puffer funkciója az eltérő alrendszerek közti közvetítést és a különböző kódok egységes multidimenzió-nális reprezentációkba tömörítését végzi (Racsmány, 2007).



1. ábra. A Baddeley-féle munkamemória-modell (Forrás: Janacsek, Tánczos, Mészáros és Németh, 2009).

### A munkamemória alrendszerének életkori változásai

A szakirodalmak alapján a kognitív képességeket illető változásokat genetikai, környezeti, valamint szociális faktorok egyaránt befolyásolják, melyek az életkor előrehaladtával is folyamatosan változhatnak, így a kognitív képességek fejlődésének üteme és a kognitív életkor nem feltétlenül fedik egymást (Baltes, 1987). Ellentétes álláspontot fejt ki Salthouse (1996), aki szerint a feldolgozási sebesség csecsemőkortól fiatal felnőttkorig nő, majd a húszas évektől időskorig folyamatosan lassul, és véleménye szerint ez az általános lassulás okozza elsősorban a kognitív teljesítmény időskori hanyatlását. Más kutatási eredmények arra utalnak, hogy a gyermekkorban számos folyamat még nem tökéletesedett ki (pl. a nyelv elsajátítása kisgyermekkorban még eleinte eléggé hiányos), időskorban pedig hiába van meg az egész életen át megszerzett tudás, bizonyos tipikus időskorral járó problémák (pl. név-, valamint szöveghívási nehézségek) akadályozzák a jó kognitív teljesítmény produkálását. Linares és munkatársai (2016) az egyes munkamemória komponenseket (előhívás, transzformálás, pótlás) vizsgálták 8 éves kortól 21 éves korig. Eredményeik arra utalnak, hogy a feladatokra történő válaszadási idő csökken, a pontosság pedig nő az életkor előrehaladtával. Az előhívásban jelentős életkori változások figyelhetők meg: a gyermekek előhívásban nyújtott pontossága nagyobb mértékű, mint a kamaszoké és a fiatal felnőtteké, mely arra utalhat, hogy a környezetből származó reprezentációk elérhetősége, a figyelmi fókusz változhat az életkorral.

Craik és Bialystok (2006) tanulmányában olvasható, hogy a kognitív képességek változásait a reprezentációk (kikristályosodott sémák, a szavak tudásbázisa) és a kontroll (fluid műveletek, szándékos feldolgozás és adaptív kognitív teljesítmény), valamint e két folyamat interakciója határozza meg. E feltételezés alapján a reprezentációk – más néven kristályos intelligencia – gyermekkorban fejlődik markánsabban, felnőttkorban lassul a fejlődés, időskorban pedig egyfajta stagnálás figyelhető meg. Ezzel szemben a kontroll – más néven fluid intelligencia – erőteljes és gyors fejlődést mutat csecsemőkortól fiatal felnőttkorig, majd hanyatlásnak indul. A két folyamat pedig úgy kapcsolódik össze, hogy a kontroll folyamat részben irányít, hogy mely reprezentációt kell alkalmazni az adott helyzetben. A reprezentációk a gyakorlások során (szenzoros-motoros), illetve

előhívások számával egyre automatikusabbá válnak, mely révén kisebb mértékben felejtődnek el. A gyakorlások (elsősorban a motoros) mögött meghúzódó idegrendszeri struktúrák az ősbibb kéreg alatti struktúrák (talamusz, nucleus caudatus), melyek érésüket tekintve már gyermekkorban megérnek, vagyis egészen korai életkortól kezdve jól funkcionálnak. Azonban a kontroll folyamatokért felelős frontális lebeny érését tekintve a legkésőbb megérő, de leghamarabb leépülő idegrendszeri struktúra, mely révén a kontroll funkciók (munkamemória-végrehajtó funkciók) is hanyatlanak a kor előrehaladtával (Casey, Tottenham, Liston és Durston, 2005). Tehát az alaptudás (reprezentációk) idős korban sem veszik el, és sok esetben elő is hívható, olyan munkamemória funkciók azonban, mint a végrehajtó- és kontroll-funkciók, melyek segítik a reprezentációkkal való operálást, fokozatosan hanyatlanak, így számos munkamemóriát igénylő feladatban nyújtott teljesítmény is vélhetően alacsonyabb szintű lesz. A kognitív kontroll a húszas évek elején éri el csúcspontját, utána hanyatlik, mely számos faktortól is függ, pl. genetikai adottságok, környezet, egészség, valamint egy másik faktor a kétnyelvűség is befolyásoló tényező.

Újabb kutatási eredmények szerint a kétnyelvűség a gyermekek esetében a végrehajtó- és kontroll funkciókat tekintve előnyt jelent, valamint az idősebb személyeknél lassítja a kontroll funkciók leépülését (Bialystok, Craik, Klein és Viswanathan, 2004). Morales, Calvo és Bialystok (2013) vizsgálatukban 40-80 év közötti egészséges személyek vettek részt. Eredményeik arra utalnak, hogy mindkét terület azonos mértékben hanyatlik, 50-60 éves korig, majd 60 év felett nagyobb mértékű csökkenés figyelhető meg. Ekkor a verbális munkamemória már nagyobb léptékben hanyatlik, mint a vizuális munkamemória, azonban a különbség nem szignifikáns mértékű. A verbális fluencia vizsgálatával kapcsolatos szakirodalmak egyetértenek abban, hogy az egészséges személyek esetében a Betű Fluencia –és a Szemantikus Fluencia Feladatban egyaránt az 5-6 éves gyermekek tudnak a legkevesebb szót felsorolni, ami utal a frontális lebeny fejlődésére. Ebben az életkorban azonban figyelembe kell venni hogy a fonémaszegmentációs teljesítmény az iskola előtt gyengébb, mint iskoláskorban (Spreen és Strauss, 1991; Tánccs, Janacsek és Németh, 2014).

*A szakirodalmak alapján a kognitív képességeket illető változásokat genetikai, környezeti, valamint szociális faktorok egyaránt befolyásolják, melyek az életkor előrehaladtával is folyamatosan változhatnak, így a kognitív képességek fejlődésének üteme és a kognitív életkor nem feltétlenül fedik egymást (Baltes, 1987). Ellentétes álláspontot fejt ki Salthouse (1996), aki szerint a feldolgozási sebesség csecsemőkortól fiatal felnőttkorig nő, majd a húszas évektől időskorig folyamatosan lassul, és véleménye szerint ez az általános lassulás okozza elsősorban a kognitív teljesítmény időskori hanyatlását. Más kutatási eredmények arra utalnak, hogy a gyermekkorban számos folyamat még nem tökéletesedett ki (pl. a nyelv elsajátítása kisgyermekkorban még eleinte eléggé hiányos), időskorban pedig hiába van meg az egész életen át megszerzett tudás, bizonyos tipikus időskorral járó problémák (pl. név-, valamint szóelőhívási nehézségek) akadályozzák a jó kognitív teljesítmény produkálását.*

Számos kutatás úgy találta, hogy a Betű Fluencia Feladatban 10-12 éves korra a gyermekek már elérik a felnőtt szintet, azonban néhányan úgy vélik ez 17-18 éves korra tehető (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs és Catroppa, 2001; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014; Klenberg, Korkman és Lah-ti-Nuuttilla, 2001). Ami a Szemantikus Fluencia Feladatot illeti, egyesek szerint a felnőtt szintet a 14-15 évesek, míg mások eredményei alapján a 17-18 éves korosztály éri el (Spreen és Strauss, 1991; Matute, Rosselli, Ardila és Morales, 2004; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014). Szintén konszenzus van a szakirodalomban abból a szempontból, hogy a legjobb teljesítményt mindkét teszt esetében a 35-49 évesek nyújtják, valamint 50 év felett jelentős teljesítménycsökkenés figyelhető meg a Betű-és Szemantikus Fluencia Feladatban egyaránt (Van Der Elst, Van Boxtel, Van Braukelen és Jolles, 2006; Brickman, Paul, Cohen, Williams, Macgreggor, Jefferson, Tate, Gunstad és Gordon, 2005; Troyer, 2000; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014).

### **A munkamemória komponensek idegrendszeri háttere**

Gyermekek és fiatal felnőttek vizsgálatakor a munkamemória feladatok esetén az intraparietális kéreg, superior frontális sulcus, a dorsolaterális prefrontális területek, valamint a parietális területek érintettségét mutatták ki (Darki és Klinberg, 2014). Bizonyos frontális és parietális területeket összekötő fehérállományi kötegek (pl. superior longitudinális fasciculus) szintén korrelálnak a munkamemória fejlődésével gyermekkortól serdülőkorig. Ez arra utal, hogy a munkamemória kapacitás fejlődése összefügg a fronto-parietális hálózatok fehér és szürke állományának fokozatos érésevel (Darki és Klinberg, 2014). Ismeretes olyan szakirodalom is, mely agyi aktivitást mutatott ki a munkamemória feladatok végzése alatt a talamuszban és a nucleus caudatusban is (Olesen és Westerberg, 2003). Ezek alapján feltételezhető, hogy a munkamemória funkciók jó színvonalú működéséhez nem csupán a frontális agyterületek szükségesek, hanem az ősbibb kéreg alatti struktúrák egyaránt.

Jelen kutatás elsődleges célja számos a munkamemória mérésére alkalmas eszköz segítségével feltérképezni a verbális munkamemória funkciók fejlődését 5 éves kortól 85 éves korig, az alábbi hipotézisek mentén: (1) Minden teszt esetében a munkamemória funkciók fejlődési görbéje fordított U alakot mutat, vagyis a gyermekek alacsonyabb szinten teljesítenek a felnőttekhez képest, míg időskorban szintén alacsonyabb teljesítmény figyelhető meg. (2) A Számterjedelem Teszt relatív egyszerűsége miatt ebben a feladatban

*A Számterjedelem Teszt (Digit Span Test) a verbális munkamemória (fonológiai hurok) vizsgálatát teszi lehetővé. A teszt Jacobs (1887) nevéhez köthető, magyar nyelvű változatát Racsmány és munkatársai (2005) dolgozták ki. A feladat során a vizsgálati személynek a vizsgálatvezető által, 1 másodpercenként sorolt számokat kell ugyanabban a sorrendben visszamondania. A kihagyott, illetve felcserélt számokat tartalmazó választ hibásnak tekintjük. Egy számsoron belül a számok nem ismétlődnek, véletlenszerű sorrendben szerepelnek. Egy adott terjedelemben négy különböző számsor tartozik, melyből három sorozat pontos visszamondását fogadjuk el helyes sorozatnak. Az egymást követő sorozatokban mindig eggyel több szám szerepel, a végső számterjedelmet az utolsó helyesen visszamondott sorozat értéke adja.*

időskorban nem tapasztalható oly mértékű hanyatlás, mint a komplexebb Számlálási és Hallási Mondatterjedelem Teszteken. (3) A Betű Fluencia és Cselekvés Fluencia Teszten elért eredmények a frontális lebeny kései érése és relatíve gyors leépülése miatt gyermekkorban és időskorban alacsonyabb szintűek a Szemantikus Fluencia Teszt eredményeihez képest. Az eddigi kutatási eredmények között kevés az, amely ilyen széles életkori spektrumot, ennyi félé teszttel vizsgál, tehát jelen kutatás e témakörben hiánypótló.

## Módszerek

### Részvevők

A vizsgálatban összesen 380 személy vett részt (155 férfi, 225 nő), 5 és 85 éves kor között, 10 életkori csoportra osztva (1. táblázat). A vizsgálati személyeket kényelmi mintavétellel gyűjtöttem, a részvétel önkéntes alapon történt. A vizsgálat során betartottam a Magyar Pszichológiai Társaság által előírt etikai szabályokat.

*1. táblázat. A vizsgálatban résztvevő személyek korcsoportonkénti elemszáma, átlagos életkora, a nemek aránya, valamint a tanulással töltött éveinek száma (átlag). A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).*

Csoport	Életkor	Nem	Iskolázottság
5-6 év (n=16)	5,75 (0,45)	10 F/ 6 N	0,13 (0,34)
7-8 év (n=39)	7,90 (0,31)	22 F/ 17 N	1,92 (0,27)
9-10 év (n=48)	9,73 (0,45)	23 F/ 25 N	3,83 (0,53)
11-13 év (n=55)	12,04 (0,82)	28 F/ 27 N	5,77 (0,71)
14-15 év (n=38)	14,34 (0,48)	19 F/ 19 N	8,14 (0,52)
16-17 év (n=43)	16,49 (0,51)	16 F/ 27 N	10,03 (0,91)
18-29 év (n=50)	21,98 (3,17)	18 F/ 32 N	14,89 (2,45)
30-44 év (n=27)	36,78 (3,84)	8 F/ 19 N	15,31 (3,03)
45-60 év (n=29)	50,93 (4,10)	5 F/ 24 N	13,72 (4,56)
61-85 év (n=35)	67,89 (7,71)	6 F/ 29 N	12,00 (4,19)

### Vizsgálati eszközök

A munkamemória és a végrehajtó funkciók mérésére számos tesztet kidolgoztak (Németh és mtsai, 2001; Raesmány és mtsai, 2005), közülük a jelen kutatásban használtakat mutatom be. A verbális rövid távú emlékezet (fonológiai hurok) vizsgálatára a Számterjedelem Tesztet, a komplex verbális munkamemória mérésére a Számlálási Terjedelem Tesztet, valamint a Hallási Mondatterjedelem Tesztet, a központi végrehajtó vizsgálatára pedig a Betű, Szemantikus és Cselekvés Fluencia Teszteket alkalmaztam.



### *Számterjedelem Teszt*

A Számterjedelem Teszt (*Digit Span Test*) a verbális munkamemória (fonológiai hurok) vizsgálatát teszi lehetővé. A teszt Jacobs (1887) nevéhez köthető, magyar nyelvű változatát Racsmány és munkatársai (2005) dolgozták ki. A feladat során a vizsgálati személynek a vizsgálatvezető által, 1 másodpercenként sorolt számokat kell ugyanabban a sorrendben visszamondania. A kihagyott, illetve felcserélt számokat tartalmazó választ hibásnak tekintjük. Egy számsoron belül a számok nem ismétlődnek, véletlenszerű sorrendben szerepelnek. Egy adott terjedelemhez négy különböző számsor tartozik, melyből három sorozat pontos visszamondását fogadjuk el helyes sorozatnak. Az egymást követő sorozatokban mindig eggyel több szám szerepel, a végső számterjedelmet az utolsó helyesen visszamondott sorozat értéke adja.

### *Számlálási Terjedelem Teszt*

A Számlálási Terjedelem Tesztet (*Counting Span Test*) Case, Kurland és Goldberg dolgozta ki 1982-ben. A feladat során a számítógép képernyőjén a vizsgálati személy sötét-kék köröket, sötét-kék négyzeteket, illetve sárga köröket lát. Egyesével, hangosan kell megszámlálnia, hány sötét-kék kört lát a képen, megismételni a megszámlált kék körök számát, majd megjegyezni. Két kép után vissza kell mondania a megjegyzett számokat a bemutatás sorrendjében. Ez a szám kettő és nyolc közé esik, valamint egy számsoron belül nincs ismétlődés. Amint befejezte a számolást, rögtön ki kell mondania a körök számát és amint megjelenik a következő kép, rögtön el kell kezdenie a számolást, közben nem tarthat szünetet (az ismétlés kizárása érdekében). Az elért pontszám a helyesen visszamondott maximális elemszám. Ha nem sikerült az első két szám visszamondása, egy pontot kap az adott sorozatra. A számlálási terjedelem végső értékét három sorozat eredményének átlaga adja.

### *Hallási Mondatterjedelem Teszt*

A Hallási Mondatterjedelem Teszt (*Listening Span Test*) kidolgozása Daneman és Blennerhasset (1984) nevéhez köthető, hazai változatát pedig Janacek, Tánczos, Mészáros és Németh (2009) dolgozta ki. Ezen teszt a komplex verbális munkamemória mérésére szolgáló eszköz. A feladat során a vizsgálatvezető (v.v.) mondatokat olvas fel a vizsgálati személyeknek (v.sz.), melyekről a v.sz.-nek meg kell állapítania, hogy a hallott mondat igaz, vagy hamis, illetve a mondatok legutolsó szavát az elhangzás sorrendjében meg kell jegyezniük, majd visszamondaniuk először 2 mondat után, majd 3, 4, stb. Ahány mondat utolsó szavát még sikeresen vissza tudja mondani a v.sz., az adott sorozatban annyi pontot ér el (ha egy mondat utolsó szavát, vagy egyet sem tud visszaidézni, 1 pontot adunk). Három sorozat van, melyek átlagából számolandó a végső hallási mondatterjedelem értéke.

### *Fluencia Tesztek*

Ezen teszt a végrehajtó funkciók vizsgálatát teszi lehetővé. A vizsgálati személyekkel a Fluencia Teszt három verziója – A) Betűfluencia, B) Szemantikus Fluencia, C) Cselekvés Fluencia – került felvételre (Tánczos, 2014).

#### **A) Betűfluencia Teszt**

A Betűfluencia Teszt (Lezak, 1995) során a vizsgálati személy feladata, hogy előre megadott kezdőbetűkkel (K, T) kell egy perc alatt minél több szót sorolnia. Kritérium, hogy

nem mondhat tulajdonneveket (személy-és városneveket), valamint ugyanazon szónak a különböző végződéseit sem. A vizsgálati személy által sorolt szavakat a vizsgálatvezető írásban rögzíti, mely által pontosan jelölhetővé válik a helyes szavak száma, a perszeve-ráció száma, valamint a hibás szavak száma egyaránt.

### **B) Szemantikus Fluencia Teszt**

A Szemantikus Fluencia Teszt (Lezak, 1995) felvételekor a vizsgálati személynek előre megadott kategóriákon belül (ÁLLAT, ÉLELEMISZER BOLT) kell egy perc alatt minél több szót mondania. A vizsgálati személy által sorolt szavakat a vizsgálatvezető szintén írásban rögzíti.

### **C) Cselekvés Fluencia Teszt**

A feladat során a vizsgálati személynek egy perc alatt kell minél több olyan tevékeny-séget felsorolnia, amelyet egy ember általában csinálni szokott. Kritérium, hogy nem mondhatja ugyanazon szónak ragozott alakjait (pl. olvas, olvasok, olvastam), egy szó csak egyszer szerepelhet (pl. olvas). Fontos, hogy csupán igéket soroljon, ne egész mon-datokat alkosson. A vizsgálati személy által sorolt szavak szintén írásban rögzítendőek, a fent leírt okok miatt.

A Fluencia Tesztek esetén az vizsgálati személyek által sorolt szavakat írásban rögzít-tetem, majd utólag megszámláltam a helyes szavak számát, a hibás- valamint ismételt szavakat nem számoltam bele a teljesítménybe. Tehát a Fluencia Teszteken a vizsgálati személyek teljesítményét az általuk egy perc alatt felsorolt helyes szavak száma adja.

### *Statisztikai eljárás*

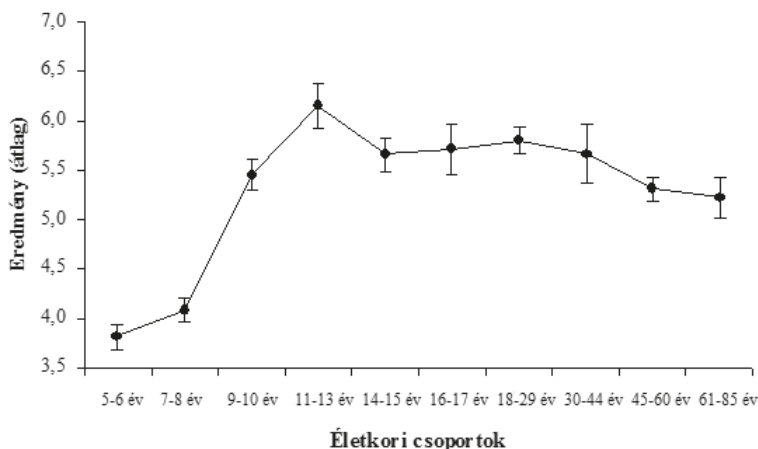
A vizsgálati személyek kognitív képességeit SPSS for Windows elemzőprogram segítségé-vel, egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltam.

### **Eredmények**

Az elemzés során szignifikáns eltérés mutatkozott az egyes életkori csoportok ered-ményei között a Számterjedelem ( $F(9,283)=11,867$ ,  $p<0,001$ ), a Hallási Mondatter-jelelem ( $F(9,222)=17,924$ ,  $p<0,001$ ), a Számlálási Terjedelem ( $F(9,269)=17,244$ ,  $p<0,001$ ), valamint a Betű Fluencia ( $F(9,213)=18,142$ ,  $p<0,001$ ), a Szemantikus Fluencia ( $F(9,213)=14,520$ ,  $p<0,001$ ) és a Cselekvés Fluencia Teszt ( $F(9,213)=9,653$ ,  $p<0,001$ ) esetén egyaránt. Annak megállapítására, hogy mely csoportok között van szignifikáns eltérés a Post Hoc –LSD utóteszt került alkalmazásra.

A Számterjedelem Teszt esetében nem mutatkozott szignifikáns eltérés az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p=0,425$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 éve-sek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ), 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), 7-8 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ) valamint a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Szintén szignifikánsan eltérő eredményt

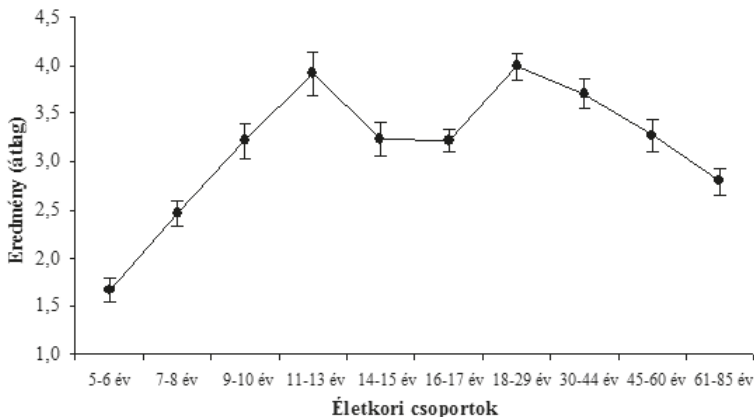
kaptam a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,012$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés azonban a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,450$ ), a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,366$ ) a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,145$ ), a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,434$ ), a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,600$ ), valamint a 9-10 évesek és 60-85 évesek ( $p=0,386$ ) eredményeit illetően. Tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,077$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményeket a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,132$ ), 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,161$ ) a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,090$ ) eredményeit tekintve. Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,003$ ), valamint a 11-13 évesek és 60-85 évesek ( $p=0,001$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,853$ ), a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,552$ ), a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,967$ ), a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,209$ ), valamint a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,104$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eltérést a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,723$ ), a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,887$ ), a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,167$ ), illetve a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,083$ ) eredményei között. nincs szignifikáns eltérés a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,533$ ) eredményeit illetően, azonban szignifikáns különbség van a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,045$ ), valamint a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,013$ ) eredményei között. Nincs szignifikáns eltérés a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,202$ ), valamint a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,102$ ) eredményeit illetően. Szintén nem tér el szignifikánsan egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p=0,755$ ) teljesítménye (2. ábra).



2. ábra. Az egyes életkori csoportok Számterjedelem Teszten elért eredményei. A szóródási mutató az átlag standard hibája (SEM – Standard Error Mean).

A Számlálási Terjedelem Teszt eredményeit tekintve szignifikáns eltérés mutatkozik az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p=0,003$ ), az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p=0,002$ ), a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,001$ ), 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,002$ ), a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), 7-8 évesek és

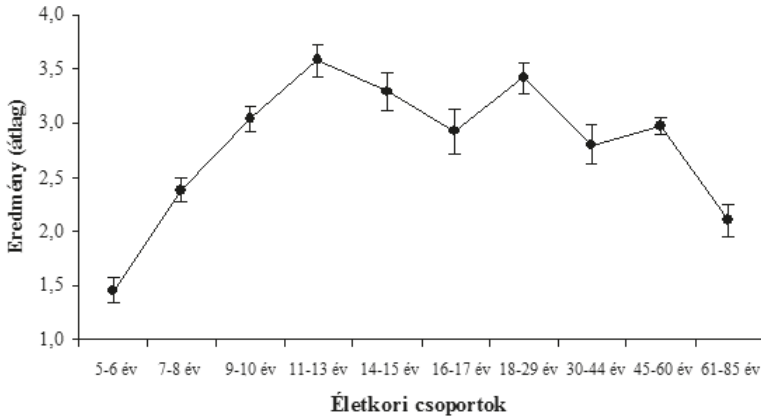
45-60 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményeit illetően. Nem kaptam szignifikáns eredményt azonban a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,125$ ) eredményei között. Szintén szignifikánsan eltérő eredményt kaptam a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p = 0,003$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés azonban a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,957$ ), a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,979$ ). Szignifikáns eltérés mutatkozik a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,035$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eltérést a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,813$ ) eredményeit illetően, azonban tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 9-10 évesek és 60-85 évesek ( $p = 0,057$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,004$ ), valamint a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,004$ ), eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményeket a 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,744$ ) a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,365$ ) eredményeit tekintve. Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,004$ ), valamint a 11-13 évesek és 60-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,979$ ) eredményeit illetően. Szignifikáns eltérés van a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), illetve a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,040$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,857$ ) teljesítményére vonatkozóan, azonban szignifikáns eltérés mutatkozik a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,050$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,040$ ) esetén, azonban nem tér el szignifikánsan a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,837$ ) eredménye. Tendenciaszintű különbség van a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,056$ ) teljesítménye között. Nincs szignifikáns eltérés a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,172$ ) eredményeit illetően, azonban szignifikáns különbség van a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p < 0,001$ ), valamint a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés van a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,049$ ), valamint a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményeit illetően. Szintén szignifikánsan eltér egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p = 0,023$ ) teljesítménye (3. ábra).



3. ábra. Az egyes életkori csoportok Számlálási Terjedelem Teszten elért eredményei. A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).

A Hallási Mondatterjedelem Teszten elért eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 14-15 évesek

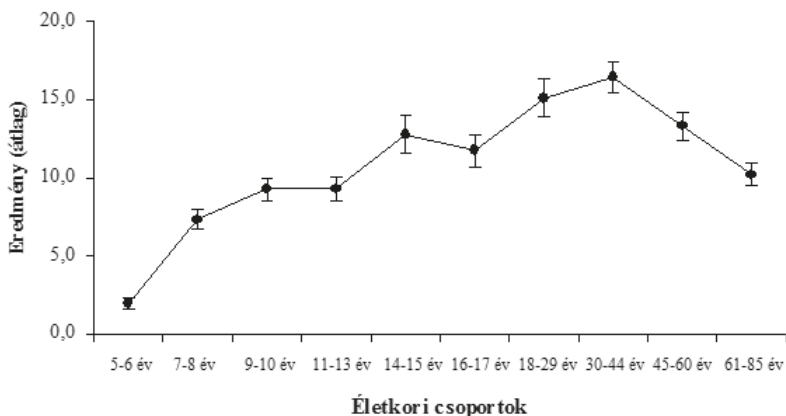
( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p < 0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p = 0,001$ ), a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p < 0,001$ ), a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p < 0,001$ ), 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,017$ ), a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,051$ ), 7-8 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,003$ ) eredményeit illetően. Nem kaptam szignifikáns eredményt azonban a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,151$ ) eredményei között. Szintén szignifikánsan eltérő eredményt kaptam a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p = 0,008$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés azonban a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,205$ ), a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,625$ ). Tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,056$ ) esetén. Nem tér el szignifikánsan egymástól a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,281$ ) illetve a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,736$ ) eredményei. Szignifikáns eltérést kaptam azonban a 9-10 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,170$ ) eredményei között. Szignifikánsan eltér azonban a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,004$ ) eredményei. Nem kaptam szignifikáns eredményeket a 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,413$ ) teljesítményét illetően. szignifikáns eltérés van azonban a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ), a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,003$ ), valamint a 11-13 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,105$ ), valamint a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,550$ ) eredményeit illetően. Szignifikáns eltérés van a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,024$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,106$ ) teljesítményére vonatkozóan, azonban szignifikáns eltérés mutatkozik a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,028$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,608$ ), illetve a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,847$ ) esetén, azonban nem tér el szignifikánsan a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredménye. Szignifikáns eltérés van a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,004$ ), a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,023$ ), valamint a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményei között. Nem találtam szignifikáns eltérést a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,439$ ) eredményei között, azonban szignifikáns eltérés van a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,001$ ) eredményeit illetően. Szintén szignifikánsan eltér egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) teljesítménye is (4. ábra).



4. ábra. Az egyes életkori csoportok Hallási Mondatterjedelem Teszten elért eredményei. A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).

A Betű Fluencia Teszt eredményeit tekintve szignifikáns eltérés mutatkozik az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 14-15 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p < 0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,001$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eltérést azonban a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p = 0,123$ ), valamint a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p = 0,103$ ) eredményeit illetően. Szignifikáns eltérés van azonban a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p < 0,001$ ), 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,002$ ), a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ), a 7-8 évesek és 45-60 évesek ( $p < 0,001$ ) valamint a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,016$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p = 0,971$ ) eredményeit illetően. Szignifikánsan eltérő eredményt mutat azonban a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,006$ ) teljesítménye. Nem kaptam szignifikáns eltérést a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,084$ ) eredményei esetén. Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ) illetve a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,001$ ) eredményei esetén. Nem tér el szignifikánsan egymástól a 9-10 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,428$ ) eredménye. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p = 0,005$ ) eredményei között. Nem tér el szignifikánsan egymástól azonban a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,082$ ) eredményei. Szignifikáns eredményeket kaptam a 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p < 0,001$ ), a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p < 0,001$ ), a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,001$ ) teljesítményét illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 11-13 évesek és 61-85 évesek ( $p < 0,435$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p = 0,467$ ) eredményeit illetően. Tendenciaszintű eltérést kaptam a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,062$ ) teljesítményét tekintve. Szignifikáns eltérés van a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,006$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,626$ ) teljesítményére vonatkozóan, azonban szignifikáns eltérés mutatkozik a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,036$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p = 0,018$ ), valamint a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,002$ ), eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p = 0,242$ ), illetve a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p = 0,271$ ) esetén. Nincs szignifikáns eltérés a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p = 0,311$ ),

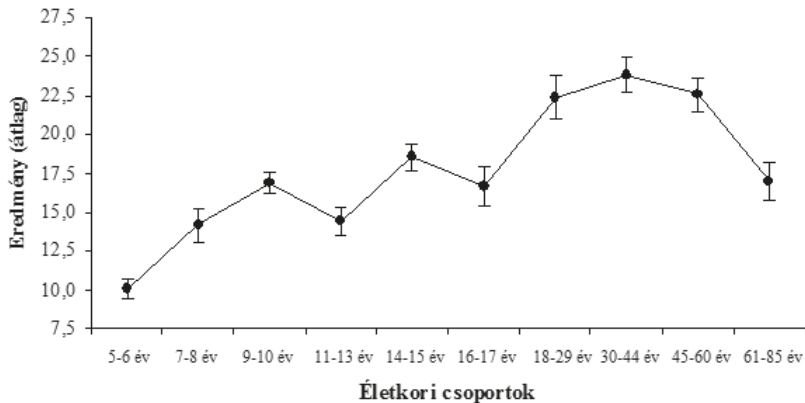
a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,156$ ), eredményei között. Szignifikáns eredményt kaptam azonban a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményeit illetően. Szignifikáns eltérést kaptam a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,018$ ), illetve a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményeit illetően. Szintén szignifikánsan eltér egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p=0,008$ ) teljesítménye is (5. ábra).



5. ábra. Az egyes életkori csoportok Betű Fluencia Teszten elért eredményei. A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).

A Szemantikus Fluencia Feladat eredményei szerint szignifikáns eltérés mutatkozik az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p=0,012$ ), az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,008$ ), az 5-6 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Tendenciaszintű eltérést kaptam azonban a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p=0,069$ ) eredményeit tekintve. Nem tér el szignifikánsan egymástól a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,886$ ) eredménye. Szignifikáns eltérés van azonban a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,003$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eltérést a 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,132$ ) eredményeit tekintve. Szignifikánsan eltér azonban egymástól a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ) valamint a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,044$ ) eredménye. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,090$ ), a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,267$ ), valamint a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,920$ ) teljesítménye között. Szignifikáns eltérést kaptam azonban a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ) illetve a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei esetén. Nem tér el szignifikánsan egymástól a 9-10 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,918$ ) eredményei. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,005$ ) eredményei között. Nem tér el szignifikánsan egymástól azonban a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,160$ ) eredményei. Szignifikáns eredményeket kaptam a 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ) teljesítményét illetően. Tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,059$ ) eredményeit illetően. Nem mutatkozik szignifikáns eltérés a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,277$ ) eredményeit illetően. Szignifikáns eltérést kaptam a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,011$ ), a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,001$ ), valamint a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,007$ ) teljesítményére

vonatkozóan. Nem kaptam szignifikáns eltérést azonban a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,289$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,001$ ), a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), valamint a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,001$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,846$ ) esetén. Nincs szignifikáns eltérés a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,377$ ), a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,909$ ), eredményei között. Szignifikáns eredményt kaptam azonban a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményeit illetően. Nincs szignifikáns különbség a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,429$ ) eredményei között. Szignifikánsan eltér azonban a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) teljesítménye. Szintén szignifikánsan eltér egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredménye (6. ábra).

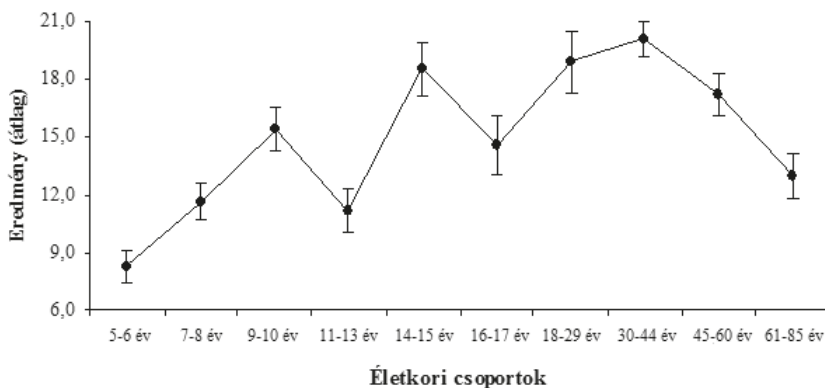


6. ábra. Az egyes életkori csoportok Szemantikus Fluencia Teszten elért eredményei.  
A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).

A Cselekvés Fluencia Feladat eredményeit tekintve tendenciaszintű eltérés mutatkozik az 5-6 évesek és 7-8 évesek ( $p=0,062$ ) teljesítménye között. Szignifikánsan eltér egymástól az 5-6 évesek és 9-10 évesek ( $p<0,001$ ) eredménye. Nincs szignifikáns különbség az 5-6 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,102$ ) teljesítménye között. Szignifikáns eltérést kaptam azonban az 5-6 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,002$ ), az 5-6 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), az 5-6 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ), valamint az 5-6 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,008$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 7-8 évesek és 9-10 évesek ( $p=0,021$ ) eredményeit tekintve. Nem tér el szignifikánsan egymástól a 7-8 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,777$ ) eredménye. Szignifikáns eltérés van azonban a 7-8 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Nem kaptam szignifikáns eltérést a 7-8 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,110$ ) eredményeit tekintve. Szignifikánsan eltér azonban egymástól a 7-8 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), a 7-8 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,001$ ) eredménye. Nincs szignifikáns eltérés azonban a 7-8 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,395$ ) eredménye között. Szignifikáns eltérést kaptam a 9-10 évesek és 11-13 évesek ( $p=0,009$ ) teljesítményére vonatkozóan. Tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 9-10 évesek és 14-15 évesek ( $p=0,065$ ) eredményeit tekintve. Nincs szignifikáns eltérés a 9-10 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,656$ ) teljesítménye között. Szignifikáns eltérést kaptam azonban a 9-10 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,038$ ), valamint a 9-10 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,008$ ) eredményei esetén. Nincs szignifikáns különbség azonban a 9-10 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,270$ ), illetve a 9-10



évesek és 61-85 évesek ( $p=0,121$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 14-15 évesek ( $p<0,001$ ) eredményei között. Tendenciaszintű eltérés mutatkozik a 11-13 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,064$ ) teljesítménye esetén. Szignifikáns eredményeket kaptam a 11-13 évesek és 18-29 évesek ( $p<0,001$ ), a 11-13 évesek és 30-44 évesek ( $p<0,001$ ), a 11-13 évesek és 45-60 évesek ( $p<0,001$ ) teljesítményét illetően. Nincs szignifikáns eltérés a 11-13 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,250$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik a 14-15 évesek és 16-17 évesek ( $p=0,037$ ) eredményeit illetően. Nem kaptam szignifikáns eredményt a 14-15 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,814$ ), a 14-15 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,366$ ), valamint a 14-15 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,433$ ) teljesítményére vonatkozóan. Szignifikáns eltérés van azonban a 14-15 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,001$ ) eredményei között. Szignifikáns eltérés mutatkozik továbbá a 16-17 évesek és 18-29 évesek ( $p=0,022$ ), valamint a 16-17 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,005$ ) eredményeit illetően. Nem tér el egymástól szignifikánsan a 16-17 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,154$ ), valamint a 16-17 évesek és 61-85 évesek ( $p=0,366$ ) eredménye. Nincs szignifikáns eltérés a 18-29 évesek és 30-44 évesek ( $p=0,496$ ), a 18-29 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,306$ ), eredményei között. Szignifikáns eredményt kaptam azonban a 18-29 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) eredményeit illetően. Nincs szignifikáns különbség a 30-44 évesek és 45-60 évesek ( $p=0,097$ ) eredményei között. Szignifikánsan eltér azonban a 30-44 évesek és 61-85 évesek ( $p<0,001$ ) teljesítménye. Szintén szignifikánsan eltér egymástól a 45-60 évesek és a 61-85 évesek ( $p=0,006$ ) eredménye (7. ábra).



8. ábra. Az egyes életkori csoportok Cselekvés Fluencia Teszten elért eredményei. A szóródási mutató az átlag standard hibája (Sem – Standard Error Mean).

### Megvitatás

Jelen kutatás elsődleges célja az volt, hogy számos sztenderdizált teszt segítségével feltérképezze a verbális munkamemória funkciók fejlődését gyermekkortól idős korig. Az eddigi szakirodalmak között nem lelhető fel olyan, mely ilyen széles életkori spektrumon, ilyen sok tesztet alkalmazva vizsgálgódná, tehát jelen kutatás e témakörben hiánypótlásra is hivatott.

A Számterjedelem Teszten elért eredmények arra utalnak, hogy a verbális rövidtávú emlékezeti teljesítmény gyermekkorban igen alacsony szintű, azonban 11 éves korig rohamosan fejlődik, és 11-13 éves kor között éri el maximumát. 14 és 44 éves kor között

stagnálás figyelhető meg, majd 45 év felett lassan, fokozatosan romlik a teljesítmény. Időskorra a 9-10 évesek szintjére esik vissza, azonban a 9-10 évesek eredményei nem sokkal rosszabbak a 14-44 éves kor közötti csoportok eredményeinél, tehát a visszaesés nem nagymértékű.

A komplex verbális munkamemória tesztek tekintve a Számlálási Terjedelem teszten elért eredmények alapján elmondható, hogy a Számterjedelem Teszten elért eredményekhez hasonlóan gyermekkorban igen alacsony a teljesítmény, azonban 11 éves korig jelentős javulás figyelhető meg, a legjobb eredmény 11-13 év között látható, majd 14-17 év között visszaesés tapasztalható. 18 éves korra azonban ismét javulás látható, majd fokozatos teljesítményromlás indul el. Az idők teljesítménye a 7-8 évesek eredménye-  
ihez közelítenek. Ami a Hallási Mondatterjedelem Teszt eredményeit illeti, nagyléptékű fejlődést követően szintén 11-13 éves korban a legjobb a teljesítmény, majd 14-17 kor között- hasonlóan a Számlálási Terjedelem Teszt eredményeihez- visszaesés, majd 18-29 éves kor között teljesítményjavulás figyelhető meg. Ezt követően fokozatos hanyatlás tapasztalható. Az idők teljesítménye szintén a 7-8 éves korosztályéhoz hasonló.

A verbális fluencia tesztek tekintve a Betű Fluencia Teszt eredményei szerint az eddigi szakirodalmak eredményeivel összhangban az 5-6 évesek teljesítménye a legalacsonyabb szintű (vö. Spreen és Strauss, 1991; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014). Az életkor előrehaladtával fokozatos teljesítményjavulás figyelhető meg, a legjobb teljesítményt a 30-44 évesek produkálták, 45 év felett fokozatos teljesítménycsökkenés figyelhető meg, mely eredmények szintén egybecsengnek az eddigi szakirodalmakkal (Van Der Elst, Van Boxtel, Van Braukelen és Jolles, 2006; Brickman, Paul, Cohen, Williams, Macgreggor, Jefferson, Tate, Gunstad és Gordon, 2005; Troyer, 2000; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014). Az idők eredményei a 11-13 éves gyermekekéhez hasonlóak.

Ami a Szemantikus Fluencia Tesztet illeti, kissé hullámzóbb teljesítményt figyelhetünk meg az egyes életkorokban. A legalacsonyabb eredményeket az 5-6 évesek érték el, de teljesítményük jobb, mint a Betű Fluencia Feladatban (vö. Spreen és Strauss, 1991; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014). A teljesítmény szintén 30-44 éves korban éri el a csúcspontját, azonban visszaesés tapasztalható 11-13 és 16-17 éves korban, mely ellentétes eredmény az eddigi szakirodalmakhoz képest, melyek szerint a 14-15, illetve 17-18 éves korcsoportok felnőtt szinten teljesítenek (v.ö. Spreen, Strauss, 1991; Matute, Rosselli, Ardila és Morales, 2004; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014). További eredményeink alapján a Betű Fluencia Feladathoz hasonlóan, a Szemantikus Fluencia Tesztben is 45 éves kor felett hanyatlás indul el a teljesítményben, az idők eredménye a 16-17 éves fiatal felnőttekéhez hasonló szintűre csökken (v.ö. Van Der Elst, Van Boxtel, Van Braukelen és Jolles, 2006; Brickman, Paul, Cohen, Williams, Macgreggor, Jefferson, Tate, Gunstad és Gordon, 2005; Troyer, 2000; Tánczos, Janacsek és Németh, 2014).

A Cselekvés Fluencia Teszt eredményei alapján elmondható, hogy sokkal markánsabb fluktuáció jellemző a fejlődési ívre, a teljesítményben –hasonlóan a Szemantikus Fluencia Teszt eredményeihez- visszaesés tapasztalható 11-13 és 16-17 éves korban. A legalacsonyabb teljesítményt a Betű és Szemantikus Fluencia feladathoz hasonlóan az 5-6 évesek, míg a legjobb eredményeket a 30-44 év közötti személyek produkálták. 45 év felett progresszív teljesítménycsökkenés figyelhető meg, az idők teljesítménye a 7-8 éves gyermekekéhez közelít. A Cselekvés Fluencia Teszt eredményeinek bemutatása igen fontos jelen kutatáson belül, hiszen ez az első magyar nyelvű fejlődés vizsgálat, amely a Betű- és Szemantikus Fluencia feladat mellett a Cselekvés Fluencia feladatot is alkalmazza a nyelvi- és végrehajtó funkciók felméréséhez.

Összességében minden elvégzett teszt esetében a fejlődési görbék fordított U alakot mutatnak, mely alapján az első hipotézis beigazolódni látszik. A Számterjedelem, Számlálási Terjedelem. valamint Hallási Mondatterjedelem Teszt esetében gyermekkortól erőteljes fejlődés tapasztalható, prepubertás korban csúcsosodik ki a leginkább

a teljesítmény, majd legkésőbb 30 éves kor után fokozatos hanyatlás mutatkozik. A Számterjedelem Teszt fejlődési görbéjét tekintve látható, hogy időskorban valóban nem figyelhető meg olyan nagy mértékű visszaesés, mint a komplex verbális munkamemóriát mérő Számlálási és Hallási Mondatterjedelem Tesztek esetén, tehát a második hipotézis szintén beigazolódn látszik. Ami a végrehajtó funkciókat jobban igénylő verbális fluencia fejlődését illeti, a Betű, Szemantikus és Cselekvés Fluencia Teszt esetében egyaránt 30-44 éves korban nyújtják a legjobb teljesítményt a vizsgálati személyek. Fejlődés ívét tekintve a Cselekvés Fluencia Teszt esetében erősen hullámzó mintázat jellemző, mely adódhat abból, hogy míg a Betű és Szemantikus Fluencia Feladatban nagyobb valószínűséggel sorolnak a vizsgálati személyek főneveket, mely más idegrendszeri struktúrákhoz köthető, mint a Cselekvés Fluencia Feladat során mondott igék. A főnevek előhívása a szakirodalmak alapján az anterior és posterior temporális, míg az igék előhívása a frontális lebeny régióhoz köthető, melyek érési üteme eltérő, a frontális lebeny kései érése és időskori hanyatlása előidézheti az igék problémásabb előhívását gyermek és időskorban (Damasio és Tranel, 1993; Piatt, Fields, Paolo és Tröster, 1999b; Piatt, Fields, Paolo és Tröster, 2004). Ezek alapján a harmadik hipotézis, mely szerint a Betű Fluencia és Cselekvés Fluencia Teszten elért eredmények gyermekkorban és időskorban alacsonyabb szintűek a Szemantikus Fluencia Teszt eredményeihez képest, szintén beigazolódn látszik.

Jelen munka hiánypótló, mert szisztematikusan térképezte fel a munkamemória alrendszerének fejlődését. Az eddigi kutatások csupán két- vagy három korcsoportot hasonlítottak össze, mely kissé nehezíti a munkamemória funkciók életkori változásainak átfogóbb megismerését. Ezen eredmények nem csupán a fejlődés pszichológus, gyermek pszichiáter, gyermek neurológus munkáját segíthetik, de hasznos adatsort jelenthet ez az iskolapszichológusok és a tanulási zavarokat tanulmányozó kutatók számára egyaránt.

*Összességében minden elvégzett teszt esetében a fejlődési görbék fordított U alakot mutatnak, mely alapján az első hipotézis beigazolódn látszik. A Számterjedelem, Számlálási Terjedelem, valamint Hallási Mondatterjedelem Teszt esetében gyermekkortól erőteljes fejlődés tapasztalható, pre-pubertás korban csúcsosodik ki a leginkább a teljesítmény, majd legkésőbb 30 éves kor után fokozatos hanyatlás mutatkozik. A Számterjedelem Teszt fejlődési görbéjét tekintve látható, hogy időskorban valóban nem figyelhető meg olyan nagy mértékű visszaesés, mint a komplex verbális munkamemóriát mérő Számlálási és Hallási Mondatterjedelem Tesztek esetén, tehát a második hipotézis szintén beigazolódn látszik. Ami a végrehajtó funkciókat jobban igénylő verbális fluencia fejlődését illeti, a Betű, Szemantikus és Cselekvés Fluencia Teszt esetében egyaránt 30-44 éves korban nyújtják a legjobb teljesítményt a vizsgálati személyek.*

## Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Dr. Janacsek Karolinának és Dr. Németh Dezsőnek a cikk megírásában nyújtott szakmai támogatását.

## Irodalom

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C. & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85–106. DOI: 10.1016/j.jecp.2003.10.002
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. (2006). Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory in Children: Are They Separable? *Child Development*, 77(6), 1698–1716. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (szerk.), *Recent advances in learning and motivation*. New York: Academic Press. 47–90. DOI: 10.1016/s0079-7421(08)60452-1
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 11(4), 417–423. DOI: 10.1016/s1364-6613(00)01538-2
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208. DOI: 10.1016/s0021-9924(03)00019-4
- Baddeley, A. D. (2005). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626. DOI: 10.1037/0012-1649.23.5.611
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. DOI: 10.1037/0882-7974.19.2.290
- Blakemore, S. J. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 296–312. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- Case, R. D., Kurland, M. & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 386–404. DOI: 10.1016/0022-0965(82)90054-6
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 104–110. DOI: 10.1016/j.tics.2005.01.011
- Conway, A. R. A., Kane, M. J. & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547–552. DOI: 10.1016/j.tics.2003.10.005
- Daneman, M. & Blennerhasset, A. (1984). How to assess the listening comprehension skills of pre-readers. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1372–1381. DOI: 10.1037//0022-0663.76.6.1372
- Darki, F. & Klinberg, T. (2014). The role of fronto-parietal and fronto-striatal networks in the development of working memory: A longitudinal study. *Cerebral Cortex*. DOI: 10.1093/cercor/bht352
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. S. & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265–281.
- Jacobs, J. (1887). Experiments on “prehension”. *Mind*, 12(45), 75–79. DOI: 10.1093/mind/os-12.45.75
- Janacsek K., Tánzos T., Mészáros T. & Németh D. (2009). A munkamemória új magyar nyelvű neuropszichológiai mérőeljárása: a Hallási Mondatterjedelem Teszt (HMT). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(2), 385–406. 10.1556/mpszle.64.2009.2.5
- Juhász D. & Szabó-Balogh V. (2016). Rövidtávú emlékezet és munkamemória-kapacitás autizmusban. *Iskolakultúra*, 26(5), 36–47. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2016.5.36
- Kumar, N. & Priyadarshi, B. (2013). Differential effect of aging on verbal and visuo-spatial working memory. *Aging and Disease*, 4(4), 170–178.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Linares, R., Bajo, M. T. & Pelegrina, S. (2016). Age-related differences in working memory updating components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 147, 39–52. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.02.009
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. DOI: 10.1006/cogn.1999.0734

- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187–202. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.09.002
- Németh D., Racsmány M., Kónya A. & Pléh Cs. (2001). A munkamemória kapacitás mérőeljárásai és szerepük a neuropszichológiai diagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55(4), 403–416. DOI: 10.1556/mpszle.55.2000.4.3
- Olesen, W. (2003). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience*, 7(75), 75–79. DOI: 10.1038/nn1165
- Pickering, S. J. (2001). The development of visuo-spatial working memory. *Memory*, 9(4-6), 423–432. DOI: 10.1080/09658210143000182
- Racsmány M., Lukács Á., Németh D. & Pléh Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4), 479–505. DOI: 10.1556/mpszle.60.2005.4.3
- Racsmány M. (2007). *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Royall, D. R., Lauterbach, E. C., Cummings, J. L., Reeve, A., Rummans, T. A., Kaufer, D. I., LaFrance, W. C. & Coffey, C. E. (2002). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 14(4), 377–405. DOI: 10.1176/jnp.14.4.377
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103, 403–428. DOI: 10.1037//0033-295x.103.3.403
- Spreen, O. & Strauss, E. (1991). A compendium of neuropsychological tests. New York: Oxford University Press.
- Stuss, D. T. & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, 63(3–4), 289–298. DOI: 10.1007/s004269900007
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643–662. DOI: 10.1037/h0054651
- Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A. & Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex*, 49(10), 2674–2688. DOI: 10.1016/j.cortex.2013.06.007
- Tánczos T. (2014). A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben. *PhD értekezés*. Szeged. DOI: 10.14232/phd.2197
- Temple, C. M. (1997). Developmental cognitive neuropsychology. Hove, UK: Psychology Press.
- Westerberg, H., Hirvilkoski, T., Forsberg, H. & Klingberg, T. (2004). Visuo-spatial working memory span: A sensitive measure of cognitive deficits in children with ADHD. *Child Neuropsychology*, 10(3), 155–161. DOI: 10.1080/09297040409609806

### Absztrakt

A munkamemória fejlődésének vizsgálata nagy relevanciával bír, mind az oktatásban, mind a kognitív tudományok terén. A munkamemória olyan rövidtávú emlékezet, mely az információt rövid ideig (néhány másodperc, vagy perc) megtartja, illetve az információt manipulálja. A munkamemória aegységei közül a fonológiai hurok, más néven verbális munkamemória nagysága jól bejósolja az egyén nyelvelsajátítási képességeit, legyen szó akár az anyanyelvről, akár idegen nyelvről. Az eddigi szakirodalmak alapján a verbális munkamemória kapacitása 7, legkésőbb 10 éves korra kialakul, és fejlődési ívét tekintve fordított U alakot mutat. Mivel a legtöbb szakirodalom külön vizsgálja az egyes életkori csoportokat, jelen kutatás célja a verbális munkamemória fejlődésének vizsgálata egy kutatáson belül az egyes életkorokban. E terület mérésére a Számterjedelem Teszt, Hallási Mondatterjedelem Teszt, a Számlálási Terjedelem Teszt, a Betű Fluencia, Szemantikus Fluencia, valamint a Cselekvés Fluencia Tesztek kerültek felvételre. A vizsgálatban 380 fő vett részt, 10 életkori csoportra bontva. Eredményeink szerint a verbális munkamemória kapacitását reprezentáló fejlődési görbe fordított U alakot mutat, tehát ezen kognitív funkciók gyerekkorban folyamatosan fejlődnek, felnőttkorban érik el a csúcspontot, majd idős korban fokozatosan hanyatlást mutatnak. Jelen kutatás egészen korai életkortól az aggkorig vizsgálódik, mely segítségével szolgálhat a verbális munkamemória életkori sajátosságainak alaposabb feltérképezéséhez, tanulmányozásához.

**Manxhuka Afrodita**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

# **Egy digitális tananyagcsomag a szövegértési készség – mint tantárgyközi kompetencia – fejlesztésére a 9–12. évfolyamok számára**

*A szövegértési és szövegalkotási képességek nagymértékben befolyásolják az iskolai, majd később a társadalmi érvényesülést, meghatározzák a tanuláshoz való általános viszonyt, a motivációt és a későbbi pályaválasztást is. A hétköznapi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen a szóbeli és írásbeli szövegek megértése, a képi és nyelvi jelek hatékony dekódolása. A tanulók számára sokszor nemcsak a szépirodalmi művek értelmezése jelent gondot, hanem a különböző szakszövegek és az egyszerűbb, gyakorlati jellegű írások is, melyekkel a mindennapok során találkozunk. A különböző típusú, eltérő tantárgyterületekhez tartozó, ismeretközlő szövegek rendszeres olvasása és feldolgozása segíti a hatékony szövegértési stratégiák kialakítását, és ezáltal a szövegértési nehézségek leküzdését.*

## **A szövegértési készség fejlesztésének újabb kihívásai**

**A** problémamentes olvasás több – nyelvi és nem nyelvi – készség megfelelő működését feltételezi. Az olvasás, a hatékony szövegértés komplex, bonyolult képesség, amelynek elsajátításához és a mindennapi élet különböző helyzeteiben való eredményes alkalmazásához sokféle tudás szükséges, illetve a kognitív funkciók, képességek megfelelő fejlettsége, működése is nélkülözhetetlen. A szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás, fejlesztéséhez pedig jelentősen hozzájárul az olvasás gyakorlása különböző célokkal, a sokféle olvasnivaló biztosítása (Tóth, 2006; Laczkó, 2012).

A szövegértés és szövegalkotás képessége – tágabban a kommunikációs képességek – nagymértékben befolyásolják az iskolai, a munkaerő-piaci és a társadalmi érvényesülést, az egyén sikerességét, és ezáltal elégedettségét, önbecsülését is. A szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése az információfeldolgozást (vétél, kódolás, dekódolás, átalakítás, létrehozás, közlés, tárolás) megalapozó kognitív képességek (tudásszerzés, kommunikáció, gondolkodás, tanulás), valamint a szociális és egyéni kompetenciák egyidejű fejlesztésével valósulhat meg a leghatékonyabban.

Az elektronikus tömegkommunikáció elterjedése alapvetően megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben korábban az olvasásnak kiemelt szerep jutott (Kerber, 2002). Az internet használatával a lineáris egymásutánosságra épülő olvasási mód mellett megjelent egy másfajta olvasás is. A hipertextualitásra épülő új olvasási mód eltörli a szövegek világos határait, felszámolja lineáris jellegüket (Arató, 2006).

Megváltozott a tudás megszerzésének, továbbításának és alkalmazásának egész rendszere. A világháló a hagyományostól eltérő szerkezetű és működésű könyvtárként is felfogható, amelynek helyes használatára szintén meg kell tanítani a diákokat. A digitális szövegértés megalapozásával előkészíthető a virtuális világban való eligazodás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ha a diákok olyan eszközöket alkalmazhatnak, olyan környezetben tevékenykedhetnek, ami közel áll hozzájuk, érdekli őket, akkor hatékonyabban oldják meg a különböző tanulási feladatokat. Ez azonban a pedagógustól is folyamatos megújulást kíván (Bognár, 2015).

A magyartanítás számára kihívást jelentenek a jelenkori piaci viszonyok és értékrendek, illetve a tömegkultúra térnyerése, melyek mind az észlelés és befogadás természetét, mind pedig a szabadidő-eltöltési szokásokat átalakították (Arató, 2006). A vizuális információk dominanciájának, az új médiumoknak és a világháló növekvő szerepének köszönhetően megváltozott az információfeldolgozás módja és mélysége is. A szöveg sokszor csak kiegészítője a vizuális információnak. A digitális eszközök és az internet használata olyan radikálisan új megértési és szövegalkotási stratégiákat kíván, és (többnyire az iskolától függetlenül) ki is alakít, amelyeknek meghatározó szerepe lehet a szövegértés fejlődésében és a hagyományos, papíralapú szövegek megértéséhez való viszonyban.

A nyelvi ismeretek fejlesztése ezért nem korlátozódhat csupán a magyar nyelv és irodalom órákra. Minden tantárgy oktatásának keretében időt kellene fordítani arra, hogy a szakterület speciális szövegfajtáinak feldolgozásával a nyelvi tudást és a szövegértést erősítsük, hiszen kiemelten fontos, hogy az anyanyelvi órákon már megszerzett ismereteket a diákok képesek legyenek használni más területeken is. Olyan képességfejlesztésre lenne szükség, melynek keretében a gyerekek megtanulják hatékonyan alkalmazni a különböző szövegfeldolgozó, szövegértelmező eljárásokat.

---

*A magyartanítás számára kihívást jelentenek a jelenkori piaci viszonyok és értékrendek, illetve a tömegkultúra térnyerése, melyek mind az észlelés és befogadás természetét, mind pedig a szabadidő-eltöltési szokásokat átalakították (Arató, 2006). A vizuális információk dominanciájának, az új médiumoknak és a világháló növekvő szerepének köszönhetően megváltozott az információfeldolgozás módja és mélysége is. A szöveg sokszor csak kiegészítője a vizuális információnak. A digitális eszközök és az internet használata olyan radikálisan új megértési és szövegalkotási stratégiákat kíván, és (többnyire az iskolától függetlenül) ki is alakít, amelyeknek meghatározó szerepe lehet a szövegértés fejlődésében és a hagyományos, papíralapú szövegek megértéséhez való viszonyban.*

---

## Egy digitális tananyagcsomag a szövegértés fejlesztéséért

Az utóbbi években, évtizedekben egyre több olyan fejlesztés folyik, amely a magyarországi közoktatás digitális tartalmi kínálatának megújítását, az oktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának fejlesztését célozza meg. A *Szövegértési képességek fejlesztése tantárgyi tartalmakon a gimnáziumok 9–12. évfolyamán* címet viselő digitális tananyag is egy nemrégiben megvalósuló, hazai innováció, amely a szövegértési képességek – mint tantárgyközi kompetenciák – fejlesztését segíti a 9–12. évfolyamos tanulók körében. A rendszerszerűen felépített, szövegértési és tanulási képességeket fejlesztő digitális tananyagcsomag, módszertani háttéranyaggal támogatva járul hozzá az anyanyelvi kompetenciák fejlesztéséhez. Olyan tematikusan és nehézségi szintek szerint strukturált feladatbankot kínál, amely az elméletigényes tantárgyak tananyagtartalmain keresztül fejleszti a tipikus tanulási nehézségeket okozó szövegértési deficitekkel küzdő tanulókat.

A tananyagcsomag az *Új tartalomfejlesztések a közoktatásban c.* TÁMOP-3.1.2-12/1 pályázat keretében készült, melynek célja a magyarországi közoktatás digitális tartalmi kínálatának megújítása, fejlesztése volt. A konstrukció keretében elérni kívánt részcélok között szerepelt az 2012-es NAT-hoz illeszkedő digitális, multimédiás technológiákkal készült taneszközök létrehozása, melyek hasznosítják a köznevelési intézményekben található informatikai infrastruktúrát; az akkreditált digitális tartalmak és a módszertani-technológiai újítások beépítése a digitális taneszköz-kínálatba; az értékalapú nevelés-oktatás színvonalának növelése; és az elektronikus oktatási tartalmak interaktívvá alakítása (Pályázati útmutató 2012).

Az innováció célja egyrészt a különböző típusú és eltérő műveltségterületen megjelenő ismeretközlő szövegek feldolgozásának tanulástechnikai szempontból való támogatása feladatokkal és a pedagógusoknak szóló módszertani javaslatokkal; másrészt olyan szövegértési stratégiák kialakítása, amely fejleszti az elméletigényes tantárgyak tanulásra szánt szövegeinek feldolgozását, illetve a mindennapi szövegtípusok megértését és alkotását.

A fejlesztők a NAT-hoz és kerettantervekhez kapcsolódó, nem tankönyvjellegű, hanem azokat kiegészítő, digitális oktatási anyagok létrehozására törekedtek. Ilyennek tekinthetők a NAT-ban meghatározott műveltségterületek oktatását kiegészítő tananyagok, kiemelt fejlesztési feladatokat (pl. közösségépítés, szociális kompetenciák fejlesztése, SNI tanulók oktatása) megvalósító oktatási anyagok; több összetartozó tantárgyat vagy több fejlesztési feladatot felölelő kerettantervi tartalom (pl. hon- és népismeret, gazdasági és fogyasztóvédelmi ismeretek) feldolgozását segítő feladatok; és az audiovizuális területen történő tartalomfejlesztés a szövegértési kompetenciák fejlesztése érdekében.

A fejlesztés során létrehozott feladatok és módszertani javaslatok támogatják az önálló, otthoni tanulást, a differenciált osztálymunka megvalósítását, a személyre szabott fejlesztést, a hatékony tanulási stratégiák elsajátítását, a tesztelést, szintfelmérést, a tanulási nehézségekkel küzdők felzárkóztatását és a tehetséggondozást. Segítséget jelentenek a tanároknak és a tanulóknak egyaránt. A tananyagok tanórai alkalmazásának megkönnyítése érdekében pedagógiai módszertani segédletek (koncepció, tanulási-tanítási program és eszközök, tanulási-tanítási egység leírása, mérés-értékelési eszközök, pedagógusképzési programok, az alkalmazást segítő szolgáltatások) is tartoznak a csomaghoz.

A szövegértést fejlesztő tananyag két másik – egy gazdasági ismereteket bővítő és egy IKT kompetenciákat fejlesztő – digitális programcsomaggal összhangban készült, megteremtve ezáltal a feladatok közötti átjárás lehetőségét. A tananyagcsomagok három önálló projekt eredményeként jöttek létre, de a tudatosan kialakított tartalmi és strukturális egyezéseknek köszönhetően végül megvalósulhatott az elkészült tananyagok



egybefűzése. A három különböző fejlesztési területet célzó feladatok és a hozzájuk kapcsolódó módszertani útmutatók jelenleg ingyenesen rendelkezhetőek az iskolák számára.

### **A fejlesztés célja**

A projekt általános célja a különböző típusú és eltérő műveltségterületen megjelenő ismeretközlő szövegek feldolgozásának tanulástechnikai szempontból való támogatása volt feladatokkal és a pedagógusoknak szóló módszertani javaslatokkal. Olyan szövegértési stratégiák kialakítása, amely fejleszti az elméletigényes tantárgyak tanulásra szánt szövegeinek feldolgozását, és olyan szövegkezelési technikák gyakoroltatása, amelyek segítik a mindennapi szövegértések megértését és alkotását.

A részcélok között olyan tananyagok fejlesztése szerepelt, melyek segítik a szöveg struktúrájának felismerését, a szövegbeli főtéma és rész témák megtalálását, a mondatok közötti logikai kapcsolatok megértését, a helyes mondatszerkesztést, a nem verbális információk megértését, a tények és a hipotézisek megkülönböztetését, a szövegtípusok interpretálását, a szókinccsfejlesztést, az információgyűjtést, az információk rangsorolását, a szöveg háttérközleményeinek feldolgozását, tartalmi elemeinek értelmezését, a helyes kérdésfeltevést, a megismerési képességek fejlesztését és az önellenőrzést.

A fejlesztők egy rendszerszerűen felépített, szövegértési képességeket fejlesztő digitális tananyagcsomag létrehozására törekedtek, amely módszertani háttéranyaggal támogatva alkalmas az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére. A tananyag újszerűsége, hogy olyan tematikusan és nehézségi szintek szerint strukturált feladatbankot kínál, amely az elméletigényes tantárgyak tananyagtartalmain keresztül fejleszti a tipikus tanulási nehézségeket okozó szövegértési deficitekkel küzdő tanulókat. Komplex digitális tananyag, amely az anyanyelvi nevelés legtöbb területét érinti, és szisztematikusan a kommunikációs képességek fejlesztése köré szerveződik. A feladatcsoportok egymásra épülnek, a képességfejlesztést, készség-kialakítást szolgálják minden évfolyamon, a rendszeresség és a fokozatosság elvét betartva.

Tartalmi szempontból fejlesztési célként határozták meg különböző információs szövegek, dokumentumszövegek, elbeszélő és leíró szövegek biztosítását az olvasás gyakorlásához, az iskolai és iskolán kívüli önművelés támogatását, a könyvtárhasználat előmozdítását, a helyesírás fejlesztését változatos feladatokkal, megfelelő internethasználatot az olvasás és az információszerzés szolgálatában, és a hatékony írásbeli kifejezés tanulását.

A fejlesztési projekt célkitűzései között szerepelt a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek által előírt tartalmakhoz való illeszkedés. A pedagógiai alapidokumentumokban meghatározott ismeretek és képességek elmélyítése, kiegészítése elsősorban a szövegértési és szövegalkotási kompetencia mint keresztkompetencia fejlesztésén keresztül valósul meg, de a fejlesztett tananyagok a digitális kompetenciára, a hatékony, önálló tanulásra, a szociális és állampolgári kompetenciára, az anyanyelvi kommunikációra, a tanulás tanítására, a médiatudatosságra nevelésre és a sajátos nevelési igényű tanulók tanítására vonatkozó előírásokat is figyelembe véve készültek.

### **A tananyagcsomag tartalma**

A digitális tananyagcsomag egy olyan strukturált – tematikusan és képességfókuszok szerint – kereshető modulbanknak tekinthető, amelyben minden modul ismeretközlő szövegekből és a szövegfeldolgozást, szövegértelmezést segítő feladatokból, valamint a pedagógusoknak szóló módszertani útmutatóból áll. A tananyag interaktív, összetettsége alapján egyszerű (egy szöveg, melyhez egymástól függetlenül feldolgozást segítő feladatok

tartoznak) és összetett (egy vagy több szöveg, melyhez algoritmikus elágazásos feladatsor tartozik) elemeket egyaránt tartalmaz. A tanulóknak szóló feladatokat pedagógiai módszertani segédletek egészítik ki.

Minden modul tartalmaz ismeretközlő szöveget, a tantárgyi sajátosságokat figyelembe vevő, a szövegfeldolgozást segítő feladatokat, a szövegértelmezést támogató demonstrációs elemeket (grafikákat, fotókat, filmeket, hanganyagokat stb.) és módszertani javaslatokat a pedagógusok számára.

A tananyagok az életkori sajátosságokat szem előtt tartva, az előismereteket figyelembe véve, pedagógiai szempontok szerint strukturált ismeretközvetítést szolgáltatják. Ismeretátadó, didaktikus szövegből, feladatokból és demonstrációs anyagokból állnak. A tananyagokhoz kapcsolódik egy „háttértár”, amely gyakorlófeladatokat, érdekességeket, kiegészítő információkat tartalmaz. A tanároknak szóló útmutató pedig magában foglalja a tananyagleírást, a tananyag illeszthetőségét, a feldolgozás javasolt módját, eljárásait, technikáit, munkaformáit, a mérés-értékelés lehetséges módját és az ajánlott szakirodalmat.

A tematizálásnál kiemelt fontosságú volt a tanórai beépülés, felhasználás, így az anyagok többsége kifejezetten rövidebb – 15–20 perces – megvalósítási időtartamot céloz meg. A fejlesztők kiemelt célként tűzték ki, hogy a tananyagok járuljanak hozzá az órai aktivitás növeléséhez, a figyelem és az érdeklődés felkeltéséhez, fenntartásához. Ugyanakkor a feladatok kidolgozása során fontos szempont volt a teljesen önálló tanulás támogatása is.

A taneszközcsomag épít a kooperativitásra, az egymástól tanulásra, illetve a társas tanulásra. Munkaformáiban előnyt élveznek a páros, kiscsoportos és egyéni megoldások, de a frontális munka alkalmazására is lehetőséget ad. A tananyagok a differenciálás, felzárkóztatás és tehetséggondozás szempontjait figyelembe véve készültek. Külön feladatok segítik a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését, de a differenciált tanulásirányítással is szabadítunk fel időt a velük való külön foglalkozásra. Azok a gyerekek, akik gyorsabban tanulnak az átlagosnál, vagy olyan képességekkel, készségekkel kerülnek az iskolába, amelyekkel megelőzik társaikat, szintén több figyelmet igényelnek. Számukra is külön feladatokat tartalmaz a csomag, így ők akár önállóan is meghatározhatják tanulási tempójukat, egyéni ütemben haladhatnak.

### A tananyag felhasználhatósága

A tananyagcsomag a szövegértéshez és szövegprodukciónak szükséges készségek, képességek kialakítását és fejlesztését igyekszik támogatni. Strukturált, egymásra épülő, a differenciálást lehetővé tevő, multimédiás feladatsorokat tartalmaz, melyek a NAT-ban megjelölt valamennyi anyanyelvi

*A tananyagcsomag a szövegértéshez és szövegprodukciónak szükséges készségek, képességek kialakítását és fejlesztését igyekszik támogatni. Strukturált, egymásra épülő, a differenciálást lehetővé tevő, multimédiás feladatsorokat tartalmaz, melyek a NAT-ban megjelölt valamennyi anyanyelvi tevékenységhez kötődő tudásterület elemeit együtt kezelik. Biztosítja az olvasási, a helyesírási, a helyesejtési, a szóbeli kifejezés, az írásbeli fogalmazás, a grammatika, az önművelés, könyv- és könyvtárhasználat, az irodalmi ismeretek, képességek, rész-képességek fejlesztését és begyakorlását. Tartalmazza a feladatok megoldását, lehetővé téve az önellenőrzést.*

tevékenységhez kötődő tudásterület elemeit együtt kezelik. Biztosítja az olvasási, a helyesírási, a helyesejtési, a szóbeli kifejezés, az írásbeli fogalmazás, a grammatika, az önművelés, könyv- és könyvtárhasználat, az irodalmi ismeretek, képességek, részkapességek fejlesztését és begyakorlását. Tartalmazza a feladatok megoldását, lehetővé téve az önellenőrzést.

A tananyag feladatai különböző nehézségűek, így alkalmasak a differenciálásra. Külön csoportot képeznek azok a figyelemkoncentrációt, a figyelem idejének növelését és egyéb tanulási képességet fejlesztő feladatok, amelyek alkalmasak az olvasási, írásbeli nehézséggel küzdők támogatására, valamint a beszédészlelés és a szövegalkotás fejlesztésére is. A tanulási nehézségekkel – azon belül is elsősorban az olvasás, az írás és a beszéd nehézségeivel – küzdő tanulók differenciált feladatai az auditív észlelést, a vizuális észlelést, az auditív, illetve vizuális memória fejlesztését, szókinccsfejlesztést, relációs szókinccsfejlesztést, valamint a szövegben lévő információ feldolgozási, megértési mechanizmusának kialakítását szolgálják.

Segítséget jelenthet a pedagógusoknak a fejlesztő és motiváló feladatok tervezésében és alkalmazásában, a változatos munkaformák megvalósításában, a tanulók személyre szabott fejlesztésében. Támogatja a gyerekeket az önálló tanulás tervezésében, szervezésében és kivitelezésében, az egyéni tanulási tempó megvalósításában, az ismeretszerzés iránti érdeklődés felkeltésében és fenntartásában. Az elektronikus tanári kézikönyv magában foglalja a tanár által alkalmazandó taneszközöket és a kiegészítő útmutatókat, instrukciókat. A tanmenet tartalmazza a kifejlesztett taneszközök alkalmazhatóságát, útmutatást ad azok egymásra épüléséről és a differenciálás, tehetséggondozás, felzárkóztatás lehetőségeiről. Lehetőséget ad a tanmenetek testre szabására, a saját tanmenet, óravázlat, foglalkozásterv elkészítésére. A tananyagban szereplő tananyagok, tananyagelemek módosíthatóak, újak létrehozására is alkalmasak. A kifejezetten digitális táblára fejlesztett tananyagok biztosítják az interaktivitást, a kétirányú kommunikációt, és a különböző munkaformák alkalmazását. Ezek a feladatok szerkeszthetőek, átdolgozhatóak, a pedagógus új tananyagokat is tud belőlük alkotni. A tanulók munkáinak nyomon követésére, értékelésére is lehetőséget nyújt, így portfólió is készíthető a segítségével.

A tanulók számára érdekes, motiváló feladatsorokat kínál, amelyek a digitális taneszközök előnyeit kihasználva az auditív és a vizuális taneszközök sajátosságait is magukon viselik. A feladatsorok, feladatcsoportok lehetővé teszik a gyerekek önálló munkáját, ezáltal pedig a differenciált tanulásszervezést is. Az önellenőrzés lehetőséget teremt arra, hogy saját tempójukban, önállóan oldják meg a feladatokat, majd ellenőrizzék a megoldás helyességét. A diákok írásban kapják az instrukciókat, ami már önmagában fejleszti a szövegértést és az olvasási készséget. Az eltérő nehézségű feladatok révén sikerélményt nyújthat a különböző képességekkel rendelkező diákoknak is. Biztosítja az önellenőrzés képességének kialakítását, akárcsak az audiovizuális eszközök használatának gyakorlását.

A tanár és tanuló közötti hatékony interakció érdekében a feladatok több különböző munkaformában is hasznosíthatóak. Frontális munka elsősorban a nagy csoportban folyó eszmecserekhöz és az interaktív táblás feladatmegoldásokhoz javasolt; de lehetőség nyílik heterogén vagy homogén képességek szerint szervezett, kiscsoportos vagy tanuló-párban történő feladatvégzésre, egyéni munkára (szülői, tanári vagy kortárs segítséggel), de teljesen önálló munkára is. A tananyagok egyaránt támogatják a szinkron és az aszinkron tanulást; hiszen virtuális osztályteremben alkalmazható taneszközöket, feladatokat éppúgy tartalmaznak, mint az önálló munkát segítő tanulási útmutatókat vagy komplex önértékelési eljárásokat. A különböző tanulási módok elsajátítása révén a szabadidőben végezhető feladatok is fejlesztő hatásúak lehetnek.

Illeszkedik az iskolákban használt IKT-eszközökhöz: a digitális táblára készülő tananyagok táblatípusoktól függetlenül használhatóak, lehetőség nyílik a különböző

tananyagelemek átszerkesztésére, átdolgozására, új tananyagelemek létrehozására külön szoftverek, alkalmazások megvásárlása nélkül. A fejlesztés során fontos szempont volt a Sulinet Digitális Tudásbázissal való kompatibilitás megteremtése.

2014 végére elkészültek a végleges feladatok és módszertani javaslatok. A tananyag tesztelése 2015 első felében folyt. A fejlesztés módszertani vezetője szerint nagyon pozitív visszajelzéseket kaptak a tanárok és a diákok részéről egyaránt. Hasznosnak, átláthatónak és könnyen kezelhetőnek ítélték a tartalmakat. A feladatok felkeltették a tanulók érdeklődését, szívesen foglalkoztak velük önállóan, párban és csoportmunka keretében is. A tanárok úgy érezték, munkájukat megkönnyíti, segíti a feladatokhoz kapcsolódó módszertani útmutató, és külön kiemelték a szintfelmérő tesztek előnyeit. A hosszabb távú hatások vizsgálatához azonban a tananyagcsomag rendszeres iskolai és iskolán kívüli használatának nyomon követése is szükséges.

2015 első félévében lezárult a tananyagcsomag akkreditációs folyamata (Engedélyszám: TKV/43-14/2015), megjelentek a hozzákapcsolódó pedagógusképzések is. A digitális programcsomag 2016-tól szerepel a köznevelési tankönyvjegyzék ingyenesen rendelhető tananyagai között.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2002). A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás*, 4, 4–14.
- Arató László (2006). Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In Sipos Lajos (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova Kiadó. 144–160.
- Bognár Amália (2015). A digitális szövegértés fejlesztése. *Tani-tani Online*. [http://www.tani-tani.info/a\\_digitalis\\_szovegertes\\_fejlesztese\\_magyaroran](http://www.tani-tani.info/a_digitalis_szovegertes_fejlesztese_magyaroran)
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta & Kovács István Vilmos (2011, szerk.). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: OFI. <http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/noir.pdf>
- Horváth Zsuzsanna (1994). Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 97–109.
- Horváth Zsuzsanna (1996). A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 74–91.
- Kerber Zoltán (2002). A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 45–61.
- Laczkó Mária (2012). A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia*, 2, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383>
- Nagy József (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3, 3–26.
- Pályázati útmutató a Társadalmi Megújulás Operatív Program *Új tartalomfejlesztések a közoktatásban* c. pályázati felhívásához (2012), TÁMOP-3.1.2-12/1.
- TÁMOP (2007). *Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007–2013*. file:///C:/Documents%20and%20Settings/userG/Dokumentumok/Downloads/TAMOP\_adopted\_hu.pdf
- Tóth Beatrix (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 4, 457–69.

**Orgoványi-Gajdos Judit**

Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógia Tanszék

# Pedagógusok problémamegoldó gondolkodásának jellemzői a tanítási tapasztalat tükrében egy oktatási programra vonatkozó vizsgálaton keresztül

*A tanulmány egy pedagógusok számára összeállított, problémamegoldó gondolkodás fejlődését támogató oktatási programot érintő összehasonlító vizsgálat eredményeit mutatja be. A vizsgálatra 2014-2017 között az Eszterházy Károly Egyetemen zajló kutatási-fejlesztési folyamaton keresztül került sor. A tanulmány ennek a nagy ívű kutatásnak egy részeredményére fókuszál. Az oktatási program hatásával és a program egyes elemeivel kapcsolatos pedagógusi vélemények, tapasztalatok kerülnek bemutatásra a tanítással eltöltött idő függvényében.*

## Bevezetés

**A** pedagógiai helyzetek, problémák kezelése alapvető és mindennapos feladat a tanári szakmában, a pedagógusi munka egészét problémamegoldási folyamatok és döntések sorozata szövi át (vö. Shavelson 1973, Calderhead 1993). Mivel a kezdő tanárok számára minden helyzet új, ezért pedagógiai gyakorlatuk során számos váratlan, idegen szituációval szembesülnek. A felszínes, sokszor átgondolatlanul meghozott döntések, rövidtávú megoldások, egy problémás helyzet újabb és újabb felbuklását eredményezik. Ez a folyamat egészen addig tart, míg a megoldásokkal való kísérletezgetés és a problémamegoldó folyamatban (észlelés, probléma azonosítása és elemzése, megoldások gyűjtése, döntéshozás, megvalósítás) való fokozatos fejlődés hatására a kezdő tanár elindul a szakértővé válás útján (Berliner 1988, 2004, Tsui 2009). A pedagógiai szakértelem fejlődésére vonatkozó elméletekre egyrészt a kezdők és szakértők különbségeit vizsgáló pszichológiai, másrészt a tanárok szakmai fejlődését vizsgáló neveléstudományi kutatások hatottak legerőteljesebben. Ezek alapján megállapítást nyert, hogy a szakértő tanárok (kezdő tanártársaikkal szemben) széleskörű, jól strukturált és könnyen hozzáférhető tudással rendelkeznek, ezért könnyen idézik fel a problémára vonatkozó releváns elemeket. Pedagógiai helyzetekre vonatkozó sémás rendszerük kifinomult, számos foratókönyvet és rutint tárol. Ezért a szakértők képesek nagy mennyiségű információk szimultán észlelésére, illetve a problémákhoz kapcsolódó mély strukturák feltárása által az információk gyors, hatékony szűrésére, kategorizálására (Eysenck és Keane 2010, Tsui 2009). A szakirodalom megkülönbözteti a rutinos

(klasszikus) és adaptív (innovatív) szakértelmet. Az előbbire jellemző, hogy problémamegoldása rendszeresen ismétlődő, jól definiált probléma esetén magas hatékonysággal ugyanakkor alacsony szintű innovációval, inkább reproductív módon működik. Míg az adaptív szakértők kognitív struktúrája nyitottabb, rugalmasabb, ezáltal jól teljesítenek atipikus vagy rosszul definiált probléma megoldása esetén is, mivel képesek hamar felismerni a nem működő sémákat, kilépni belőlük és a megoldásoknak teljesen új módjaiban gondolkodni. (Hatano és Inagaki 1986, Bransford és mtsai 2000, Eysenck és Keane 2010). Funke (1991) és Molnár (2006) meghatározásai alapján elmondható, hogy a pedagógiai jelenségek gyakran komplex, atipikus problémák, ezért megoldásuk adaptív szakértelmet igényel.

Az Eszterházy Károly Egyetemen megvalósult kutatási-fejlesztési folyamat eredményeképpen pedagógusok számára elkészült egy olyan oktatási program, amely a pedagógiai helyzetek hatékony megoldását segítő adaptív szakértelemhez szükséges gondolkodási képességek fejlődéséhez járul hozzá a problémamegoldásról való általános tudás újrakonstruálásán keresztül. (v.ö.: Nahalka 2002) Jelen tanulmányban a program hatásával és a program egyes elemeivel kapcsolatos pedagógusi vélemények, tapasztalatok kerülnek bemutatásra különös tekintettel az alanyok tanítási tapasztalatára.

### A kutatás menete, módszerei és eszközei

A kutatási-fejlesztési folyamat során a legfontosabb célkitűzés az volt, hogy olyan program szülessen, amely mentális modellekkel és technikákkal segíti a tanárok pedagógiai helyzetek megoldásához kapcsolódó problémamegoldó gondolkodásának fejlődését. Az így létrejött oktatási program felépítéséről röviden a következő mondható el. A *Bevezető szakasz* a kurzus és a részt vevő alanyok bemutatására, a témához kapcsolódó előzetes tudás feltárására valamint a közös fogalmi rendszer kialakítására épül. A *Törzsszakaszban* kerül sor az öt lépéses problémamegoldó folyamat megismerésére, és az első négy lépésekhez kapcsolódó technikák alkalmazására: 1. Probléma- és céljelölés: Mi zavar? (de Bono 1996); 2. Információgyűjtés: Objektív-szubjektív technika, Halszálka módszer (Ishikawa 1982); 3. Megoldási lehetőségek gyűjtése: SCAMPER módszer (Eberle 1984); 4. Döntéshozás: Ellene-mellette módszer (Lewin 1947); Jövőkerék (Glenn 1972); 5. Megvalósítás. A törzsszakaszban a résztvevők kis csoportokban (3-4 fő) dolgoznak együtt és a technikák megismerése az egyik csoporttag által hozott saját pedagógiai helyzet részletes elemzésén keresztül történik. Az *Összefoglaló szakaszban* a tréninggel kapcsolatos reflexiók és a záró feladatok kapnak helyet. Az oktatási program tehát interaktív, kis csoportos munkaformákban történő (saját)eset-alapú tanulásra épül, amely során a résztvevők olyan mentális modellel és a modell egyes lépéseire illeszthető technikákkal ismerkednek meg, amelyek segíthetik a pedagógiai helyzetekre vonatkozó saját megoldási stratégiák kialakítását.

Az oktatási programhoz kapcsolódó kutató-fejlesztő folyamat egy ún. design-alapú kutatási stratégia keretében történt 2014-2017 között az Eszterházy Károly Egyetemen (v.ö.: Plomp és Nieveen 2007). A következőkben a kutatás menetét ismertetem pár mondatban.

A kutatás *előkészítő szakaszában* került sor a probléma azonosítására, a kutatás kerekeinek kijelölésére, a vonatkozó neveléstudományi, pszichológiai valamint a vezetés és menedzsment területét érintő hazai és nemzetközi szakirodalmi háttér szintetizálására.

A kutatás *fejlesztési szakaszában* készült el az oktatási program első kézirata. A program végső változata a korrekciós folyamatokat követően először egy bővebb, részletesebb (14 alkalmas szemináriumokra kidolgozott) változatban született meg (Orgoványi-Gajdos 2016). Ezt követően került sor az anyag rövidített verziójának kidolgozására,

amely lehetővé tette a program tömbösített tréningeken (pl. levelezős képzésforma számára) történő alkalmazását (Orgoványi-Gajdos 2018: 49-58; 188-192).

*Az összegző (szummatív) értékelési szakasz során* a mérőeszközök kidolgozását követően került sor a rövidített oktatási programmal kapcsolatos résztvevői tapasztalatok, vélemények, attitűdök feltárására összesen tíz csoportot magába foglaló, levelezős (1X8 órás), Pedagógiai esetmegbeszélés c. szemináriumok keretében. A szummatív értékelési szakasz több funkciót is betöltött a kutatásban. Egyrészt alkalmas volt az oktatási programhoz kötődő tapasztalatok, vélemények, attitűdök elemzésére, másrészt tanítási tapasztalat alapján történő összehasonlító vizsgálatra. Az első adatfelvétel a kurzusokat követően, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó, papíralapú kérdőív kitöltésével történt. A háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket követően, a központi rész kérdései az oktatási programmal kapcsolatos általános vélekedések; a problémamegoldó folyamatot segítő technikákkal kapcsolatos résztvevői tapasztalatok és attitűdök; valamint az oktatási program résztvevők által észlelt hatásainak feltérképezésére irányult. A kérdőív nagy része metrikus (jellemzően ötfokú) skálákat tartalmazott. Az adatokat leíró statisztikai (gyakoriságvizsgálatok) és matematikai statisztikai (összefüggésvizsgálatok) módszerekkel elemeztem. A kurzussal és a megismert technikákkal kapcsolatos nyílt kérdések tartalomelemzéssel kerültek feldolgozásra. A kódolás ún. nyílt kódolással történt, azaz előzetesen felállított kategóriák helyett a válaszokból indultam ki. Az egyes kérdésre adott válaszokat értelmi-tartalmi dimenzióik alapján kategóriákba soroltam annak érdekében, hogy feltárjam a válaszok mögött húzódó (minőségi és mennyiségi) tendenciákat. A kategóriák megbízhatóságát intra- és interkódolással biztosítottam. Az előbbi során ugyanazon adatsor kódolása ismétlődött, időbeli eltéréssel, utóbbinál több személy ugyanarra az adatsorra vonatkozó kódolási eredményei lettek összehasonlítva (Antal 1976, Sántha 2015). Az értékelés második ütemének célja volt feltérképezni a kurzus hosszú távú hatásait a részt vevő tanulók gondolkodásának tükrében. A kvalitatív kikérdezés online kérdőíves formában történt, nyílt kérdésekkel négy hónap elteltével.

---

*Az összegző (szummatív) értékelési szakasz során a mérőeszközök kidolgozását követően került sor a rövidített oktatási programmal kapcsolatos résztvevői tapasztalatok, vélemények, attitűdök feltárására összesen tíz csoportot magába foglaló, levelezős (1X8 órás), Pedagógiai esetmegbeszélés c. szemináriumok keretében. A szummatív értékelési szakasz több funkciót is betöltött a kutatásban. Egyrészt alkalmas volt az oktatási programhoz kötődő tapasztalatok, vélemények, attitűdök elemzésére, másrészt tanítási tapasztalat alapján történő összehasonlító vizsgálatra. Az első adatfelvétel a kurzusokat követően, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó, papíralapú kérdőív kitöltésével történt. A háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket követően, a központi rész kérdései az oktatási programmal kapcsolatos általános vélekedések; a problémamegoldó folyamatot segítő technikákkal kapcsolatos résztvevői tapasztalatok és attitűdök; valamint az oktatási program résztvevők által észlelt hatásainak feltérképezésére irányult.*

---

## A kutatási minta

Jelen tanulmány a kutató-fejlesztő munka összegző (szummatív) szakaszának eredményeit mutatja be különös tekintettel arra, hogy az eredmények alapján, milyen tendenciák rajzolódnak ki a pedagógusok problémamegoldó gondolkodása és a tanítási tapasztalat kapcsolatára vonatkozóan.

A kutatás az ún. kismintás vizsgálatok közé tartozik, mivel a mintát összesen 159 levelező tagozatos hallgató alkotta, akik MA tanári képzésük utolsó szakaszában álltak és részt vettek az oktatási program alapján felépített tíz darab Pedagógiai esetmegbeszélés c. szemináriumok egyikén. Mindegyik csoportra egyaránt jellemző volt, hogy véletlenszerűen (a kurzusfelvételnél megfelelően) alakult, és (szak, nem, tanítási tapasztalat, lakhely, tanított korosztály és intézménytípus szerint) teljesen heterogén összetételt mutatott. Mivel ezekkel a „készen kapott megfigyelési egységekkel” (szemináriumi csoportokkal) dolgoztam mintaválasztásról beszélhetünk. Míg mintavétel során az adott populációból megfelelő eljárással választjuk ki a vizsgálatba bevont elemeket az alapsokaság reprezentálása érdekében, *mintaválasztásnál* egy adott pedagógiai jelenség tanulmányozására választunk ki egy konkrét (max. 100-150 fős) mintát, amelyet gondolatban a minta tulajdonságainak ismeretében végtelen alapsokasággá bővíthetünk (Csikos 2009). Ez teszi lehetővé, hogy a kutatásban kirajzolódó tendenciákról általános értelemben is gondolkodni lehessen.

A levelező kurzusokra a képzésforma speciális és sokrétű jellegéből adódóan jellemző, hogy a résztvevők előképzettsége és szakmai tapasztalata teljesen vegyes képet mutatott (az első diplomáját szerző tanárjelölttől a már évtizedek óta tanító többdiplomás pedagógusig). A vizsgálati mintát az eredmények árnyaltabb elemzése céljából tanítási tapasztalat alapján öt almintára bontottam. Az alminták kategóriái mind a tanítással eltöltött évek számát, mind a tanári tevékenységhez kapcsolódó kognitív folyamatok fejlődését tekintve összhangban vannak a nemzetközi és hazai szakirodalomban meghatározott szakszokkal, és ezt a kategóriák elnevezése is tükrözi (Berliner 2004, Kotschy 2011, Falus 2011).

Mintámban *Tanárjelölt* csoportba kerültek azok, akik még nem rendelkeztek önálló tanítási élménnyel, csak gyakorlóiskolai tapasztalataik voltak a vizsgálat időpontjában. *Kezdő tanár* kategóriába soroltam az 1-3 éve tanító pedagógusokat. *Jártas tanárok* már jóval jelentősebb (4-8 év) tanítási tapasztalattal rendelkeztek. A szakirodalom szerint magas szintű tanári kompetenciák megszerzéséhez minimum 7-9 év szükséges (Berliner 2005). Ezért a *Szakértő tanár* kategóriába azokat soroltam, akiknek legalább 9 év tanítási tapasztalatuk van. A Berliner-féle felosztás ennél a szakasznál megáll, engem azonban érdekelt, hogy vannak-e különbségek a 9 évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok között. Mivel számos (a tanárok szakmai fejlődésével foglalkozó) elméletben további pályaszakaszokat is megemlítenek (v.ö.: Day, 2006), Berliner által jelzett utolsó kategóriát ketté bontottam (9-15 éves és 16 évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező alanyok), és a legutolsót *Mester tanárnak* neveztem el. Az összehasonlító vizsgálatokat jól támogatta az a tény is, hogy a 159 résztvevő az öt almintában hozzávetőlegesen hasonló elemszámmal volt jelen. A szemináriumi létszámok 13 főtől 21 főig terjedtek (1. táblázat).



1. táblázat. A kutatási minta felosztása a szemináriumi alkalmak és a tanítási tapasztalat alapján

Kurzus száma	Tanítási tapasztalat					Össz.
	Tanárjelölt	Kezdő tanár	Jártas tanár	Szakértő tanár	Mester tanár	
1	3	3	5	5	4	20
2	4	3	4	3	7	21
3	4	1	3	2	4	14
4	5	5	5	0	0	15
5	5	2	1	4	2	14
6	5	5	1	1	2	14
7	1	1	2	4	8	16
8	3	5	4	4	1	17
9	3	3	4	4	1	15
10	2	5	1	3	2	13
<b>Összesen</b>	<b>35</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>159</b>

## A kutatás eredményei

### *Az oktatási programmal kapcsolatos általános vélekedések*

A kurzussal kapcsolatos általános vélekedést három nyílt kérdéssel („Ha a kurzust egyetlen kifejezéssel kell jellemezni...”; „A kurzusban a leginkább az tetszett, hogy...”; „A kurzusban a legkevésbé az tetszett, hogy...”) és Likert-skálás kérdésekkel vizsgáltam.

A kurzus egyszavas jellemzését illetően („Ha a kurzust egyetlen kifejezéssel kell jellemezni...”) a kódolási folyamat végére öt főkategória került kialakításra. A kurzus hatására vonatkozó kategória azokat a résztvevői válaszokat sűrítette magába, amelyeknél a saját kognitív folyamatukban bekövetkezett változásra reflektáltak („hasznos”, „hatékony”, „motiváló”). A kurzus tartalmára vonatkozó kategóriába azok a kifejezések kerültek, amelyekben tartalmi tényezőkre utaltak a jelenlévők („problémamegoldás”, „lehetőségek”, „sok eset”, „technikák”, „ismeretek, információk”).

A kurzus jellegére vonatkozó kategória sűríti azokat a kifejezéseket, amelyek a kurzus valamely tulajdonságára, a tanulási folyamat módjára (gyakorlatiasság, intenzitás, felépítés, interaktivitás, légkör, izgalmasság) vonatkoznak. A kurzus értékelésére vonatkozó kategóriában olyan kifejezéseket találunk, amelyek minősítő tartalommal bírnak („nagyon jó”, „pozitív”, „sikeres”). Az egyéb kategóriában pedig az előzőekben nem sorolható („kurzus”, „szociális”, „boldogság”, „tehetetlenség”) kifejezések kerültek.

A kurzus egyszavas jellemzése során a válaszok jelentős része (37%) annak pozitív hatására („hasznos”, „fejlesztő”, „tanulságos”) vagy gyakorlatias, interaktív jellegére (36%) vonatkozott („életszerű”, „praktikus”, „kommunikatív”, „mozgalmas”).

Hasonló adatok születtek a kurzus legpozitívabb aspektusának meghatározásánál is („A kurzusban a leginkább az tetszett, hogy...”). A nyílt kérdésre adott válaszokat a kódolási folyamat befejezésével hét kategóriába soroltam. A *Gyakorlatiasság, alkalmazható tudás* kategóriába főként az ezeket hangsúlyozó tartalmak kerültek („ténylegesen használható modellekkel találkoztam”). A *Valós, saját helyzetek és megoldások* kategóriába soroltam azokat a válaszokat, ahol a hallgatók a pedagógiai esetekkel, életszerű helyzetekkel való munkát („aktuális problémákra aktuális válaszok”) vagy ennek a rájuk

vonatkozó hatását emelték ki („*mások is hasonló helyzetben vannak*”). Új módszerek megismerése a módszertanra vonatkozó hallgatói véleményeket takarta („*problémamegoldóhoz jó módszerek*”). Az *Önismeret* kategóriába a saját kompetenciák megítélésével kapcsolatos változásokra való reflexiók kerültek („*saját magam megismerésében segített*”). *Több nézőpont, sokféle megközelítés* kategória gyűjti össze azokat a reflexiókat, melyek egy eset vagy módszer kapcsán a különböző nézőpontok megismerését emelték ki („*problémák megvilágítása más oldalról*”, „*sokréttű, új nézőpontok*”), azaz ugyanazt a problémát hányféleképpen látják mások. Az *Interaktivitás, páros munkák* kategóriába azok a tartalmak kerültek, amelyekben a közös munkát („*bevonták a hallgatókat a folyamatban*”, „*csoportos munkák*”), illetve az ehhez kapcsolódó tapasztalatcserét („*mindenki elmondhatta a véleményét*”) hangsúlyozták leginkább a kurzussal kapcsolatban. Ahol a hallgatók a foglalkozás megtartásával kapcsolatos témákat érintették a válaszukban a *Kurzus felépítése, vezetése* kategóriába soroltam („*jól felépített, vezetett óra*”, „*folyamatos volt a munka*”). Az elemzés során kiderült, hogy a válaszadók legmagasabb arányban (26,6%) a kurzus gyakorlatiasságát és az ehhez kapcsolódó alkalmazható tudást értékelték. A válaszadók másik negyede a valós, konkrét helyzeteket, problémákat emelte ki (25,3%). Kisebb arányban a kurzus interaktív jellegét (15,2%), illetve az új módszerek megismerését (14,5%) domborították ki. A foglalkozás legjobb elemeként néhányan a kurzus felépítését és vezetését (9,5%), többféle nézőpont megismerését (6,5%), illetve önismerettel kapcsolatos fejlődési lehetőséget (2,5%) jelölték meg.

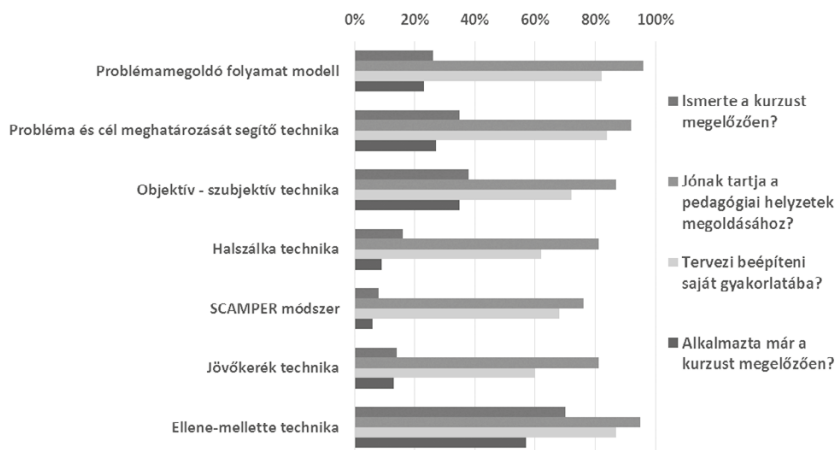
Negatív észrevételek („*A kurzusban a legkevésbé az tetszett, hogy...*”) kizárólag a szemináriumok körülményeit (terem, időpont), illetve a résztvevők állapotát (fáradtság) illették, az oktatási program jellemzőit illetően nem érkezett kritika. Ezeket az adatokat a skálás kérdések is alátámasztották.

Az oktatási program általános jellemzőivel kapcsolatos metrikus változók a kurzus céljára, tartalmára, felépítésére, jellegére, izgalmasági szintjére, vezetésére és a megbeszélte esetek életszerűségére kérdeztek rá. A véleményeket 5 fokú Likert-skálán mértem. Az oktatási program jellemzőivel (célja, felépítése, tartalma) való elégedettség ötfokú skálán átlagosan 4-es és 5-ös értékek között mozogtak. Az a tény, hogy esethozó volt valaki a foglalkozáson, pozitív értelemben befolyásolta a kurzus gyakorlati jellegének ( $r=0,381$ ,  $p=0,000$ ) és tartalmi hasznosságának ( $r=0,286$ ,  $p=0,001$ ) megítélését.

### *A problémamegoldó technikákkal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények, attitűdök*

A program során megismert problémamegoldó technikákkal kapcsolatos tapasztalatokat, véleményeket, attitűdöket nyílt és zárt kérdésekkel vizsgáltam.

A technikákkal kapcsolatos válaszok elemzése során világossá vált, hogy a kurzus új és hasznos ismertekhez jutatta a résztvevőket, amelyeket alkalmazni kívánnak majd pedagógiai gyakorlatuk során. Habár elvétve előfordulnak olyan technikák, amelyekkel már találkoztak korábban a hallgatók szigetszerűen, maga a problémamegoldó kör (Folyamatleíró-modell) az egyes lépésekkel, és a különböző technikák ezekhez való hozzárendelése új volt a résztvevők számára (1. ábra). Azt is megfogalmazták, hogy az egyes lépések tudatosítása, a problémamegoldó folyamat tudatos végiggondolása jelentős mértékben hozzájárulhat a sikeres pedagógiai gyakorlathoz. A korrelációs összefüggések erőssége ( $r=0,768$  és  $0,619$  között,  $p=0,000$ ) pedig rámutattak arra, hogy akik egy technikát a pedagógiai problémamegoldás szempontjából jónak tartanak, azok nagy valószínűséggel ki szeretnék próbálni majd a kurzust követően saját pedagógiai gyakorlatukban. Főleg azokat a technikákat részesítették előnyben, amelyek vizuálisan is átláthatók és a szituációelemzés során könnyen használhatók. Kirajzolódott az a tény is, hogy akik egy adott technikát már kipróbáltak korábban saját gyakorlatukban, továbbra is alkalmazni szeretnék, ami a technikák érvényességét jelzi.



1. ábra. A technikákkal kapcsolatos hallgatói tapasztalatok és attitűdök az „igen” válaszok fényében – relatív gyakoriság (N=149)

### Az oktatási program résztvevők által észlelt hatása

A program hatására vonatkozó résztvevői visszajelzésekre ötfokú Likert-skálás kérdésekkel és nyílt kérdéssel (*A kurzus hatására...*) gyűjtöttem adatot.

A kurzusokon résztvevők megítélése alapján (N=159) az oktatási program pozitív változást eredményezett bizonyos kognitív területeken. Ötfokú skálán a legmagasabb átlagértéket a problémamegoldó folyamathoz kapcsolódó módszerek ( $A=4,69$ ) és ismeretek ( $A=4,63$ ) bővítése kapta, és a hallgatók úgy értékelték, hogy ennek a tudásnak mind elméleti ( $A=4,69$ ), mind gyakorlati ( $A=4,69$ ) komponense nagymértékben hasznosítható a pedagógiai praxisban. Legkevésbé tudatosult a résztvevőkben - a kurzuson elvégzett feladatok közben - a pedagógiai és pszichológiai ismeretek ( $A=4,01$ ), illetve a pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó elmélet és gyakorlat összehangolása ( $A=4,22$ ). Ez utóbbi változó megítélése ugyanakkor összefüggésben volt azzal, hogy problémához volt-e az alany, illetve került-e már a kurzus során elemzett szituációhoz hasonló helyzetbe ( $r=0,333$ ,  $p=0,000$ ).

A kurzus hatására vonatkozó nyílt kérdésre egyöntetűen pozitív vélemények érkeztek. A válaszokat a kódolási folyamatot követően végül 11 alcsoportba soroltam, amelyeket 5 nagyobb kategóriába sűrítettem (2. táblázat). A kurzus hatására vonatkozó visszajelzések legnagyobb része (30%) a módszerek, technikák ismeretére vagy jövőbeni alkalmazására vonatkozott („megismertem jó technikákat”, „fejben lefuttatom a módszereket”, „elgondolkodom az osztály problémáin a módszerekkel”), Jelentős arányban (23%) érkeztek vélemények a kurzuson elemzett helyzetekkel kapcsolatban is („szembesülés hasonló problémákkal”, „sok gyakorlati ötlet több helyzetre is”). Ugyanilyen arányban (23%) jelentek meg a saját kognitív folyamatok fejlődésével kapcsolatos megfogalmazások is („strukturáltabban tudok kezelni problémákat”, „tanulói viselkedés hátterének jobb megértése”, „problémák mögé látok”). Az esethozó személyek ezt emelték ki legmagasabb arányban. Ezen kívül megjelentek még saját személyiségfejlődésre vonatkozó („önmagam erősségeit és gyengeségeit megismertem”, „bátrabb hozzáállás a problémákhoz”) és a tanári tevékenység újragondolásával kapcsolatos („változtatni fogok az órára készülésemben”, „átgondolom a stratégiáimat”, „gondolatban többször átvizsgáltam saját pedagógiai gyakorlatomat”) megfogalmazások is.

2. táblázat. A kurzus hatásaként megjelölt kategóriák csoportosítva (N=145)

- |   |
|---|
| <p><b>1. Megismert módszerekre, technikákra vonatkozó reflexiók: 29,6%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– új technikák megismerése (5,5%)</li> <li>– új technika jövőbeni alkalmazása (24,1%)</li> </ul> <p><b>2. Pedagógiai helyzetekre vonatkozó reflexiók: 23,4%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– konkrét helyzetek konkrét megoldás (11%)</li> <li>– problémák új megvilágításban (8,3%)</li> <li>– több nézőpont (4,1%)</li> </ul> <p><b>3. Saját kognitív folyamatokra vonatkozó reflexiók: 23,2%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a kurzuson elhangzottak továbbgondolása (3,4%)</li> <li>– rendszerben gondolkodás (1,2%)</li> <li>– tudatosabb megközelítés (18,6%)</li> </ul> <p><b>4. Személyiségfejlődésre vonatkozó reflexiók: 16,6%</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– önbizalom önismeret (6,9%)</li> <li>– rutin, jobb problémamegoldó képesség (9,7%)</li> </ul> <p><b>5. Tanári tevékenység újragondolására vonatkozó reflexiók: 4,8%</b></p> |
|---|

A visszatérő *online kérdőíves vizsgálatról* elmondható, hogy a kérdőívek visszaküldési aránya nagyon alacsony volt (27 kitöltés érkezett), ezért az adatok alapján mennyiségi következtéseket nem lehetett levonni, de értékes, kvalitatív jelentőségű információkat hordoztak. A kurzussal kapcsolatos általános benyomásra vonatkozó válaszok három tipikus kategóriába kerültek: valós, konkrét esetekkel való munka; problémamegoldó technikák és módszerek; interaktivitás és tapasztalatcsere. A kurzus hatásának tulajdonított, saját szakmaiságban bekövetkező változásokat a hallgatók a gondolkodási keretek megváltozásához, és a helyzetekhez illetve a diákokhoz való hozzáállásban bekövetkezett (attitűd)változáshoz kötötték legjellemzőbben. A válaszadók közül mindenki emlékezett a kurzuson megismert technikák közül legalább egyre, viszont jellemzően nem nevről jegyezték meg a hallgatók, hanem vagy az alkalmazási módhoz kapcsolódóan vagy vizuális úton rögzítették azokat. A válaszadók által leírt rövid, önálló esetbemutatók és elemzések rávilágítottak arra, hogy mely technikákat és hogyan alkalmazták már a kurzust követően saját pedagógiai gyakorlatukban. Jellemzően vagy az egész problémamegoldó folyamatot megjelenítették és értelmezték komplex módon, vagy egy technika részletes alkalmazásával jutottak közelebb helyzetük megoldásához.

*A kutatás eredményei a résztvevők tanítási tapasztalatainak tükrében*

A metrikus változók tanítási tapasztalat alapján történő elemzése során a következők állapíthatók meg. Mivel a résztvevők véleménye alapvetően pozitív volt a program általános jellemzőit, technikáit és hatását illetően, ezért csak néhány esetben rajzolódott ki enyhe szignifikáns a tanítási tapasztalat függvényében.

A *kurzus tartalmi hasznosságával való egyetértésben* mutatkozott például árnyalatnyi különbség. Az átlagérték a Mester, Szakértő és Jártas csoportoknál pozitívabb (A=5,0 – 4,8) a Kezdő tanár és Tanárjelölt kategóriákban alacsonyabb volt (A=4,6), de ez utóbbi csoportokon belüli jelentős mértékű szórás ( $\sigma=0,658$  és  $\sigma=0,707$ ) miatt az összefüggés gyenge lett ( $r=0,235$ ,  $p<0,01$ ). A regresszióanalízis alapján kiderült, hogy az adatok minimális mértékben (5,5%-ban), de egy lineáris egyenesre illeszkednek ( $r^2=0,055$ ). Elmondható tehát, hogy a tanítással eltöltött idő tekintetében nagyon gyenge mértékben ugyan, de nő a kurzus tartalmával való elégedettség. A *problémamegoldó folyamat lépéseinek tudatosítása* átlagos értelemben a Tanárjelöltek véleménye szerint valósult meg legkevésbé (A=4,37), és a Mester tanárok szerint leginkább (A=4,81). Egy gyenge

korreláció ( $r=217$ ,  $p<0,01$ ) kirajzolódik ugyan, de az adatok csupán 4,7%-a illeszkedik egy lineáris egyenesre ( $r^2=0,047$ ). A *problémamegoldó folyamathoz kapcsolódó ismeretek hasznosságával* átlagos értelemben egyetértettek a résztvevők. Egyedül a Kezdő tanárok megítélése volt kiugróan szkeptikus ( $A=4,41$ ), amit a kategóriaátlagok közötti szignifikáns eltérés is alátámaszt, különös tekintettel a Kezdő és a Mester tanár csoportjai között ( $p<0,05$ ).

A problémamegoldó technikák közül az információk elemzését segítő Objektív-szubjektív technikánál elmondható, hogy minél nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkezik a pedagógus, annál valószínűbb, hogy a technikát be kívánja építeni a gyakorlatába. A regresszioelemzés eredménye azt jelzi, hogy a tanítási tapasztalat növekedése és a technika jövőbeni alkalmazásának szándéka között 99,9%-os valószínűség mellett van lineáris összefüggés:  $r=0,349$ , az adatok 12%-ban ( $r^2=0,122$ ; F próba:  $p=0,000$ ) illeszkednek egy lineáris egyenesre. A Halszálka technika jövőbeni alkalmazásával kapcsolatban is kimutatható a tanítási tapasztalatra vonatkozó összefüggés. Az átlagok közötti eltérés viszont egy görbét rajzol ki ez esetben, mivel a pontthalmaz 8,6%-ban illeszthető egy másodfokú egyenesre ( $r^2=0,086$ , F próba:  $p=0,001$ ). Ez annak köszönhető, hogy a Kezdő tanárok kiugróan szkeptikusak a többi csoporthoz képest. A Jövőkerék technika alkalmazására vonatkozó szándék és a tanítási tapasztalat is hasonló összefüggést mutatott ( $r=0,281$ ,  $p=0,003$ ). Az összefüggés egy parabolagörbét rajzolt ki, ahol a másodfokú függvény magyarázó ereje közel 8%-os ( $r^2=0,079$ ; F próba:  $p=0,006$ ).

Jelentős véleménykülönbségek rajzolódtak ki a nyílt kérdések keresztábra-elemzéseinek mentén is. A kurzus legszimpatikusabbnak vélt („Leginkább tetszett a kurzusban...”) jellemzőjével kapcsolatban a Tanárjelöltek közül legtöbben a kurzus interaktív jellegét emelték ki (26%), a Kezdő tanár csoportjába tartozó résztvevők a valós, saját helyzetek elemzését és hozzájuk kapcsolódó konkrét megoldásokat értékelték leginkább (33%). A Jártas (23%), a Szakértő (38%) és Mester tanárok (45%) válaszainak domináns része egyaránt az alkalmazható tudást kategóriájába került.

---

*Jelentős véleménykülönbségek rajzolódtak ki a nyílt kérdések keresztábra-elemzéseinek mentén is. A kurzus legszimpatikusabbnak vélt („Leginkább tetszett a kurzusban...”) jellemzőjével kapcsolatban a Tanárjelöltek közül legtöbben a kurzus interaktív jellegét emelték ki (26%), a Kezdő tanár csoportjába tartozó résztvevők a valós, saját helyzetek elemzését és hozzájuk kapcsolódó konkrét megoldásokat értékelték leginkább (33%). A Jártas (23%), a Szakértő (38%) és Mester tanárok (45%) válaszainak domináns része egyaránt az alkalmazható tudást kategóriájába került.*

---

3. táblázat. A „Leginkább tetszett a kurzusban...” kérdésre adott válaszok aránya a tanítási tapasztalat almintáinak függvényében (N=159)

	Leginkább tetszett a kurzusban								Összesen
	Gyakorlatiaság, alkalmazható tudás	Konkrét, valós helyzetek és megoldások	új technikák, módszerek megismerése	Inspiráló, motiváló kurzus	Több nézőpont, sokféle megközelítés	Interaktívítás, páros munkák	A kurzus felépítése és vezetése	Egyéb	
Tanárjelölt	6 17,1%	8 22,9%	7 20,0%	1 2,9%	3 8,6%	9 25,7%	0 0,0%	1 2,9%	35 100,0%
Kezdő tanár	3 9,1%	11 33,3%	5 15,2%	2 6,1%	4 12,1%	6 18,2%	2 6,1%	0 0,0%	33 100,0%
Jártas tanár	9 30,0%	5 16,7%	7 23,3%	1 3,3%	0 0,0%	2 6,7%	6 20,0%	0 0,0%	30 100,0%
Szakértő tanár	11 36,7%	7 23,3%	3 10,0%	1 3,3%	2 6,7%	2 6,7%	3 10,0%	1 3,3%	30 100,0%
Mester tanár	13 41,9%	9 29,0%	1 3,2%	0 0,0%	1 3,2%	5 16,1%	2 6,5%	0 0,0%	31 100,0%
Total	42 26,4%	40 25,2%	23 14,5%	5 3,1%	10 6,3%	24 15,1%	13 8,2%	2 1,3%	159 100,0%

A kurzus hatására vonatkozó véleményeket elemezve megállapítható, hogy a Jártas tanárok legnagyobb része (28%) a jövőbeni problémák tudatosabb megközelítését emelte ki, míg a Kezdő tanár csoportjába került hallgatók legmagasabb arányban (26%) a konkrét esetek és megoldások példaértékűségére utaltak. A többi alminta egyaránt a technikák alkalmazásában jelölte meg a program legfontosabb hatását.

A két nyílt kérdésre adott válaszok között a Kezdő tanárok csoportjánál olyan eredmény rajzolódott ki, amelyet már szakirodalmi adatok is igazoltak. Mégpedig, hogy a Kezdő tanárok jelentős része a valós példákat és a konkrét megoldásokat („recepteket”) helyezi előtérbe az általános, gondolkodást segítő technikák mellett. Ez összefügg a kezdő-szakértő kutatások eredményeivel is, azaz a kezdő tanárok hajlamosabbak megállni a problémák felszíni érzékelésénél, és ehhez kapcsolódóan úgy érzik, hogy hasonló szituációkra hasonló megoldások alkalmazhatók (Eysenck és Keane 2010, Tsui 2009). Ebből kifolyólag kifejezetten igénylik az olyan konkrét megoldásokat, példákat, amelyek egy az egyben átvehetőek, átültethetőek az ő szituációikra.

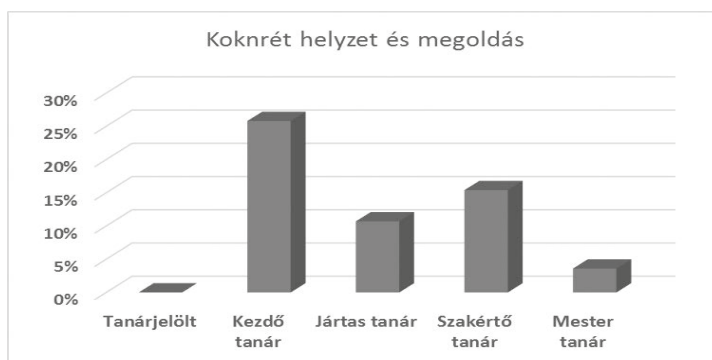
4. táblázat. Az oktatási program hatására vonatkozó hallgatói reflexiók kategóriáinak megjelenési aránya az alminták szerint

	Tanítási tapasztalat				
	Tanárjelölt	Kezdő tanár	Jártas tanár	Szakértő tanár	Mester tanár
<b>A kurzus hatására...</b>					
rutinosabb problémamegoldás	15,6%	9,7%	6,9%	0,0%	13,8%
új technikák ismerete	12,5%	6,5%	6,9%	0,0%	0,0%
több nézőpont alkalmazása	3,1%	9,7%	3,4%	0,0%	3,4%
tanári tevékenység újragondolása	3,1%	6,5%	3,4%	0,0%	6,9%
új problémák tudatosabb megközelítése	18,8%	12,9%	<b>27,6%</b>	15,4%	17,2%
rendszerben gondolkodás	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%
önbizalom, önismeret	9,4%	3,2%	10,3%	7,7%	3,4%
régi problémák más megvilágításban	3,1%	3,2%	6,9%	23,1%	10,3%
technikák alkalmazása	<b>25,0%</b>	16,1%	17,2%	<b>26,9%</b>	<b>31,0%</b>
konkrét helyzetekre konkrét megoldások	0,0%	<b>25,8%</b>	10,3%	15,4%	3,4%
a kurzuson elhangzottak továbbgondolása	6,3%	6,5%	3,4%	7,7%	3,4%
egyéb	3,1%	0,0%	3,4%	3,8%	0,0%
<b>Összesen</b>	32 100,0%	31 100,0%	29 100,0%	26 100,0%	29 100,0%

A keresztábra részletes elemzését kétféle módon végeztem. Egyrészt megnéztem, hogy az adott almintánál mely kategória jelent meg legmarkánsabban, másrészt azt is, hogy a kategóriák mely almintánál mutattak kiugró százalékokat.

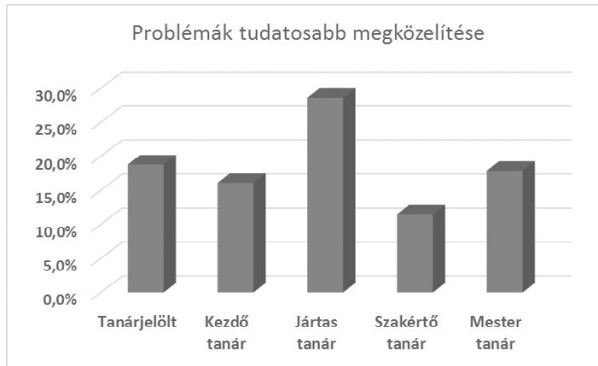
A **Tanárjelölt** kategóriába került hallgatók közül legtöbben (25%) a technikák alkalmazását jelölték meg a program hatására vonatkozóan (4. táblázat). Jelentős arányban jelezték még közülük a jövőbeni problémák tudatosabb megközelítését (18,8%), illetve a pedagógiai helyzetek megoldásában való járatosság fejlődését (15,6%). Ha csak a válaszkategóriák szerint elemezzük a táblát, akkor megállapíthatjuk, hogy ez a csoport volt az, amelyben legtöbben utaltak a problémamegoldást segítő technikák megismerésére (4. táblázat).

A többi almintához képest kiemelkedő arányban (25,8%) jelezték az 1-3 éve tanító **Kezdő tanárok**, hogy a konkrét helyzetek megbeszélését, és az ahhoz kapcsolódó konkrét megoldásokat értékelték leginkább a program során (2. ábra), emellett a technikák alkalmazására való igény is magas arányban jelent meg ebben a kategóriában is (16,1%).



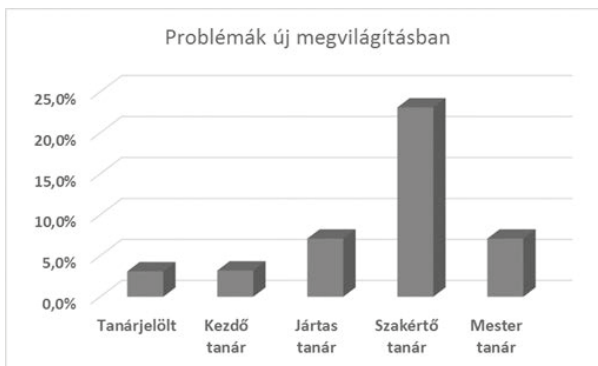
2. ábra. A konkrét helyzetekre és megoldásokra vonatkozó hallgatói reflexiók megoszlása az alminták szerint (N=16)

A **Jártas tanár** kategóriába került tanárok 4-8 év tanítási tapasztalattal és már kialakult, bejáratott kognitív struktúrákkal rendelkeznek, de valószínűsíthetően ezek a rendszerek még nyitottak és rugalmasak, így könnyen formálódnak az új kihívásoknak megfelelően. A jövőben előforduló problémák tudatosabb megközelítésére vonatkozóan minden tanárcsoportból jelentős visszajelzés érkezett, de az oktatási programnak ezt a hozadékát a Jártas tanárok (27,6%) emelték ki leginkább (3. ábra). Ez azért is fontos, mert annak a fajta nyitott gondolkodásnak a megmaradását tudja biztosítani a túlságosan sematikus gondolkodással szemben, ami a nagy gyakorlati tapasztalat (a rutinos szakértelem) egyik hátránya lehet a későbbiekben a problémamegoldás során.



3. ábra. A problémák tudatosabb megközelítésére vonatkozó hallgatói reflexiók almintákon belüli százalékos megoszlása (N=27)

A **Szakértő tanár** csoportjába került hallgatók (9-15 év tanítási tapasztalat) a vizsgálat alapján közbülső kategóriát alkotnak. Bizonyos tekintetben a Jártas, bizonyos tekintetben a Mester tanároknál megfogalmazott állítások jellemzik őket a vizsgálat eredményei alapján. A kategóriába került résztvevők legjelentősebb része (26,9%) a program hatásaként a technikák kipróbálását, saját pedagógiai gyakorlatba való beépítését jelezte. Továbbá ez a csoport volt az, amelynél ugyanehhez a kérdéshez kapcsolódóan kiemelkedő arányban (23,1%) megjelent a pedagógiai helyzetek ártértékelése, új megvilágítása (4. ábra).



4. ábra. A problémák új megvilágítására vonatkozó hallgatói reflexiók almintákon belüli százalékos megoszlása (N=13)

A legtöbb tanítási tapasztalattal rendelkező **Mester tanárok** közül a legtöbben (31%) a technikák alkalmazásával, saját gyakorlatba való beépítésével kapcsolatos reflexiókat fogalmaztak meg a program hatásával kapcsolatban. Magas arányban jelent meg még a jövőbeni problémák tudatosabb (17,2%) és a rutinosabb (13,8%) megközelítése. Ugyanakkor egyedül náluk rajzolódott ki egy új kategória. Többen is úgy érezték, hogy a kurzuson megismert és kipróbált problémamegoldó folyamat a rendszerszemléletüket fejlesztette, ahhoz segítette hozzá őket, hogy adott jelenségeket rendszerben lássanak. Továbbá a tanári tevékenység újragondolása is náluk volt jellemző a kurzus hatására (4. táblázat).



## Összefoglalás

A kutató-fejlesztő folyamat szummatív (összegző) vizsgálata során a résztvevőknek az oktatási program jellemzőire, technikáira és hatására vonatkozó pozitív véleménye rajzolódott ki. A program hatásával és a program egyes elemeivel kapcsolatos résztvevői vélemények, tapasztalatok elemzésén keresztül érdekes tendenciák is körvonalazódtak a pedagógusok problémamegoldó gondolkodása és a tanítással eltöltött idő összefüggését illetően. A tanítási tapasztalat alapján történő összehasonlító vizsgálat olyan (kezdő-szakértő kutatásokhoz kapcsolódó) körvonalazódó tendenciákra is felhívták a figyelmet, amelyekre további, célzott kutatásokkal érdemes lenne nagyobb figyelmet fordítani.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a többi csoporthoz képest a már néhány éve tanító „Kezdő tanárok” voltak a legszkeptikusabbnak a problémamegoldó gondolkodást segítő technikák jövőbeni alkalmazását és a módszerek hasznosságát illetően, ezzel szemben kiemelkedő arányban a konkrét helyzetekre adható konkrét megoldásokat értékelték leginkább. Ez az eredmény párhuzamot mutat a kezdő-szakértő kutatások adataival. A kezdő tanárok általában a problémajelenségek felszínét érzékelik, hisznek abban, hogy a felszínen azonosnak tűnő jelenségekre azonos megoldás alkalmazható, ezért kívülről érkező, kész, azonnali, „tipikus” megoldásokat, „recepteket” várnak. Nem veszik figyelembe, hogy hasonló jelenségek mögött egész más okok húzódnak, illetve maguk a helyzetek és a megoldások hatékonysága számtalan személyes és szituatív tényezőtől függ. A legnagyobb tapasztalattal rendelkező csoportok viszonyultak legpozitívabban mind a problémamegoldó modell, mind a folyamat lépéseihez kapcsolódó technikák iránt. Ennek oka talán az lehet, hogy a mintában szereplő tapasztalt tanárok jelentős része vélhetően azzal a fajta rutinos szakértelemmel rendelkezik, amellyel az ismerős helyzetek kezelése könnyedén működik, de az újonnan felmerülő problémák megoldása, amihez adaptív szakértelemre, innovatív folyamatokra lenne szükség, már kihívás elé állítja őket.

Bár a kirajzolódó korrelációk meglehetősen gyengék, a vizsgálat eredményei mégis azt jelzik, hogy a minta két „szélét” alkotó pedagóguscsoport (csak gyakorlóiskolai illetve több tízéves tapasztalattal rendelkező tanárok) különböző okokból, de hasonlóan kiemelkedő módon igényli a problémamegoldó folyamatot segítő módszereket. Valószínűleg a sémák hiánya, és a sémák túlaautomatizált, reprodukív szerű alkalmazása egyaránt gátja lehet a hatékony problémamegoldásnak. Éppen ezért a problémamegoldó folyamat mentális modellje és a hozzá rendelt technikák alkalmazása a pálya kezdeti szakasznál lévő tanárok (jelöltek) pedagógiai helyzetek észleléséhez és elemzéséhez szükséges kognitív struktúrák kiépülésében játszhatnak szerepet. A tapasztaltabb tanárok kidolgozott, jól strukturált sémás rendszerére pedig jellemző lehet, hogy a helyzethez kapcsolódó „tipikus” forgatókönyvek folyamatos használata által olyan rutin (rutinos szakértelem) alakul

---

*A kutató-fejlesztő folyamat szummatív (összegző) vizsgálata során a résztvevőknek az oktatási program jellemzőire, technikáira és hatására vonatkozó pozitív véleménye rajzolódott ki. A program hatásával és a program egyes elemeivel kapcsolatos résztvevői vélemények, tapasztalatok elemzésén keresztül érdekes tendenciák is körvonalazódtak a pedagógusok problémamegoldó gondolkodása és a tanítással eltöltött idő összefüggését illetően.*

---

ki, amely esetleg egy idő után megnehezíti az újfajta problémák korábbiaktól eltérő megközelítését. Számukra azért lehetnek hasznosak a problémamegoldó technikák, mert segítik kibillenteni a pedagógusokat a már nem működő sémákból és a helyzeteket új megvilágításba, új rendszerbe, a részleteket új összefüggésbe helyezik. Ezáltal a problémamegoldásról való általános tudás újrakonstruálásán keresztül fejlődhet a pedagógiai helyzetekhez szükséges adaptív gondolkodási képesség is.

## Irodalom

- Antal László (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. New Orleans, LA: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), June, 200–212. DOI: 10.1177/0270467604265535
- Bono, E. de (1996). *Teach Yourself to Think*. Penguin Books Ltd. Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1984). *The IDEAL problem solver*. New York: Freeman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., és Cocking, R. R. szerk. (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In Day, C., Calderhead, J. & Dencicolo, P. (szerk.), *Research on Teacher Thinking: Under-standing Professional Development*, London: Falmer Press.
- Csikos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. and Kington, A. (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169–192.
- Eberle, B. (1984). SCAMPER: Games for Imagination Development. *Dok. Pub. Education*, 42(4), 292–305.
- Eysenck, M. & Keane, M. T (2010). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Psychology Press. DOI: 10.4324/9781315000114 DOI: 10.4324/9781315778006
- Falus Iván szerk. (2011): *Tanári pályakialakulás – kompetenciák – sztereotípek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In Ryan, K. (szerk.), *Teacher Education Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press. 25–52.
- Funke, J. (1991): Solving complex problems: Human identification and control of complex systems. In R. J. Sternberg and P. A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 185–222.
- Glenn, J. C. (1972). Futurizing Teaching vs Futures Course, *Social Science Record*, Syracuse University, 9(3), 26–29.
- Hatano, G. and K. Inagaki (1986). „Two courses of expertise.” In: H. Stevenson, H. Azuma és K. Hakuta (szerk.), *Children development and education in Japan*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co. 262–272.
- Ishikawa, K. (1982). *Guide to Quality Control*. Second Revised English Edition. Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Korthagen, F. A. (1992). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326. DOI: 10.1016/0742-051x(93)90046-j
- Kotschy Beáta (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztereotípei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Lewin, K. (1947). Group Decision and Social Change. In *Readings in Social Psychology*. New York: H. Holt. 340–344.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Nádas András (2014). *Oktatásfejlesztési és -technológiai kutatások*. Eger: Médiainformaticai kiadványok.
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Orgoványi-Gajdos Judit (2016). *Teachers' Professional Development on Problem Solving – Theory and practice for Teachers and Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6300-711-5
- Orgoványi-Gajdos Judit (2018): *Tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése design-alapú kutatás keretében*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2007, szerk.). *An Introduction to Educational Design Research*. SLO Netherlands institute for curriculum development.

- Sántha Kálmán (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Sáska Géza (2015). Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdelmei, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, 176(7), 820–827.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Vol. 5126). Basic books. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315237473
- Shavelson, R. J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144–151. DOI: 10.1177/002248717302400213
- Tann, S. (1994). Supporting the student teacher in the classroom. In Wilkin, M. & Sankey, D. (szerk.), *Collaboration and transition in initial teacher training*. London: Kogan Page. 94–106.
- Tsui, A. (2009): Teaching Expertise: Approaches, Perspectives and Characterizations. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 190–197.

### Absztrakt

A tanulmány egy pedagógiai problémamegoldó gondolkodást fejlesztő oktatási programhoz kapcsolódó (kezdő)tanári elégedettség-, attitűd-, és hatásvizsgálat eredményeit mutatja be. A program kidolgozása, fejlesztése és értékelése egy ún. design-kutatás keretében történt 2014-2017 között az Eszterházy Károly Egyetemen. A program kidolgozása során a legfontosabb cél az volt, hogy a pedagógusok (saját)eset-alapú tanuláson keresztül olyan gondolkodást segítő technikákat ismerjenek meg, melyekkel a tanulási-tanítási folyamathoz kapcsolódó problémahelyzeteiket értelmezni, elemezni és megoldani tudják. A fejlesztési folyamat több lépcsőben valósult meg annak érdekében, hogy a végső program minél jobban megfeleljen a célcsoport igényeinek. A program végső értékelésének alapját képező kérdőíves vizsgálatban 159 tanárképzésben részt vevő, levelezős hallgató vett részt. Az első adatfelvételt az oktatási program alapján megtartott összesen tíz tömbösített (1X8 órás) kurzus során került sor, amikor is a hallgatók skálás és nyílt kérdések egyaránt tartalmazó, papíralapú kérdőívet töltöttek ki. Az értékelés második ütemét nyílt kérdéseket tartalmazó, online kérdőívek alkották, amelyeket a hallgatók a kurzusokat követő legalább négy hónap elteltével töltöttek ki. A vizsgálat egyrészt alkalmas volt az oktatási program felépítésére, tartalmára, hasznosságára és hatékonyságára vonatkozó elégedettség, valamint a technikákkal kapcsolatos attitűdvizsgálatra. Másrészt a mintát tanítási tapasztalat alapján további öt almintára bontva összehasonlító vizsgálatra is sor került. A vizsgálata bebizonyította, hogy az oktatási programot a pedagógusok a tág értelemben vett tanárképzés minden szakaszába hasznosnak találják. Ugyanakkor a kutatásból kiderült az is, hogy a résztvevők technikákkal kapcsolatos elégedettsége és attitűdje összefüggésben van a pedagóguskutatások által feltárt és kifejezetten a tanári pálya egy-egy szakaszára (tanárjelölt, kezdő tanár, tapasztalt tanár) vonatkozó jellemzőkkel is.

**Czető Krisztina<sup>1</sup> – Lénárd Sándor<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

# „Általánosságokban gondolkodunk, de a részletekben élünk<sup>1</sup>”: Az iskolavezetés és az eredményesség összefüggései

*Tanulmányunk célja az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásainak feltárása. Munkánk célja kettős: az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005; Patall és Cooper, 2008) módszereit alkalmazva azonosítjuk a legfontosabb vezetéseméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfúrásszerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Kutatásunk során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak.*

## Bevezetés

**E**gyes megközelítések szerint (vö. Creemers és Kyriakides, 2008) az iskola eredményességét feltáró kutatások gyakorlatilag „magukkal hozták” a vezető eredményességre gyakorolt hatását feltáró kutatásokat is. Az eredményesség kutatások korai szakaszában az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők listáján az erős iskolavezetés az első helyen szerepelt (Edmonds, 1979, idézi Creemers és Kyriakides, 2008). Azóta számos kutatási eredmény (vö.: Marzano és mtsai, 2003; Leithwood és mtsai, 2004; Krüger és Scheerens, 2012;) igazolja, hogy az iskolavezetés igenis hatással van az iskola eredményességére, azonban a hatásrendszer mérhetőségéről, a hatások természetéről és jelentőségéről ellentétes eredményeket találunk.

Kvalitatív kutatási oldalról egyértelműnek látszik, hogy a vezetés minősége jelentősen befolyásolja a tanulói teljesítményeket, ezáltal pedig az iskola eredményességét (Robinson és mtsai, 2008). A kvantitatív kutatási paradigma azonban már korántsem kínál ilyen egyértelmű válaszokat. Léteznek olyan vizsgálatok, melyek eredményei szerint a vezetés csekély vagy semmilyen hatással nincs a tanulói teljesítményekre (vö.: Witzier, Bosker és Krüger, 2003), míg más értelmezésekben az látszik, hogy ugyan indirekt, de van összefüggés a vezetés és az eredményesség között (vö.: Marzano, Water és McNulty,

<sup>1</sup> Alfred North Whitehead, saját fordítás

2005). Hasonlóan, az iskolavezetés elméleti koncepciója és operacionalizálhatósága is az elméleti és empirikus kutatások kedvelt fókuszja, ugyanakkor a vezető szerepéről, a vezetés elméleti koncepciójáról már nehéz egységes képet rajzolni (Kenneth és mtsai, 1996).

Tanulmányunkkal ahhoz az oldalhoz szeretnénk kapcsolódni, mely a vezetés és eredményesség összefüggéseit erős kapcsolatként értelmezi, és az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásait kívánjuk feltárni. Írásunk célja kettős. Egyrésztől az iskolavezetéshez kapcsolódó vezetéseméleti koncepciók narratív elemzésére és azonosítására vállalkozunk. Feltételezzük, hogy a vezetésről alkotott elméleti koncepciók döntően befolyásolják a vezetés és eredményesség közötti kauzális asszociáció erősségét. Ezt követően – a feltárt elméleti modellek alapján – a szisztematikus irodalmi áttekintés módszerét alkalmazva, az iskolavezetés közvetlen hatását vizsgáló kutatások vezetéseméleti koncepcióinak elemzését tárgyaljuk.

## **Elméleti megközelítések: az iskolai eredményesség értelmezése**

### *Empirikus kezdetek*

Az iskolai eredményesség kutatások az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején kezdtek el megerősödni többek között Coleman és munkatársai (1966) és Jencks és munkatársai (1972) empirikus kutatásai kapcsán. Mind a szociológia, mind a pszichológia területéről érkező eredmények viszonylag egységes, pesszimista képet rajzoltak arról, vajon mit képes – ha képes egyáltalán valamit is – hozzátenni az iskola a tanulói teljesítményekhez, ezáltal pedig a társadalmi előrejutáshoz (Sammons és mtsai, 1995; Creemers és Kyriakides, 2008). Az iskola diszfunkcióit tükröző tények és az Egyesült Államokbeli felzárkóztató programok kudarcai az 1970-es évektől kezdődően az iskolai eredményesség kutatásokat arra ösztönözték, hogy empirikus bizonyítékkal szolgáljanak az iskola az egyén társadalmi előrejutásában betöltött szerepét és hatalmát illetően. Az empirikus eredményesség-kutatások az elmúlt évtizedekben jelentős fejlődésen mentek keresztül a kutatásmetodológiai megfontolásaikat illetően, a terület továbbra is empiricista maradt, és jórészt nélkülözte az elméletileg megalapozott eredményességi modelleket. Az eredményesség-kutatásokat gyakran a különböző változók közötti statisztikai kapcsolatok felállítása hajtotta, semmint olyan elméleteknek a vizsgálata és generalizálhatósága, melyek magyarázhatják a fennálló kapcsolatokat (Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 2013).

Az 1990-es évektől kezdődően elindult egyfajta törekvés többszintű, az eredményességet differenciáltan kezelő modellek megalkotására. Ezek olyan modellek, melyek figyelembe veszik, hogy az eredményességet befolyásoló tényezők a pedagógiai kontextus számos, egymással kölcsönhatásban álló szintjén működnek, az eredményességet differenciáltan kezelik abban az értelemben, hogy a pedagógiai kontextusok eredményessége eltérő lehet, és az eredményességet nem kizárólagosan a tanulói teljesítmények kognitív területére szűkítik (Creemers és Kyriakides, 2008). Az empirikus kutatások választ adhatnak a „mi működik?” kérdésekre, ugyanakkor az elmélet alapú modellek a „miért működik?” kérdésekre is értelmezéseket kínálhatnak (Scheerens, 2013).

### *Az elméleti modellek*

Scheerens (2013) kutatásában 109, az iskolai eredményességgel foglalkozó tanulmány elemzésével annak feltárására vállalkozott, vajon ezek a kutatások az iskolai eredményesség kapcsán elmélet vezérelt modellekkel dolgoznak-e és kutatásában négy modellt

alakított ki az eredményesség elméletek kapcsán, melyeket a következőkben mi is áttekintünk.

### *Az optimális szervezeti működés modellek*

Az eredményességet leíró elméleti modellek egy ága Scheerens (2013) felosztásában az optimális szervezeti működést leíró modellek. Bolman és Deal (2003) (idézi Scheerens, 2013) például a szervezeti működés oszlopaiként a struktúrát, a kultúrát, az emberi erőforrásokat és a környezethez való adaptív viszonyulást írják le, melyek mentén a „jó” és „rossz” mechanizmusok is feltárhatók egy szervezeten belül.

Értelmezésünkben – a korai eredményességi modellek közül – Sammons és munkatársai (1995) 11 faktoros modelljét is ide sorolhatjuk, mely az eredményes iskola 11 legfontosabb jellemzőjét írta le. Hasonlóan a későbbi komprehenzív vagy dinamikus modellekhez, Sammons és munkatársai (1995) is jelzik, hogy az egyes elemek szorosan kapcsolódhatnak, melyek az eredményesség mélyebb összefüggéseinek megértését teszik lehetővé. A Sammons és munkatársai (1995) által feltárt 11 faktor a következő:

1. Professzionális vezetés, amelynek jellemzői: a vezető proaktivitása, stabil jelenléte, a saját szakterületen való vezetői professzionalizmusa, és olyan, participatív vezetési stílus, amely épít a szervezet tagjaira.
2. A közös célok és a szervezeti vízió, amely a kollegialitáson, együttműködésen a közösen kialakított törekvéseken alapul.
3. Tanulástámogató környezet, amely a tanulást segítő légkört és vonzó környezet sajátosságait egyesíti.
4. A szervezet fókuszában a tanítás és tanulás áll a tanulási idő maximalizálása és a magas elvárások kialakítása által.
5. A szervezetben minőségi tanítás zajlik, mely során a tanítás gondosan kialakított célok és az órák alapos tervezése mentén történik, adaptív gyakorlattal.
6. A pedagógiai kontextusban magas elvárások és azok kommunikálása a szervezet minden tagja felé, valamint intellektuális kihívások biztosítása
7. Pozitív megerősítés, amely egyesíti a folyamatos ösztönzést és visszajelzést.
8. Az előrehaladás monitorozása és értékelése.
9. A tanulók jogokkal és felelősséggel történő felruházása.
10. Partnerség, mely felöleli a partneri kapcsolatok kialakítását (elsősorban a szülőkkel).
11. Tanuló szervezet működtetése.

### *Dinamikus modell*

Az eredményességet leíró modellek egy másik koncepciója (Scheerens, 2013) az eredményesség dinamikus modellje (Creemers és Kyriakides, 2008), mely – az optimális szervezeti működéseket leíró megközelítésekkel szemben – kevésbé normatív és előíró, az eredményességet befolyásoló faktorokat több szinten és azok tágabb kontextusát értelmezi. Az eredményesség dinamikus modellje négy olyan szintet ír le, ami az eredményességet befolyásolja: (1) tanulói szint, (2) osztálytermi szint, (3) iskolai szint és (4) az oktatást körülvevő rendszer szintje. A négy szint szoros kapcsolatban áll egymással és ezek közvetett, illetve közvetlen hatások mentén befolyásolják a tanulói eredményességet. A hasonló, többszintű modellek mellett (vö.: Carroll (1963) modellje, Creemers (1994) komprehenzív modellje, idézi Scheerens, 2013) a dinamikus modell jelentőségét az adja, hogy a modell egyben különböző eredményességi faktorokat is azonosít. Ezek a faktorok – ha különböző szinteken jelennek is meg – öt dimenzió mentén mérhetővé válnak: (1) gyakoriság (kvantitatív intenzitás), (2) fókusz (specialitás és cél), (3) szakasz

(időtartam), (4) minőség és (5) differenciálás (adaptív implementáció) Scheerens (2013) szerint a többszintű modellek jelentősége többek között abban is áll, hogy az eredményességet befolyásoló változók nem-lineáris kapcsolatát is feltárhatja, az eredményesség értelmezését kiterjeszti a kognitív tartományokon túlra, a szintek közötti interakciókat is feltárja. Scheerens (2013) önálló koncepciónak tekinti Quinn (1983) versengő értékek modelljét, melyet részletesen a későbbiekben tárgyalunk.

### *Diszciplináris megközelítések*

Az elméleti modellek negyedik ágát – Scheerens (2013) kutatásában – az oktatás termelési funkcióját alapul vevő modell adja, mely a különböző oktatási rendszerek teljesítménye és az ebből következtethető gazdasági előnyök kapcsolódásait tárgyalja. Nem véletlenül soroltuk ezt a modellt a diszciplináris megközelítések alá. Az eredményesség nem csak közgazdasági alapvetésekkel kapcsolódhat össze. Creemers és Kyriakides (2008) a közgazdaság mint ez eredményesség kapcsán megjelenő diszciplína mellett, szociológiai és pszichológiai nézőpontokat is értelmezi. A közgazdasági megközelítés a ráfordítás, a szükséges erőforrások és eredmény kapcsolatának szempontjait hozza be az eredményesség és hatékonyság értelmezésébe. A szociológiai nézőpont a tanulói háttérből fakadó különbségekre is épít és a nem, a szociokulturális és szocioökonómiai státusz befolyásoló erejére világít rá. Ez a megközelítés a minőség és méltányosság szempontjait hozza be ez eredményesség kutatásokba. Végezetül a pszichológiai perspektíva pedig az egyénből fakadó pszichológiai különbségek dimenzióit tárja fel, úgy mint motiváció, attitűd és tanulási preferenciák. Jelen tanulmány keretei között – operatív definícióként – Creemers és Kyriakides (2008) megközelítését vesszük alapul. Az eredményességet komplex természetűnek, többszintű hatásrendszer által befolyásolt tényezőnek tekintjük, mely a tanulók kognitív és affektív területen elért eredményeire egyaránt vonatkozik

### **A vezetéseméleti megközelítések és az iskolai eredményesség összefüggései**

„A szociálpszichológia homályos és ingoványos területei közül vélhetően a vezetésemélet az egyik. Egy olyan területről van szó, melyről minél több mindent írunk le, annál kevesebbet tudunk.” (Bennis, 1959, idézi Kenneth és mtsai, 1996. 1.). S bár az elmúlt, közel 60 évben számos vezetéseméleti paradigma született, mely árnyalta és bővítette a vezető szerepéről való tudásunkat, egységes értelmezésekről – az iskolavezetés kapcsán sem – beszélhetünk.

A vezető szerep komplexitását, percepciójának vezetéseméleti kutatások általi differenciálódását részletesen feltárták Bass és Stogdill (1990), illetve Krüger és Scheerens (2012) elméleti kutatásai. Bass és Stogdill (1990) a vezetéseméleti modellek fejlődését a különböző pszichológiai iskolák vezetéseméleti megközelítései alapján tárgyalja, míg Krüger és Scheerens (2012), részben az előbbi megközelítést alapul véve, a vezetéseméleti modellek fejlődését az eredményes iskolavezetéshez is kötve, az empirikus kutatások fejlődésére építve írja le. A vezetéseméleti modellek áttekintése nyomán négy olyan vezetéseméleti modellt rajzolhatunk meg, melyek az iskolai eredményesség és vezetés kutatások elméleti bázisát feltételezésünk szerint árnyalják. A személyiségvonás alapú elméletek a vezetéseméletek kezdetét jelölik, melyek a vezető személyiségbeli sajátosságait megragadva értelmezik a vezető szerepét. A vezetési stílus elméletek, árnyalva a személyiségvonások kizárólagosságát, a vezető értékeit és vezetési mechanizmusait értelmezik. A szituatív megközelítések – ellentétben a személyiséggel – a kontextus meghatározó ereje mellett foglalnak állást, míg a magatartáseméletek a vezető viselkedését elemzik.

### *Személyiségvonás alapú vezetéselméletek*

A korai vezetéselméletek – amennyiben ezeket valóban elméleteknek, mintsem evolúciós törekvéseknek és az emberi közösségek által legitimált kollektív nézetrendszereknek tekintjük – úgy tartották, hogy a vezetők születnek és nem azzá lesznek. Mindez azon a narratíván alapult, mely szerint az emberiség történelme a hatalmat birtokló férfiak életrajza (Carlyle, 1907, idézi: Judge és mtsai, 2002). A történelmet a nagy vezetők (*Great Man*) alakították (Bass és Stogdill, 1990); egyéniségek, akik a közösség többi tagjával szemben veleszületett „többletekkel”, azaz olyan személyiségen belüli attribútumokkal rendelkeztek, mely kvalitások megkülönböztették őket követőiktől (Krüger és Scheerens, 2012). Ezek voltak az ún. *Great Man* elméletek. S bár az emberiség történelme számos ellenpéldát kínált, a nem és a vezetés minősége közötti összefüggéseket egyértelműnek tekintették, és kizárólagosan férfiakra alapozták felvetéseiket (Bass és Stogdill, 1990).

Ezek az elméletek abból indultak ki, hogy amennyiben az eredményes vezetők személyiségét vizsgálva feltételezhető volt, hogy bizonyos területeken többletekkel rendelkeznek az őket követőkkel szemben, akkor lehetséges lehet ezeknek a többleteknek az azonosítása is. Ezek a vizsgálati törekvések a személyiségvonásokon alapuló vezetéselméleti irányzatokat alapozták meg. Krüger és Scheerens (2012) már a „nagy férfi” narratívájának elméletét is a személyiségvonásokon alapuló elméletek alá sorolja, melyek leginkább a hatalom, a törekvés és a karizma hármását tekintették ilyen meghatározó, veleszületett „többleteknek”. Bass és Stogdill (1990) és Judge és munkatársai (2002) elméleti áttekintései azonban jól jelzik, hogy ezek sokkal inkább a személyiségvonásokon alapuló elméletek katalizátorának tekinthetők.

A korai vezetéselméleti kutatások az 1920-as években a vezető eredményességét vizsgálva az egyén személyiségvonásaira fókuszáltak és két alapvető kérdésre kerestek választ: (1) Vajon milyen személyiségvonások mentén különböznek a vezetők másoktól? és (2) Vajon milyen mértékű ez a különbség? Az 1950-es évekig bezárólag a vezető kutatások célja a személyiségen belüli tényezők feltárása volt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002).

*A korai vezetéselméleti kutatások az 1920-as években a vezető eredményességét vizsgálva az egyén személyiségvonásaira fókuszáltak és két alapvető kérdésre kerestek választ: (1) Vajon milyen személyiségvonások mentén különböznek a vezetők másoktól? és (2) Vajon milyen mértékű ez a különbség?*

*Az 1950-es évekig bezárólag a vezető kutatások célja a személyiségen belüli tényezők feltárása volt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002).*

*Viszonylag jelentős számú lista született a sikeres vezetői vonásokról (vö. Judge és mtsai, 2002), a későbbi kutatások meglehetősen szkeptícizmussal fordultak a kizárólagosan passzív, bizonyos személyiségvonások kombinációjának birtoklását feltételező elméletek felé. Ezeket a megközelítéseket leegyszerűsítőnek tartották, melyek nem eredményezik univerzalisztikus személyiségvonások azonosítását az eredményes vezetéshez kapcsolhatóan.*



Viszonylag jelentős számú lista született a sikeres vezetői vonásokról (vö. Judge és mtsai, 2002), a későbbi kutatások meglehetősen szkepticizmussal fordultak a kizárólagosan passzív, bizonyos személyiségvonások kombinációjának birtoklását feltételező elméletek felé. Ezeket a megközelítéseket leegyszerűsítőnek tartották, melyek nem eredményezik univerzalisztikus személyiségvonások azonosítását az eredményes vezetéshez kapcsolhatóan.

Az személyiségvonás alapú elméletek és az iskolavezetés kapcsolatát feltáró kutatások (Judge és mtsai, 2002; Leithwood és mtsai, 2006; Ali és mtsai, 2011) bár leírnak összefüggéseket bizonyos vonások és a vezetői teljesítmény között, nem rajzolnak erős kapcsolatot.

Judge és munkatársai (2002) kvalitatív feltáró vizsgálata nem talált egyértelmű és következetesen visszatérő vezetői vonásokat a megelőző kutatások alapján, vélhetően a vonások széttartó, taxonómiába nem rendeződő természete miatt. Ezt az ellentmondást Judge és munkatársai (2002) a *Big Five* vonásmélet faktoranalitikus modelljével kívánta feloldani a vezetői személyiségvonások *Big Five* modellbe rendezésével. Az általa végzett metaanalízis eredménye szerint a legerősebb kapcsolat az extroverzióval rajzolódott, de alapvetően a barátságosság/együttműködés, lelkiismeretesség, emocionalitás (neuroticitás) és nyitottság (intellektus) dimenziók is mutattak összefüggéseket a minőségi vezetéssel.

Ugyanakkor Leithwood és munkatársai (2006) az általános intelligencia, a nyitottság, a kötelességtudat, a problémamegoldási képesség, az én-hatékonyság vonásokat is kiemeli mint az iskolavezetők számára releváns személyiségbeli tényezőket. Ali és munkatársai (2011) kutatásukban bizonyos személyiségvonások és a vezetői teljesítmény eltérő dimenziói közötti korrelációt szerették volna feltárni. Eysenck vonásméletére alapozva az extroverzió – introverzió, illetve neuroticitás – emocionális stabilitás vonások mentén vizsgálták a különböző dimenziók (menedzsment, emberi kapcsolatok, oktatás, adminisztráció és professzió) tekintetében a vezetői teljesítményt. Kutatásukban nem válik egyértelművé, hogy a vezetői teljesítménydimenziók milyen indikátorok mentén rendeződnek, eredményeik azonban mind az extroverzió és introverzió, mind a neuroticitás és stabilitás vonástengely mentén mutattak összefüggéseket a vezetői teljesítménnyel. Az elsődleges eredmények alapján az extrovertált, illetve emocionálisan stabil vezetők eredményei lettek jobbak (Ali és mtsai, 2011). Precíz teljesítménymutatók leírása nélkül azonban ezeket az eredményeket bizonyos korlátok és kontextusbeli sajátosságok között érdemes értelmeznünk.

A kérdés, hogy van-e összefüggés az egyes személyiségvonások és az eredményes vezetés között, egyelőre megválaszolatlan (Krüger és Scheerens, 2012), de kétségtelenül a vezetéseméleti kutatások tárgya maradt (Bass és Stogdill, 1990; Judge és mtsai, 2002). A vezetés kizárólagosan személyiségvonásokkal történő összekapcsolása erőteljesen determinisztikus felfogás, mely felveti azt a kérdést, vajon a személyiségen belüli tényezők meghatározóbbak lehetnek-e a környezeti tényezőknél. Vagyis az a kérdés, hogy „ki a vezető?”, vagy az, hogy „mit csinál a vezető?” (Krüger és Scheerens, 2012), esetleg „milyen körülmények között teszi a dolgát?” és „kikkel?”.

### *Vezetésisztílus-elméletek*

Az eredményes vezető személyiségét középpontba helyező vizsgálatok mellett a vezetési stílus koncepciójának megjelenése is jelentős figyelmet kapott a vezetésemélettel foglalkozók körében (Krüger és Scheerens, 2012). A személyiségvonás-elméletekkel szemben Bass és Stogdill (1990) a situatív vezetéseméleti modelleket említi mint a személyiségvonások kizárólagosságát közvetlenül árnyaló megközelítéseket, Krüger és Scheerens (2012) pedig a vezetői magatartás kutatások eredményeiben látja a vezetésemélet

következő, differenciálódást segítő modelljét, értelmezésünkben azonban a vezetési stílus szorosan kapcsolódik a vezető személyiségére fókuszáló elméletekhez és árnyalja a szituatív illetve magatartás alapú felvetéseket.

A vezetési stílusok koncepciója az 1960-as években jelent meg, az Ohio Egyetem vezetéselméleti kutatásai kapcsán. Alapját az adja, hogy a személyiségvonások mellett, a vezető törekvései, azaz vezetési koncepciója két dimenzió mentén is leírható. Az első a vezető feladat-orientáltsága, mely alapvetően a szervezeti célok elérését szolgálja, valamint a szervezeti struktúra létrehozását, a kommunikációs csatornák kialakítását és a különböző munkafolyamatok, azaz a szervezeti protokoll kidolgozását öleli fel. Ezáltal a vezető egy célorientált és működő szervezetet hoz létre, amely a lehetőségeihez képest a leghatékonyabban működik. A másik dimenzió a vezető kapcsolat-orientáltsága, amely a szervezeten belüli emberi kapcsolatok és morál kialakítását szolgálja: a bizalom és tisztelet elérését.

A vezetési stílust nem tudatosan választja a vezető, hanem személyiségéhez és az általa vallott értékekhez szorosan kapcsolódó sajátossága lesz, ahogyan Krüger és Scheerens (2012) fogalmaz: „a vezetési stílus egy jól megrajzolható, konzisztens vonal a vezetésben” (6). A két dimenzió találkozásuk mentén négy negyedre osztható: (1) magas törekvés mindkét dimenzió mentén; (2) magas kapcsolatorientáció és alacsony feladatorientáltság, (3) magas feladatorientáltság és alacsony kapcsolatorientáció, (4) alacsony törekvés mindkét dimenzió esetén (Leithwood és mtsai, 1990; Krüger és Scheerens, 2012).

A vezetési stílusok egy másik megközelítése a döntési folyamatokra vonatkozik, mely alapján a vezető mutathat demokratikus vagy autokratikus viselkedést. A demokratikus vezető számára érték a beosztottak döntési folyamatokban való részvételének támogatása, míg az autokratikus vezető eltántorítja beosztottjait a döntési folyamatokban való bevonódástól. A résztvevő vagy irányító vezetés ezen megközelítései Lewin és Likert vizsgálataihoz nyúlnak vissza.

A vonatkozó kutatások a vezetési stílusok kapcsán (McPherson és mtsai, 1986, idézi Krüger és Scheerens, 2012; Leithwood és mtsai, 1990) egyaránt azt igazolták, hogy a feladat-, illetve kapcsolatorientáció kombinálása növeli a tanárok szervezeti elégedettségét, illetve a mindkét dimenzióban magas orientáció növeli a tanárok teljesítményét és a vezetői döntések támogatottságát. Míg a demokratikus viselkedés a szervezeti kötődés kialakítását segíti.

### *Szituatív vezetéselméletek*

Ahogy a korábbiakban utaltunk rá, a személyiségvonás alapú elméletek közvetlen ellenpólusát a szituatív megközelítések jelentették, melyek egy adott vezető esetén egy adott kontextus meghatározó erejét hangsúlyozták.

A vezetőt az idő, a hely és a körülmények választják – vallották –, vagyis a „hatalmat birtokló férfi a fehér lovon” saját korának szükséglete, amit tesz, az csupán az események által vezérelt (Bass és Stogdill, 1990). Azaz a vezető nem a személyiségben gyökerezik, hanem a körülmények teszik vezetővé: a személyiségben rejlő tehetségnek találkoznia kell a kontextussal, melyben vezető lehet. S bár a kontextus erejét hirdető megközelítések gyökerei az 1920-as évekre is visszavezethetők, áttörést csak az 1970-es évek hoztak. A szituatív vezetéselméletek részben a szociális tanulás és interakció pszichológiai elmétekből gyökereznek, melyek a szervezeti tagok, a vezető és a körülmények közötti interakciók komplex értelmezését kínálják.

A szituatív elméletek közé sorolható Fiedler (1967) kontingencia-elmélete is. A kontingencia elmélet szerint nem bizonyos vezetési stílusok, vagy azok kombinációja lehet eredményes, hanem az adott helyzet sajátosságai határozzák meg, mely vezetési stílusok lesznek optimálisak. Könnyen lehet, hogy egy adott vezető személyisége és vezetési stílusa nem találkozik a vezetési helyzet sajátosságaival, és ekkor egy másik vezetőre

van szükség. A vezetés eredményessége tehát nem csak a vezetőtől függ, hanem az adott szituáció feletti kontroll is alakítja a vezetés minőségét. Fiedler alapvetően három ilyen befolyásoló kontextus faktort írt le: (1) a vezető és a tagok közötti viszony, ami elsődlegesen kölcsönös bizalmon alapul; (2) a feladat struktúra, azaz a vezető közvetlen tudása arról, mely feladatokat kell elvégezni a teljesítmények maximalizálása érdekében; illetve (3) mindazok a hatalmi pozícióból származó eljárások, mellyel a vezető jutalmaz vagy szankcionál. A vezetés eredményességét az adott vezetési helyzet is meghatározza és az eltérő vezetési helyzetek eltérő vezetési stílusokat igényelnek.

A szituatív elméletek egy másik megközelítése a beosztottak sajátosságaira, motivációira és szükségleteire épít. House (1971) út-cél elméletében négy vezetési stílust írt le, melyek alkalmazásában a beosztottak sajátosságai, szükségletei, motivációi és a szervezeti körülmények meghatározók. A célok eléréséhez vezető utat az előbb említett tényezők befolyásolják. Az (1) irányító vezetés akkor lehet eredményes, ha a beosztottak kevés tapasztalattal rendelkeznek vagy bizonytalanok a feladat megoldásában és nincsenek formalizált keretek az adott helyzetben. A (2) támogató vezetés egy meleg szervezeti klíma kialakításakor, alacsony önbecsüléssel rendelkező beosztottak, illetve rutin feladatok esetén lehet optimális. A (3) részvételi vezetési az önálló feladatvégzésre képes csoportok, valamint kooperációt és egyéni ötleteket igénylő feladatok esetén kívánatos. A (4) teljesítményorientált vezetés pedig a folyamatosan maximalizált teljesítmény elvárások esetén alkalmazható (House, 1971 és Scheerens és Stogdill, 2012).

Részben a szervezeti sajátosságokra, részben pedig a különböző vezetői szerepekre épültek azok a megközelítések, melyek a vezető és szervezeti kultúra összeállítására alapozták eredményeiket. Ilyen volt Handy (1981), illetve Quinn és munkatársai (1996) szervezeti kultúra elmélete.

Quinn és munkatársai (1985 és 1996) versengő értékek modellje a szervezetben különböző értékek mentén rendeződő, különböző szervezeti kultúrák létezését írta le. Minden kultúrához két vezetői szerep kapcsolódik, mely eltérő eredményeket, szervezeti küldetést és prioritásokat hoz majd. A vezetői szerepek és kultúrák kapcsolódásait részletesen lásd az 1. táblázatot (Krüger és Scheerens, 2012).

1. táblázat. Quinn modellje a vezetői szerepek és kultúrák kapcsolódásairól (Krüger és Scheerens, 2012 nyomán)

	Racionális modell	Belső folyamatok modell	Emberi kapcsolatok modell	Nyílt rendszer modell
<b>Eredményességi kritériumok</b>	produktivitás	stabilitás és folytonosság	kohézió és elköteleződés	változás, adaptivitás, külső legitimitáció
<b>Küldetés</b>	világos célok és irányítás által produktivitás	szervezeti rutinok fenntartása által stabilitás	elköteleződés által minőségi munkavégzés	adaptáció és innováció általi külső erőforrásokból biztosított túlélés
<b>Szervezeti hangsúly</b>	világos célok, racionalitás, erős, irányító vezetés	szabályok és folyamatok, világos felelősségi körök, adminisztráció	részvétel, bevonódás, együttműködés, konszensus, konfliktusmegoldás	adaptivitás, változásmenedzsment, kreatív problémamegoldás
<b>Klíma</b>	racionális gazdaság	hierarchikus	csapatmunka	innovatív, rugalmas
<b>Vezetői szerepek</b>	rendező és producer	ellenőrző, koordináló	mentor, ösztönző	innovátor, mediátor

Quinn (1996) szerint a vezető szerepét az adott célok, kritériumok és szervezeti kontextus határozza meg, mely eltérő szerepeket és eltérő szervezeti kultúrát alakítanak ki. Quinn elmélete a vezető szerepét, a szervezeti kultúrát és a vezetési kontextust dinamikus interakcióban értelmezi, mely egy tág és komplex értelmezést kínál a vezetésről.

### *Magatartás vezetés elméletek*

A vezetői szerepéről való tudományos gondolkodásba további eredményeket azok a vizsgálatok hoztak, amelyek az eredményes vezetést a vezető személye mellett a vezetői feladatokban ragadták meg. Ezek a kutatások leginkább a vezetői magatartás megfigyelésére és tanulmányozására építettek és azt kívánták leírni, mit csinálnak az eredményes vezetők. A magatartáselméletek kezdeti gyökerei az 1980-as évekre nyúlnak vissza.

Ezek a kutatások az iskolavezetés kapcsán feltárták, hogy az eredményes vezető feladata a szervezet menedzselése, a szervezeti tagok támogatása és motiválása, míg szimbolikus vezetőként egyben referenciaszemély és a szervezeti kultúra kialakítója is. Ezek a megközelítések már különbséget tesznek elsődleges vezetői feladatok között, úgymint az irányítás, és másodlagos feladatok között, úgymint a szervezeti működés fenntartása. A vezető egyszerre az adminisztratív feladatok végrehajtója, illetve vezető professzionista (Sergiovanni, 1984; Hughes, 1985, idézi Krüger és Scheerens, 2012). Ezek a vizsgálatok feltárták az egyes feladatokra fordított idő jelentőségét is, rávilágítva, hogy a vezetők idejük nagy részét kommunikációra, illetve a szervezet működésben tartására fordítják, ami elveszi az időt attól, hogy szakmai víziókat alakíthassanak ki és valósíthassanak meg (Mintzberg, 1980; Stoel, 1995, idézi Krüger és Scheerens, 2012).

A személyiségvonások és vezetési stílusok leírása, a szervezeti kultúra, a vezetési helyzet és a vezetői eredményesség feltárása mellett a vezetői feladatok megfigyelésében hozott áttörést. Az egyes vezetői feladatok megfigyelése és a velük töltött idő rögzítése világította meg a különböző vezetői magatartások jelentőségét.

Az 1980-as évektől kezdődően az iskolaieredményesség-kutatások (Krüger és Scheerens, 2012) azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények javulnak, ha a vezetők az elsődleges, professzióhoz kötődő vezetői feladatokkal tudnak több időt eltölteni, azaz tevékenységükben megjelenhetnek a következő elemek: magas elvárások kialakítása különösen az alapkészségek fejlesztése terén, részvétel a tanítási és tanulási folyamatok koordinálásában, a tanulói előrehaladás folyamatos monitorázása és egy, elsősorban tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítására való törekvés.

Az eredményes iskolavezetésről való gondolkodásban ekkor erősödött fel az *instructional leadership* mint vezetői magatartás jelentősége. Habár az *instructional leadership*

---

*Az 1980-as évektől kezdődően az iskolaieredményesség-kutatások (Krüger és Scheerens, 2012) azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények javulnak, ha a vezetők az elsődleges, professzióhoz kötődő vezetői feladatokkal tudnak több időt eltölteni, azaz tevékenységükben megjelenhetnek a következő elemek: magas elvárások kialakítása különösen az alapkészségek fejlesztése terén, részvétel a tanítási és tanulási folyamatok koordinálásában, a tanulói előrehaladás folyamatos monitorázása és egy, elsősorban tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítására való törekvés.*

---

koncepciója az elmúlt évtizedekben jelentős figyelmet kapott a vezetés és az iskolai eredményesség összefüggéseit feltáró kutatásokban (vö. Leithwood és mtsai, 1999; Marzano és mtsai, 2005; Krüger és Scheerens, 2012), nem beszélhetünk egységes értelmezésekről és a koncepció összetettsége miatt nehéz közvetlen, a koncepció lényegét jól megragadó magyar fordítással kifejezni. Smith és Andrews (1989) megközelítésében a vezető ebben az esetben a magas szintű szakmai munkavégzéshez szükséges erőforrások biztosítója, aki tevékenységével egyben önmaga is szakmai erőforrás, kommunikátor és személylét egy erős, látható jelenlét jellemzi a szervezeten belül. Biztosítja a szakmai működéshez szükséges felszereltséget és a felmerülő költségek finanszírozását, valamint magas, szakértői szinten űzi hivatását, részt vesz a tanítási-tanulási folyamat mindennapos gyakorlatában és biztosítja ezek elsőbbségét a szervezeten belül. Kommunikátorként képes világos célok kialakítására, elérhető és támogató attitűd jellemzi a kollégák szakmai munkáját illetően. Blaise és Blaise (1999) továbbá hozzáteszi, hogy a vezető törekvéseivel ösztönöz a tanítás és tanulás kutatására, és döntéseit egyben kutatásokra alapozza, facilitátor a tantestületeken belüli együttműködésekben. Az *instructional leadership* tehát alapvetően egy markáns, a saját szakterületén jártas, professzionális vezető képét ragadja meg. A vezetés erősségét a professzionalizmus, a szakmai hitelesség és jártasság erős vezetői bázisa, valamint a vezető által formált magas elvárások „hatalma” adja (Robinson, Lloyd és Rowe, 2008).

Az *instructional leadership* alapú megközelítések eredményei azonban nem halványították el azokat az elméleteket sem, melyek a vezetőt a szervezeti változások legfontosabb ügynökének tekintették. Így a vezetéselméletben az 1990-es években megjelent a *transformational leadership* (átalakító vezetés) fogalma. Alapja, hogy a vezető feladata egyben a szervezet fejlesztése is, és mivel az iskolák leginkább autonóm, elszigetelt szakemberekből állnak, az önálló, kisebb professzionális közösségek gátjai is lehetnek az innovációk elindulásának egy szervezeten belül, ezért a vezető feladata, hogy olyan változásokra indítson el, melyek a szervezeti kultúrát a kollegialitás, a közös célok mentén történő tervezés és fejlődés értékei felé mozdítják (Marzanos és mtsai, 2004; Krüger és Scheerens, 2012).

Az átalakító vezetést Bass (1990) és (Marzano és mtsai, 2004) a 4I modellje mentén írja el. A négy I mindegyike egy-egy vezetői törekvést jelöl. Az (1) intellektuális ösztönzés által a vezető arra inspirálja a szervezeti tagokat, hogy a problémákat új oldalról, egy másik nézőpontból gondolják újra. Az (2) individuum tisztelete során a vezető személyes figyelemben részesíti a szervezeti tagokat, (3) magas elvárásokat fogalmaz meg mindenkiel szemben (inspiráló motiválás), és (4) viselkedésével és attitűdjeivel referenciaként szolgál a tagok számára (idealizált befolyás (karizma)). A későbbiekben az átalakító vezetés 4I modellje a 21. századi iskolavezetés mérföldkövévé vált (Marzano és mtsai, 2004).

Az eredményesség és a *transformational leadership* összefüggéseit vizsgáló kutatások pozitív összefüggéseket tártak fel a tanárokat felelősséggel felruházó, vezetői *empowerment*-törekvések, az innovatív tantestületi klíma kialakulása és a tanári énhatékonyág érzés megerősödése között (Ross és Gray, 2006; Sagnak és mtsai, 2015). Ugyanakkor bizonyos esetekben a szervezeti tagok elköteleződésében döntőek lehetnek a vezetőhöz kötődő érzelmek és azok korlátai, azaz a vezető távozása vagy nem kedvelése esetén az innováció akadályai maguk a szervezet tagjai lehetnek (Robinson, Lloyd és Rowe, 2008).

A szervezeti tagok percepciójának kérdése szorosan köthető a percepciós és kognitív vezetéselméletekhez. Ezek az attribúciós megközelítések pontosan a személyes nézetek, hitek és attitűdök problémáit egyesítik. Mind a vezetőknek, mind a szervezeti tagoknak vannak implicit feltevései arról, hogy mi a vezetés, illetve mi a vezető feladata. Ezért, ha meg akarjuk érteni a vezetőket, meg kell tudnunk, hogy mit gondolnak magáról a vezetés

koncepciójáról és a körülményekről, amelyek között ők lettek a vezetők, és hasonlóan meg kell ismerni a követők implicit feltevéseit arról, hogy mi a vezető szerepe és az adott körülmények között kit tekintenek vezetőnek. Eredményes vezetésről akkor lehet szó, ha ezek találkoznak. Az attribúciós elméletek a tudományos megközelítések felől a szociális valóság megértése felé közelítik a vezetésről való gondolkodást (Bass és Stogdill, 1990).

### *Hatásmodellek és a vezetéselméletek összefüggései*

Az iskolavezetés és iskolai eredményesség összefüggéseit leíró kutatások kezdetben (Edmonds, 1979, idézi Scheerens, 2012) az erős iskolavezetés tanulói teljesítményekre gyakorolt közvetlen hatásait vizsgálták. Az empirikus, kvalitatív kutatások erős korrelációkról számoltak be, azonban a kvantitatív vizsgálatok jóval szerényebb összefüggéseket mutattak (Scheerens és Bosker, 1997). A kvalitatív és kvantitatív oldal különbségei a mai napig léteznek (Scheerens, 2012). Részben ezek az ellentmondások irányították rá a figyelmet az indirekt hatásokra.

Az iskolavezetés és eredményesség összefüggéseit leíró modellek közül Hallinger és Heck (1998) (idézi Witziers és mtsai, 2003) megközelítését idézzük. Habár az vezetői hatásokat a tanulói eredményekre vetítve vizsgálták, leszűkítve ezzel az eredményesség értelmezését, megközelítésük átfogja és jól érzékelteti a vezetés és eredményesség összefüggéseinek komplexitását.

Elméleti feltáró kutatásuk eredményeként a vezetői hatásrendszer három modelljét írták le. A közvetlen hatás modell értelmében a vezetői gyakorlat közvetlenül van hatással az eredményességre, esetükben a tanulói eredményekre, és ezek a hatások mérhetők. Ezzel szemben a közvetett hatás modell akkor érvényesül, ha a vezető a kívánt hatásokat alternatív ösvényeken éri el, azaz a vezető szándékai a szervezet többi tagja, eseményei, szervezeti és kulturális tényezők által közvetítődnek. Azonban a vezető, az iskola sajátosságai és a környezet interaktív kapcsolatban állnak, azokban az esetekben, amikor maga a vezető adaptálódik a szervezethez és ez megváltoztatja attitűdjét és viselkedését, akkor a reciprok hatás modelljéről beszélhetünk (Witziers és mtsai, 2003).

## **A vezetés és az iskolai eredményesség összefüggései: egy szisztematikus irodalmi áttekintés tapasztalatai**

### *Problémafelvetés és módszerek*

Kutatásunk célja a vezetés és az iskolai eredményesség kapcsolatát illetően a direkt hatásmodellek összefüggéseinek feltárása volt. A szisztematikus irodalmi áttekintés során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak. Célunk volt annak feltárása is, hogy amennyiben az iskolavezetés és eredményesség közötti közvetlen vezetői hatásokon alapuló összefüggések igazolhatók, vizsgáljuk a vezetés koncepciójának értelmezését.

Scheerens (2012b) az iskolai eredményesség kutatások kapcsán jegyzi meg, hogy ezeket a vizsgálatokat gyakran érheti az a vád, hogy erős, tényeken alapuló, empirikus bizonyítékokat kívánnak kínálni kevés (vagy akár semmilyen) elméleti alappal. Holott, hiába tudjuk megmondani, hogy „mi működik” és „mi nem”, ha éppen csak azt mulasztjuk el megválaszolni, hogy „miért”. Az eklektikus, részleteket kiragadó elméleti háttérrel megtámogatott kutatások, akkor válhatnak iránymutató, előreivő vizsgálatokká, ha az általuk kínált bizonyítékok erős, elmélet-vezérelt magyarázatokhoz kapcsolódnak (Scheerens, 2012b).

Nem titkolt kutatói előfeltevésünk, hogy a vezetés és eredményesség összefüggéseit feltáró kutatások is akkor járulhatnak hozzá az iskolafejlesztésekhez, ha empirikus eredményeiket erős, elméleti magyarázó bázissal árnyalják.

Tanulmányunk célja kettős volt. Egyrészt az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005; Patall és Cooper, 2008) módszereit alkalmazva azonosítottuk a legfontosabb vezetéselméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfúrászerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Talán ellentmondásosnak tűnhet, hogy a szisztematikus áttekintés módszerével metaanalíziseket vizsgáltunk, hiszen könnyen abba a hibába eshetünk, hogy már szintetizált tudást tovább sűrítünk. Célunk azonban nem az elsődleges kutatási eredmények szintetizálása volt, hanem a metaanalízisek koncepcionális vizsgálata.

Szisztematikus feltárásunk fókuszában metaanalízisek álltak. Módszertani elköteleződésünk a narratív feltárásokkal, illetve elsődleges kutatási eredményeket közlő tanulmányokkal szemben az indokolta, hogy a metaanalízisek elvárhatóan a narratív áttekintések pontosságával közelítenek egy kérdés felé, ám azt kibővítve, lehetővé teszik egy jelenség statisztikai szintézisét különböző, de összehasonlítható vizsgálatok adatai alapján, ezáltal kvantitatív áttekintést is kínálva az adott kérdéstről (Last, 2001, idézi Patall és Cooper, 2008).

A metaanalízisek mellett szövegeket is vizsgáltunk, hogy a másodelemzésbe kerülő tanulmányok kiválasztását, hasonlóan a narratív feltárásokhoz, gondos és szisztematikus elméleti feltárás és a precíz kiválasztási folyamat előzi meg, optimális esetben tehát az analízisbe – annak érvényességének biztosítása érdekében – olyan tanulmányok kerülhetnek be, melyek maguk is valid eredményeket közöltek (Patall és Cooper, 2008), ezáltal egy külső, rajtuk kívül álló, előzetes szűrést is biztosíthatunk.

### *A tanulmányok kiválasztása*

A lehetséges tanulmányok azonosítására elektronikus adatbázisban (ERIC) kerestünk. Keresésünket az 1997 és 2017 között megjelent tanulmányokra szűkítettük az alábbi keresőszavak mentén: *school effectiveness, school leadership, direct effect, leadership effectiveness, meta-analysis*.

A tanulmányok kiválasztása az alábbi kritériumok alapján történt:

- a publikáció nyelve: kizárólag angol nyelvű publikációkat kerestünk,
- módszertani megfontolások: a keresési fázisban ragaszkodtunk ahhoz, hogy a tanulmányok a metaanalízis módszerével dolgozzanak,
- tematikus illeszkedés: kizárólag olyan esetekre fókuszáltunk, amelyekben a vezetés és az eredményesség közvetlen összefüggéseit vizsgálták,
- hólabda tanulmányok: a vizsgálatunkat megelőző elméleti feltáró munkák, illetve a tanulmányok áttekintése további két elemmel bővítette listánkat.

A találatok számának csökkentése céljából további szűréseket cím, absztrakt, illetve törzsszöveg alapján is lefuttattuk. A viszonylag nagy számú találatok áttekintése és az irreleváns elemek kizárása és a további lehetséges elemek hólabda módszerrel történő felderítése után mindössze hat tanulmány felelt meg a keresési kritériumoknak, melyeket részletesen a 2. táblázat jelenít meg.

2. táblázat. Vonatkozó találatok száma a vezetés és iskolai eredményesség közvetlen összefüggései kapcsán

Adatbázis	Találatok száma	Publikációk éve	Keresőszavak
<i>ERIC</i>	2081	1997-2017	<i>school leadership; school effectiveness; direct effect</i>
<i>ERIC</i>	172	1997-2017	+ <i>leadership effectiveness</i>
<i>ERIC</i>	18	1997-2012	+ <i>meta-analysis</i>
<b>Releváns publikációk száma</b>			<b>6</b>

Az általunk kiválasztott tanulmányok egyezést mutatnak Scheerens és Stern (2012) által elemzett tanulmányokkal, azonban a kiválasztott tanulmányok előzetes áttekintése után, esetünkben két elem kizárása mellett döntöttünk. A tanulmányok elvetését az indokolta, hogy Creemers és Kyriakides (2008) metaanalízise nem kizárólag a vezetésre fókuszált, Hattie (2009) tanulmánya pedig maga is metaanalízisek szintézise volt. A kiválasztott tanulmányokat a 3. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A kiválasztott tanulmányok alapvető jellegzetességei

Szerző	Tanulmány címe	Megjelenés éve	Kiválasztott tanulmányok kontextusa/száma
<b>Chin</b>	<i>Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA</i>	2007	Taiwan, Egyesült Államok / 28
<b>Marzano és mtsai</b>	<i>School leadership that works: From research to results</i>	2005	Egyesült Államok / 69
<b>Robinson és mtsai</b>	<i>The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types</i>	2008	multinacionális / 22
<b>Witziers és mtsai</b>	<i>Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association</i>	2003	multinacionális / 27

## Eredmények

### *Vezetésméleti koncepciók megjelenése a metaanalízisekben*

Vizsgálatuk fókuszában annak feltárása állt tehát, hogy a kiválasztott metaanalízisek milyen vezetésméleti megközelítésekre alapozzák vizsgálataikat, azt elemeztük, hogy a kialakított vezetői változók, milyen koncepcionális kontextusban jelennek meg. Elméleti koncepcióknak a tanulmányunk első részében áttekintett vezetésméleti modelleket tekintettük.

Az előzetesen felállított vezetésméleti modellek közül a kiválasztott tanulmányok a magatartáselméleteken alapuló vezetésméletekhez nyúlnak vissza. Witziers és munkatársai (2003) és Robinson és munkatársai (2008) metaanalízisükben a vezető szerepét az *instructional*, illetve *transformational* vezetés dimenzióiban értelmezik. Witzier és munkatársai (2003) kitérnek ugyan arra, hogy a vezetői hatásokat célzó vizsgálatok



eredményeit jelentősen befolyásolják a vezető szerepét övező koncepcionális különbségek, az elemzés az előbbi két vezetői magatartás tengelyén marad. Chin (2007) ennél is tovább szűkíti a fókuszot, és kizárólag a *transformational* vezetés koncepciójára épít. Marzano és munkatársai (2005) az analízis során egy általános vezetői mutatót alakítanak ki, illetve a mérés második szakaszában 21 vezetői felelősségi kört írnak le, melyek alapvetően szintén a magatartás alapú megközelítések.

A hatásnagyság számításához Wiziers és munkatársai (2003) hét vezetői magatartáselemet vizsgál, melyek egyértelműen az *instructional leadership* elméletéhez kapcsolódnak. Ezek a következők:

1. szervezeti célok és küldetés kialakítása,
2. a kurrikulum felülvizsgálata és értékelése,
3. a tanulói előrehaladás monitorozása,
4. kurrikulum menedzsment,
5. látható vezetői jelenlét,
6. iskolafejlesztés és folyamatos szakmai fejlődés,
7. teljesítményelvárások.

A kialakított hét elem alapját az 1980-as években kifejlesztett és validált Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) mérőeszköz adja, melyet Hallinger és Murphy (1985) az *instructional leadership* mint vezetői magatartás mérésére dolgozott ki. A vezető magatartását 3 dimenzió mentén, összesen 10 funkció leírásával értelmezi. Az első dimenzió a szervezeti misszió kialakítása, mely a célok kialakítását és kommunikálását fogja át. A második dimenzió a tanítási-tanulási folyamat irányítása, mely a kurrikulum koordinálása, szupervízió és értékelés, illetve a tanulói előrehaladás monitorozása feladatokat egyesíti. A harmadik dimenzió a tanulásközpontú szervezeti klíma kialakítása, ami a tanításra fordított idő biztosítását, szervezeti ösztönzők kialakítását a tanításra és tanulásra vonatkozóan, a szakmai fejlődés támogatását és láthatóság fenntartását jelenti (Hallinger és Murphy, 1985).

Robinson és munkatársai (2008) az általános vezetői hatásmutatók kialakításával szemben az *instructional*, a *transformational* és egyéb típusú vezetői törekvések, illetve az egyéb kategória alá sorolt vezetői magatartáselemek hatását mérik. Az egyéb kategória Robinson és munkatársai (2008) tanulmányában valójában az integrált vezetés szemléletét takarja. Az integrált vezetés Hallinger (2007) nyomán a *transformational* és *instructional* vezetés modelljét egyesíti, melynek során a vezető alapvetően törekszik magas elvárások és az együttműködésen alapuló iskolai kultúra kialakítására. A metaanalízis második fázisában Robinson és munkatársai (2008) az integrált megközelítéshez kapcsolódó vezetői magatartáselemek hatását vizsgálták, melyek az alábbiak voltak:

1. célok és elvárások kialakítása,
2. szakmai erőforrások biztosítása,
3. a kurrikulum és a tanítás tervezése, koordinálása és értékelése,
4. a szakmai tanulás és fejlődés támogatása és személyes mintaadás,
5. támogató szervezeti klíma kialakítása.

Chin (2007) tanulmányában a *transformational leadership* megközelítést alkalmazza, és ehhez kapcsolódóan Bass és Avolio (1993) vezetői magatartást mérő kérdőívére alapozó tanulmányokat választ ki (vö.: Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ). A kérdőív tanulmányunk elméleti áttekintésében részletesen kifejtett 4I modell-re épít. A négy I mindegyike a vezető valamely törekvését jelöli: (1) intellektuális ösztönzés, az (2) individuum tisztelete, (3) inspiráló motiválás, és (4) idealizált befolyás (karizma).

Marzano és munkatársai (2005) komplex, a vezetéselméleteket szintetizáló, önálló értelmezési keretet alakítanak ki tanulmányokban, és 21 vezetői felelősségi kört neveznek

meg, melyeket rövid értelmezésükkel az alábbiakban közlünk. A korábban idézett metaanalízisekhez hasonlóan az egyes felelősségi köröket elemezve azonosíthatóak az *instructional* és *transformational leadership* dimenziói, azonban egyértelműen megjelennek az integrált vezetés megközelítés elemei is. A kialakított 21 felelősségi tényező a következő:

1. Tudatosság: Részletesen ismeri az iskola működését, esetleges problémáit.
2. Rugalmasság: Az adott helyzethez való alkalmazkodás
3. Szakmafejelem: A tanításra fordítható idő védelme, minden más külső hatástól.
4. Monitorozás/értékelés: Az eredményesség monitorozása és a tanulókra gyakorolt hatásuk ellenőrzése.
5. Szószóló: Képviseli az iskolát minden külső fórumon és partner felé.
6. A változás ügynöke: Akar változtatni, és törekszik a status quo kibillentésére.
7. Kultúra: A közös hitek, közösségérzés és együttműködés erősítése.
8. Input: A tanárok bevonása a tervezés és implementációba fontos döntések esetén
9. Tantervi, tanítási és értékelési gyakorlatok ismerete: a legújabb gyakorlatok ismerete a tanterv, tanítás és értékelés területén.
10. Rendszer: a folyamatok sztenderd és rutin kialakítása.
11. Erőforrások: A munkavégzéshez szükséges erőforrások biztosítása.
12. Egyéni előrehaladás jutalma: Felismeri és jutalmazza az egyéni előrelépéseket.
13. Fókusz: Világos célok.
14. Intellektuális ösztönzés: A szervezet tagjai követik a legfrissebb tudományos eredményeket, megbeszélik, az iskolai kultúra része.
15. Kommunikáció: Erős kommunikációs csatornák felállítása a tanárok és tanulók között.
16. Ideák/hitek: Mély ideák és hitek kommunikálása az iskola világáról.
17. Láthatóság: Minőségi kapcsolat a tanárokkal és a tanulókkal.
18. Részvétel a tantervfejlesztésben, a tanításban és értékelésben: Közvetlen részvétel a tanterv kidolgozásában, a tanítás és értékelés kialakításában.
19. Optimalizáló: Az innováció inspirálása és vezetése.
20. Elismerés: Az előrehaladás felismerése és üdvözlése, az esetleges kudarcok elismerése.
21. Kapcsolatok: A személyes kötődések erősítése a tantestületen és személyzetben belül.

Az általunk vizsgált tanulmányok operatív, a metaanalízisek bázisát jelentő vezetéselméleti megközelítéseiket a magatartás alapú elméletekhez kapcsolják. Ezek a megközelítések – csakúgy mint a vezető hatását vizsgáló empirikus kutatások jelentős része (vö.: Scheerens, 2012) – az *instructional leadership*, illetve *transformational leadership* dimenziók mentén mozognak.

#### *A metaanalízisek eredményei*

A koncepcionális háttér feltárását követően a metanalízisek eredményeit is vizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon kimutathatóak-e – kvantitativ stratégiák mentén – összefüggések a vezetői magatartáselemek és az eredményesség között. A hatásmagnaságok értelmezéséhez Cohen (1988) értékeit vettük alapul, vagyis a hatásmagnaságok esetén (d) 0,2-től alacsony, 0,5-től közepes, míg 0,8 vagy afölött már magas értékekről beszélhetünk. Robinson és munkatársai (2008) tanulmányukban a hatásmagnaságok (d) esetén már a 0,6 fölötti mutatókat is magas értéknek tekintik. A metaanalízisekben alkalmazott Pearson-féle korrelációs együtthatók esetén (r) szintén Cohen (1988) értékeit tekintettük referenciának, azaz 0,1-től alacsony, 0,3-tól közepes, 0,5 fölött pedig jelentős értékeket írhatunk le. Scheerens (2012) megjegyzi, hogy a szociálpszichológiai metaanalízisek

nyomán végzett elemzések már a 0,3 fölötti értékeket is jelentősnek gondolják, Cohen (1988) felosztását pedig konzervatívnak vélik.

Witziers és munkatársai (2003) általános vezetői hatást, illetve bizonyos vezetői magatartások hatásnagyságát vizsgálták a tanulói (kognitív) eredmények vonatkozásában. A vezető általános hatását tekintve ( $r$ ) 0,02 érték jelent meg, míg ez a hatás, amennyiben a számításokból az IEA értékeket kivették, megduplázódott, azonban még így sem tekinthető jelentősnek. Alapvetően az egyes vezetői elemeket vizsgálva sem számoltak be jelentős összefüggéseket igazoló értékekről. A szervezeti célok és küldetés kialakítása ( $d=0.19$ ) mutatott csekély összefüggést, míg egy elem, az iskolafejlesztésre irányuló törekvések ( $d=-0.05$ ) egyenesen negatív hatásokat jelzett. Az eredménye kapcsán Witziers és munkatársai (2003) megjegyzi, ez utóbbi eredmény is jól jelzi, hogy az ok-okozati viszony feltárásában fenntartásokkal kell kezelnünk ezeket a vizsgálatokat. Ebben az esetben vélhetően alacsonyan teljesítő iskolákról volt szó, ahol a vezetők „ki voltak téve” valamiféle változtatási törekvésnek.

Marzano és munkatársai (2005) metaanalízésében jóval erősebb összefüggést mutató eredmények jelennek meg. Az általános vezetői hatás ( $r$ ) 0.25 volt, ami jelentősen eltér Witzier és munkatársai (2003) eredményétől. A kialakított 21 vezetői felelősség mentén értelmezve eredményeiket Cohen (1988) határértékei alapján a korrelációs együtthatókat tekintve a vezetői tudatosság ( $r=0.33$ ) mutatott egyedül közepes erősségű összefüggést, azaz hogy a vezető ismeri az iskola működését és problémáit. (Figyelembe véve Scheerens [2012] megközelítését a határértékek módosítására, ez erős összefüggésnek is értelmezhető.) Közepes összefüggést mutató értékek körül mozgott még a vezetői rugalmasság ( $r=0.28$ ), a szakmafejelem (azaz a tanításra fordítható idő védelme) ( $r=0.27$ ), az eredmények monitorozása ( $r=0.27$ ), illetve az iskola szószólóként való képviselése a vezető által ( $r=0.27$ ).

A két metaanalízis közötti jelentős eredménykülönbségek részben fakadhatnak kontextusbeli sajátosságokból is, Marzano és munkatársai (2005) kizárólag amerikai tanulmányokat választottak – valamint a tanulmányok nem minden esetben voltak lektorált tanulmányok –, míg Witziers és munkatársai (2003) különböző országokból származó, és kizárólag lektorált tanulmányok alapján dolgoztak. Marzano és munkatársai (2005) nem vizsgálták a tanulmányokat specifikus jellemzők alapján, melyek befolyásoló faktorok lehetnek a hatásnagyság számításánál (pl.: képzési szint, tanulói háttér), ugyanakkor korrigálták Witziers és munkatársai (2003) alkalmazott számításokat (Scheerens és Steen, 2012).

Robinson és munkatársai (2008) szintén általános és specifikus vezetői elemek eredményét is közlik. Első körben a *transformational*, az *instructional* és az egyéb típusú vezetés hatásnagyságát vizsgálták. Legerősebb összefüggést a tanulói eredményekkel az *instructional* vezetés eredményei ( $d=0,42$ ) mutattak, ami azonban még így is közepes erősségű értéknek tekinthető, ezt követte az egyéb kategória alá sorolt vezetői hatások értéke ( $d=0,3$ ), és elhanyagolható eredményt mutatott a *transformational* vezetés értéke ( $d=0,11$ ). Az egyes vezetői elemeket vizsgálva mindenképpen jelentős a vezető részéről a szakmai tanulás és fejlődés támogatása és személyes mintaadás ( $d=0.84$ ), a célok és elvárások kialakítása és a kurrikulum és a tanítás tervezése, koordinálása és értékelése ( $d=0,42$ ), valamint a szakmai erőforrások biztosítása ( $d=0,31$ ), ugyanakkor elhanyagolható összefüggést mutatott a támogató szervezeti klíma kialakítása ( $d=0,27$ ).

Chin (2007) kizárólag a *transformational* vezetés összefüggéseit vizsgálta. A tanulói teljesítmények mellett, a kialakított változók között szerepelt még a tanárok elégedettsége, és eredményesség percepciója is. Robinson és munkatársai (2008) eredményeivel szemben Chin (2007) egyértelmű pozitív összefüggést igazolt a tanulói eredményesség és *transformational* vezetés között ( $Z(r)=0,487$ ). A tanulmányok kontextusát tekintve Taiwanon és az Egyesült Államokban végzett kutatások eredményeit szintetizálta az elemzés.

## A vizsgálat korlátai

A szisztematikus áttekintés során metaanalíziseket választottunk ki, a metaanalízisek hátrányai között említik, hogy erős statisztikai tényeket keresnek mintsem értelmező stratégiákat alkalmaznak (Andrews, 2005), mely megnehezíti az ok-okozati viszonyok feltárása mellett az összefüggések magyarázatát. A szisztematikus feltárás alapos és rendszerezett keresési technikát ötvöz, azonban a kutatói percepción alapuló keresőszavak és időbeli korlátok könnyen keresési torzításokhoz vezethetnek. A kiválasztott tanulmányok az eredményességet a tanulói teljesítmények esetén kognitív tartományokra szűkítették, melyek szintén egyoldalú értelmezését implikálnak.

## Következtetések

Látható volt, hogy az áttekintett metaanalízisek nem igazolják egyértelműen a vezető közvetlen hatását az iskolai eredményességre. Az analízisek koncepcionális háttérét elemezve ezekben a számításokban döntően magatartás alapú vezetéseméleti megközelítések alapján kialakított vezetői változók azonosíthatók, míg az eredményességre a tanulói kognitív területeken nyújtott teljesítményekre épült.

A magatartás alapú megközelítések viszonylag stabil gyökeret eresztettek az iskola eredményességét vizsgáló empirikus kutatásokban és az iskolafejlesztési törekvésekben, ugyanakkor ezek a megközelítések nem feltétlenül vezethetők vissza megalapozott, tágabb alkalmazhatóságú vezetői modellekhez, melyek az eredményesség és az iskolavezetés komplex, kontextusbeli sajátosságait is vizsgálják (Scheerens, 2012). A leszűkítő, a vezetés egy aspektusára fókuszáló megközelítések jelentősen torzíthatják a vezető szerepének feltárását. A vezető közvetlen hatását vizsgáló kvantitatív metaanalízisek nem tudják egyértelműen és meggyőzően igazolni a direkt összefüggéseket. Ez azonban még inkább ráirányítja a figyelmet az elmélet-vezérelt modellek alkalmazásának szükségességére, melyek komplex koncepcionális bázist kínálhatnak a vezetésről, illetve átfogó képet adhatnak a vezetés és egyéb szervezeti mechanizmusok kapcsolatáról (Scheerens, 2012).

Továbbra is feltételezzük, hogy nem az a kérdés, van-e összefüggés a vezetés és az iskola eredményessége között, hanem az, hogyan ragadható meg ez az összefüggés. Számos olyan, természetében integratív, komprehenzív és többszintű iskolai eredményességet leíró modell azonosítható (Scheerens, 2012; Creemers és Kyriakides, 2008), amelyek komplex módon, az eredményességet befolyásoló faktorokat és azok kapcsolódási rendszerét tárják fel. A vezetés és a többszintű eredményességi modellek összekapcsolása jelentheti a vezetésről való gondolkodás fejlődésének következő állomását (Scheerens, 2012). A vezető hatását feltáró vizsgálatok valószínűsíthetően akkor szolgálhatnak előre-*vivó* kutatási eredményekkel, ha az indirekt vezetői hatásmodellek kapcsolódásait tárják fel, természetükben longitudinális, a kvantitatív és kvalitatív stratégiákat ötvöző modellel dolgoznak (Scheerens, 2012; Witziers és mtsai, 2003).

Meggyőződésünk, hogy a vezetéseméleti modellek nem egymást kizáró tudományos paradigmák, hanem a vezető szerepének komplexitását megragadó, különböző aspektusú megközelítések, melyeket – ha meg akarjuk érteni a vezetés és az iskola összefüggéseit – komplex rendszerben kell elhelyeznünk. A vezető eredményességre gyakorolt szerepének pontos megértéséhez különösen fontosnak tartjuk a vezetéseméleti modellek kapcsolódásainak elmélet-vezérelt feltárását és a vezetés koncepciójának komplex értelmezését. A személyiségvonás alapú elméletek fontos hozzáadéka lehet a vezető személyiségéből fakadó tényezők azonosítása. Az egyéni attitűdök, nézetek és az egyén által

vallott értékek a személyiségben is gyökereznek (Fiske és mtsai, 2010), melyek hatással vannak az események percepciójára, értelmezésére és a viselkedésre. A személyiségből fakadó percepciók sajátosságok, a professzióhoz kapcsolódó nézetek valójában a tevékenység és a vezető által követett vezetési stílus mély gyökerei. A szociális valóság ezen aspektusainak bekapcsolása meghatározó lehet. A szituatív vezetéselméletek a kontextus jelentőségét tárhatják fel, a vezető és a vezetési helyzet interakcióinak leírásával. A magatartás alapú megközelítések a vezetői feladatokat és optimális vezetői törekvéseket azonosíthatják, azonban ezek már a felszínen megragadható tevékenység-elemek, melyek valódi hatásai csak az előzőekben vázolt rétegek leírásával és kölcsönhatásai mentén érthetők meg igazán.

A közvetett hatásrendszert feltáró kutatások (Witziers és munkatársai, 2003; Hendriks és Steen, 2012; Scheerens, 2012) egyértelműen jelzik, hogy a vezetői viselkedés mögött meghúzódó értékek feltárása, és a szervezeti klímára/kultúrára gyakorolt hatásának megértése jelentős irány lehet a vezetői hatások leírásában. Allen, Girgsby és Peters (2015) kutatási eredményei jól jelzik, hogy egyértelműen pozitív összefüggés áll fenn a vezető magatartása és a szervezeti klíma között. Ebből következőleg szintén egyértelmű a kapcsolat a klíma és a tanítási elemek minősége, a tanári nézetek és a tanulói teljesítmények között, valamint a tanári nézetek, hitek és meggyőződések és a klíma közötti kapcsolat is egyértelműnek látszik.

Értelmezésünkben mind az eredményesség, mind a vezetői hatások mélyebb feltárásához elmélet vezérelt modellekre van szükség, a kvantitatív és kvalitatív kutatási stratégiák szintézisére. Fontos elméleti alapokat kínálhat Quinn és munkatársai (1983) versengő értékek modellje, mely a célok, a vezetői szerepek és eredményesség kapcsolatát komplexen értelmezi.

## Irodalom

- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399–416. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2005.00303.x
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: A response to critics. In Chemers, M. M. & Ayman, R. (szerk.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. San Diego: Academic Press. 49-80.
- Bass, M. B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: The Free Press.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141. DOI: 10.1108/09578230010320082
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166–177. DOI: 10.1080/15700763.2012.681001
- Coleman, J. és mtsai (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203939185
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (2010, szerk.). *Handbook of Social Psychology, 5th Edition*. Volume 1. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. DOI: 10.1002/9780470561119
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (2010, szerk.). *Handbook of Social Psychology, 5th Edition*. Volume 1. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hallinger, P. (2007). *Research on the Practice of Instructional and Transformational Leadership: Retrospect and Prospect*. URL: <http://research.acre.edu.au/research-conference-2007/7>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248. DOI: 10.1086/461445
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203887332
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–339. DOI: 10.2307/2391905

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H. és mtsaik (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. DOI: 10.1037//0021-9010.87.4.765
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In Scheerens, J. (2012., szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 1–30. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7\_1
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (1996). *International Handbook of Leadership and Education Administration*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, L. S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.
- Patall, E. A. & Cooper, H. (2008). Conducting a Meta-Analysis. In Pertti Alasuutari, P., Bickman, L. és Brannen, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781446212165.n32
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & McGrath, M. R. (1996). *Becoming a master manager: A competency framework*. New York: Wiley.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. DOI: 10.1177/0013161x08321509
- Ross P. A. & Gray P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effect of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822. DOI: 10.2307/20054196
- Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B. és Soyly, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 149–162. DOI: 10.14689/ejer.2015.60.9
- Sammons, P., Hillmann, J. és Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. London: University of London.
- Scheerens, J. (2012). Summary and Conclusion: Instructional Leadership in Schools as Looseley Coupled Organizations. In uó (2012, szerk.): *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 131–152. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7\_5
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38. DOI: 10.1080/09243453.2012.691100
- Scheerens, J. & Steen, R. (2012). Earlier Meta-Analyses. In Scheerens, J. (szerk.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. 31-44. DOI: 10.1007/978-94-007-2768-7\_2
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. I. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration*, 39(3), 398-425. DOI: 10.1177/0013161x03253411

### Absztrakt

Egyes megközelítések szerint (vö.: Creemers és Kyriakides, 2008) az iskola eredményességét feltáró kutatások egyben a vezető eredményességre gyakorolt hatását feltáró kutatásokat is előmozdították. Számos kutatási eredmény (vö.: Marzano et al., 2003; Leithwood et al., 2004; Krüger és Scheerens, 2012.) igazolja, hogy az iskolavezetés hatással van az iskola eredményességre, azonban a határendszer mérhetőségéről, a hatások természetéről és jelentőségéről ellentétes eredményeket találunk. Tanulmányunk célja az iskolavezetés és az eredményesség lehetséges kapcsolódásainak feltárása. Munkánk célja kettős: az elméleti és narratív irodalmi feltárás (vö.: Andrews, 2005 és Patall és Cooper, 2008) módszereit alkalmazva azonosítjuk a legfontosabb vezetésméleti megközelítéseket, majd ezeket felhasználva, mélyfűrásszerűen vizsgáljuk az eredményesség és iskolavezetés összefüggéseit feltáró metaanalízisek elméleti megalapozottságát. Kutatásunk során elsődlegesen arra törekedtünk, hogy kvantitatív kutatási eredményeken keresztül azonosítsuk azokat a vezetéshez kapcsolódó változókat, melyek az eredményességre közvetlen hatást gyakorolnak. Tanulmányunk célja nem az elsődleges kutatási eredmények szintetizálása, hanem a metaanalízisek koncepcionális vizsgálata.

**Kereszty Zsuzsa<sup>1</sup> – Hunyady Györgyné<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar<sup>2</sup> Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

## Cigány gyerekek és a tanítóképzés

*A tanulmány a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére felkészítő tanítóképzés törekvéseivel foglalkozik. Vázolja a roma gyerekek iskoláztatásának hazai problémátörténetét; történeti esettanulmányként mutatja be az ELTE TÓK egyik korai projektjét; beszámol egy friss (2018), a témakörben végzett tájékoztató vizsgálat intézményi szintű tapasztalatairól; majd javaslatokat fogalmaz meg, miként lenne célszerű a szakmai nyilvánosság figyelmét az alap- és továbbképzés kritikus pontjaira irányítani a deszegregáció és az integráció érdekében.*

### Bevezető a problémátörténetről

**A**z új évezred elejére elfogadottá vált az a – szakemberek által korábban is hangoztatott – felismerés, hogy a roma gyerekek iskolázottsága egyik legfontosabb kulcsa a cigányság sikeres társadalmi integrációjának. Innen vezetett az út a pedagógusok feladatainak, illetve felkészítésük igényének megfogalmazásáig.

A korábbi évtizedekben számos jelentős kezdeményezés történt ezen a téren: a 60-80-as periódusban főként a gyakorló pedagógusok tapasztalatait gyűjtötték össze, s részben ezekre alapozva próbáltak szisztematikus képzési formákat kialakítani.

Volt, ahol a roma gyerekek nevelésének szempontja egy-egy szenzitív oktatón múlt, vagy éppen a képző intézmények beiskolázási s hallgatóik majdani elhelyezkedési körzetének lakossági összetétele kényszerítette ki valamilyen cigány stúdium elindítását. Érthető, hogy az oktatók elsősorban arra figyeltek, ami az eltérés, a különbség volt az eddigiektől: nem utolsósorban abban a gyerekképben is, amelyet szem előtt tartottak a hallgatók kiképzésében, s amelynek leginkább a(z) alsó) középosztálybeli „fehér” gyerekek feleltek meg. Próbálkozásaik során úgy gondolták, hogy a cigány gyerekek mások, mint a többiek, s különbségeik etnikai (olykor azt is feltételezve, hogy genetikusan) alapon magyarázhatóak. Ezért a képzésben általában a cigányok másféle kultúrája, történelme, életmódja többé-kevésbé tényszerű megismertetésére törekedtek, s olyan speciális módszereknek a megtalálására, amelyekkel a leggyorsabban érhető el, hogy a más szubkultúrából érkező cigány gyerekek úgy viselkedjenek, ahogy azt tőlük az iskola és szűkebb társadalmi közegük elvárja. Ezek a képzési elemek nem voltak kötelezőek minden hallgató számára.

Közben a 90-es évek sok változást hoztak a cigánykérdésben, a pedagógiában is. Indultak a rendszerváltás legnagyobb vesztes csoportjának, a cigányságnak a segítésére ún. „felzárkóztató”, új munkalehetőségeket ígérő átképzési és lakhatási programok. Velük párhuzamosan újabb kutatói generáció vizsgálta, dokumentálta a cigányok helyzetét, életmódját, kultúrájuk értékeit, nevelési szokásait. Hangsúlyozták a cigányság rétegzettségét, e kutatások után többé már lehetetlen volt – legalább is szakembereknek – „a” cigányokról beszélni, véleményt formálni, akár jó szándékú segíteni akarásból,

akár rögzült előítéletelességből. Az árnyaltabb szemléletmódot erősítette az is, hogy a cigányságra vonatkozó és a szegénység-kutatások több ponton találkoztak, bizonyítva, hogy a cigányoknak tulajdonított sajátosságok jelentős része nem ehhez az etnikumhoz kapcsolható, hanem a szegénységben/mélyszegénységben élők csoportjához (Békési, 2003; Csongor, 1991; Csongor, 1998; Havas és Kemény, 1995; Kertesi, 2000; Kovalcsik, Csongor és Bódi, 2001; Neményi, 2000; Réger, 1993; Solt, 1975; Szuhay, 1999).

Az iskolaügyben az integráció vált központi kérdéssé. A lakossági mozgások, a korlátozatlan szabad iskolaválasztási jogot érvényesítő (szülői) szelekció révén s a spontán szegregáció következményeként az iskolarendszer egyre inkább kettészakadt elit iskolák és (gyakran halmozottan) hátrányos iskolák csoportjára (Nahalka, 2007). A cigány gyerekek rendszerint az utóbbi iskolákba kerültek. (Korábban hasonlóan erős szegregáció alakult ki sok általános iskolán belül az osztályok között.) Ezt az egymást váltó kormányok egészségtelen gyakorlatnak ítélték, és ösztönzőkkel, de a befogadó környezet kialakulását nem eléggé támogatva szorgalmazták a cigány gyerekeket integráló iskolák létrehozását (Fejes és Szűcs, 2018; Szűcs, 2018).

Eddigre már világossá vált, hogy az iskola nem tudja alapvető funkcióit, így a társadalmi integrációban betöltendő szerepét sem ellátni. Mélyreható oktatásügyi elemzések születtek, egyebek között az oktatásügyben felerősödő szelekcióról, a cigány gyerekek fokozódó iskolai szegregációjáról, a gettó- vagy gettósodó intézményekről (Havas, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005). Az analíziseknek – témánk szempontjából – közös tanulsága, hogy az adaptivitás (a differenciáltság és egységesség kiegyensúlyozott aránya rendszer szinten és az egyének szintjén is, illetve a gyerekek közti tudatos kooperáció) lehet a biztosíték az iskola hatékony működésére (M. Nádas, 2012). Ez viszont új szemléletet, attitűdöt és módszertani gyakorlatot igényelt (volna) az oktatás irányítóitól és a pedagógusoktól, sőt, a szülőktől is.

Az új évezred első évtizedében központilag ösztönzött, minden intézménytől elvárt innovációk indultak a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, lényegében azonos szemléleti bázison:

- Minden pedagógusréteget képessé kell tenni arra, hogy „a cigány gyerekek tanítását ne elviselendő (vagy elviselhetetlen) tehernek érezzék, hanem olyan szakmai feladatnak, amelynek megoldásához a képzésben kellő szakértelmet szerezhetnek és adekvát emberi-pedagógusi attitűdöt sikerült kialakítaniuk” (Kereszty, 1993).
- A szakértelem nem különálló, ún. romapedagógiai képzettséget jelent, hanem olyan „általános” pedagógiai szemléletet és gyakorlatot, amely a differenciálás bázisán valamennyi gyermek (köztük a roma gyerekek) fejlődését képes elősegíteni.
- Vagyis a cél nem a roma gyerekek felzárkóztatása más, nem roma társaikhoz, hanem a mindenkit megillető adaptív pedagógia révén képességeik maximális fejlesztése.
- A roma gyermekek csoportja erősen rétegzett mind társadalmi-anyagi körülményeiket, mind kultúrájukat, nevelési szokásaikat tekintve, mind pedig az iskolához, tanuláshoz való viszonyukat illetően. Ez a sokféleség egyszerre teremt hasonlóságokat és különbségeket saját csoportjukon belül, illetve köztük és a nem roma gyerekek között.
- Végül soron az iskolát, a benne zajló folyamatokat kellene megváltoztatni úgy, hogy – tekintet nélkül nemzetiségi-etnikai, társadalmi különbözőségeikre – valamennyi gyermeknek jó, kibontakozásukat segítő tanulási teret biztosítson.

Az intézményekben megélénkültek a cigány gyerekek nevelésére felkészítő kurzusok, továbbképzési programok születtek; megerősödtek korábbi hagyományok s keletkeztek ma már tradicionálisnak mondható tevékenységi formák. Ritka, de figyelemre méltó nemzetközi kooperációk alakultak ki roma-programok hazai adaptációjában (OPB, 2018. 85.).



Visszatekintve erre az időszakra, némileg elnagyoltan azt mondhatjuk, hogy a 90-es évek önkéntes, szakmai, hivatásbeli felismeréseken, meggyőződéseken alapuló törekvései jobbra továbbéltek, majd az irányító főhatóság inspirációjára kiegészültek a többi intézményben is megindított munkálatokkal. Az intézmények racionálisan megkeresték azokat a képzési formákat, amelyekkel hozzáférhettek a közoktatási továbbképzési forrásokhoz s a professzionálisabb pályázatok révén nagyobb támogatásokhoz. Nem hangsúlyozták, de nem is vitatták a „mindenkit alkalmassá kell tenni a cigány gyerekek nevelésére” elvet, a PC jegyében (a politikai korrektség mintájára beszélhetünk pedagógiai korrektségről is) nem emelték ki túlzottan az etnikai jellegű specialitásokat. De nem foglalkoztak az alapképzés tartalmainak újragondolásával, inkább olyan, kétségtelenül szükséges kurzusok indítását kínálták, amelyek a cigányság történetére, kultúrájára, életmódjára vonatkozó ismeretek hiányát pótolhatták. Rendszeres gyakorlati tevékenység megszervezésére csak kevés helyen volt szándék és lehetőség. A kurzusok szabadon választhatók voltak.

Mindez azonban már egy jelentősen átalakult felsőoktatási környezetben zajlott: 2000 elejére szinte valamennyi tiszta profilú vagy pedagógusképzési gyökerű főiskola a széles körű, kevésbé önkéntes intézményi integrációs folyamatok következtében elvesztette önállóságát. Új helyzetük kialakítása közben nem csak kevesebb figyelmet tudtak fordítani megkezdett innovációikra, de az új szabályrendszerek alapján – különösen eleinte – kevesebb lehetőséghez is jutottak (pl. pályázati területen, továbbképzésben stb.).

Némileg erőltetett ütemben az évtized elején, közepén zajlott a felsőoktatási hálózat nagy részét érintő bolognai folyamat implementációja. A pedagógusképzés is átállt az EU-ban ekkor már általános osztott képzési formára. A kezdőszakasz pedagógusait képező intézmények számára egyértelműen kedvező változás sok új, részben ismeretlen feladattal is járt, ami ismét csak háttérbe szorított olyan fejlesztéseket, mint pl. a módszertanok megújítása vagy akár a roma-ügy volt a képzésben. De – talán paradox módon – a cigány gyerekek fejlesztésére felkészítést stabilizálta is. A szerkezeti átalakítás együtt járt a szakok tartalmának újragondolásával, új szakos képesítési követelmények, friss tantervek készültek.

Ezek igyekeztek magukba ötvözni az új pedagógiai-módszertani eredményeket, illetve úgy alakítani a képzési tartalmakat, hogy a pályakezdő pedagógusok minél felkészültebbek legyenek a rájuk váró társadalmi jelentőségű feladatok ellátására. Ezek közé tartozik a cigány gyerekek sikeres oktatása, nevelés is. Így az új tantervek tartalmi közvetlenül s közvetve is reflektáltak erre a problémára: beépítették a szükséges speciális ismereteket, de a képzés egészében számoltak a cigány gyerekek fejlesztésének szakmai kérdéseivel. Tapasztalhattuk, hogy a következő évtizedben a helyi vagy központi tantervek módosulásai ezeket a tartalmakat nem érintették. Ezt tükrözik a legutóbbi, 2016/17-es dokumentumok is (EMMI rendelet, 2016).

Megjegyezzük azonban, hogy az alapképzés egészére kiterjedő felkészítés eszméjének diadala Janus-arcú jelenség: valóban korszerű szemléletet tükröz, valóban lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusképző intézményekből ne kerüljenek ki az ügyben teljesen tájékozatlan fiatal pedagógusok. Ugyanakkor alkalmas lehet a feladat csupán formális teljesítésére, a speciális figyelem hiányának elfedésére.

## Az ELTE TÓK projektje – történeti esettanulmány

*Csak néhány évtizede*

kezdtek el megtapasztalni, megérteni, elhinni, hogy létre lehet hozni a minden gyereket avatottan együttnevelő iskolát. Többek között ezért indítottuk útnak a budai és a sárospataki tanítóképzőben a tiszabői gettó-, a makkoshotycai és két józsefvárosi gettósodó óvodával/iskolával együtt azt a programot, amelynek a hatásaként az integrálásra is felkészült, erre is avatott tanítók kibontakozását vártuk. (Az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszéke volt a koordinátora annak a 11 fős konzorciumnak, amely 2001-2004 között *A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok támogatására* létrehívott Phare I-II. projektek megvalósítására vállalkozott.)

A program nagy ívű volt, átfogta az óvó- és tanítóképzés teljes vertikumát, megjelent valamennyi tantárgy programjában, különös súllyal a gyakorlati képzésben. Tanulmányoztuk többféle kultúrából érkező gyerekek, felnőttek együttélését külföldön is (Integretto Ház, Szatmárnémeti, Románia; Northwald Primary School, London). Bár a Phare-keretek között folyó projekt csak 18 hónapra szólt, a programot kiterjesztettük a résztvevők (egy hallgatói csoport) teljes (nyolc félévnyi) képzésére. A kibővült tantárgyi programokat külső szakértőkkel is kontrolláltattuk.

### *A képzés megújítására*

praxisbeli tapasztalataink sokasága indított bennünket. Az ország különböző pontjairól – sokszor kéthetente 150-200 kilométert utazva – a szakma tanulni vágyó javát képviselve sokan érkeztek szakirányú képzéseinkre. Az ő szavaikat, tekintetüket őriztük. Egyikük szeptember második felében elsős tanítványáról így beszélt: „Beszélni se tud, folyton cigányul gajdol, kukázásból szerzett ruhát hord.” – panaszkolta. Ugyanabból a városból jött társa hozzátette: „Van egy cigány fiú az osztályomban, aki sokszor jön tiszta fehér ingben, fogalmam sincs, milyenek a szülei, csak nem fogok a cigánytelepen családot látogatni!” – „Én egyszer odamentem – szólalt meg egy másik –, szép tőlük, hogy kávéval kínáltak, de fogalmam sincs, hogyan mosogatnak, persze, hogy nem fogadtam el a kávé, erre megsértődtek, kár volt odamennem.”

*A képzés megújítására praxisbeli tapasztalataink sokasága indított bennünket. Az ország különböző pontjairól – sokszor kéthetente 150-200 kilométert utazva – a szakma tanulni vágyó javát képviselve sokan érkeztek szakirányú képzéseinkre. Az ő szavaikat, tekintetüket őriztük. Egyikük szeptember második felében elsős tanítványáról így beszélt: „Beszélni se tud, folyton cigányul gajdol, kukázásból szerzett ruhát hord.” – panaszkolta. Ugyanabból a városból jött társa hozzátette: „Van egy cigány fiú az osztályomban, aki sokszor jön tiszta fehér ingben, fogalmam sincs, milyenek a szülei, csak nem fogok a cigánytelepen családot látogatni!” – „Én egyszer odamentem – szólalt meg egy másik –, szép tőlük, hogy kávéval kínáltak, de fogalmam sincs, hogyan mosogatnak, persze, hogy nem fogadtam el a kávé, erre megsértődtek, kár volt odamennem.”*

Többek között ilyen mondatok égtek belénk. Azt reméltük, ha óvó- és tanítójelöltek nyolc féléven keresztül tanulnak, beszélgetnek, vitatkoznak, hospitálnak, résztvevő megfigyelők lesznek különböző helyzetekben, akkor a képzés végén tudni fogják, hogy nem a saját anyanyelvük az egyetlen, elsős tanítványuk nem beszédképtelen, hanem az anyanyelvén beszél, „gajdol” folyton, szociális kompetenciájuk részeként kialakul érdeklődésük a 'Másik' (például tanítványuk családja) iránt, megérik, hogy kapcsolat-teremtés közben (látogatás eltérő szubkultúrájú családnál) a visszautasítás (ha csak egy csésze kávéról van is szó) sértő lehet. – Megtapasztalják, hogy a mélyszegénységből, egyúttal az egyik cigány szubkultúrából (azt is tudják, hogy ebből is többféle létezik) érkező gyerekek figyelmét meg lehet ragadni, ha tanulásuk első iskolai napjuktól kezdve, majd az iskolázás első éveiben végig, elsősorban mozgásra, zenére, vizualitásra épül.

Rögtön el kell ismernünk, nem volt módunk utánkötető vizsgálatra, így nincsenek adataink arról, hogy a nyolc félévnyi képzés milyen hatással járt. Mégis biztosak vagyunk benne, hogy a program egészének tapasztalatai újra – tágabb összefüggésbe helyezve – megosztásra várnak, különösen azért, mert úgy látjuk, a cigány gyerekek integrációja tekintetében „sűrű” az idő, ennek a kérdésnek hivatásrendünk erőfeszítésének, egyúttal az országos oktatáspolitikai stratégia-készítésének középpontjába kerülnie (a projekt tapasztalatainak összegzését ld. Hunyady, Kereszty és Véghelyi, 2005.)

### *Miért is „sűrű” idő?*

A projekt tapasztalataira még visszatérünk, először azonban arra koncentrálunk, miért is állítjuk, hogy a két évtizeddel ezelőtti tapasztalatok ma égetően aktuálisak, sőt idősebbek, mint keletkezésük idején.

Nézzük a tényeket, kezdjük a legdrámaibbakkal! Tíz éve annak, hogy Nagycsécsezen eldőrdült az első lövés, elkezdődött az a gyilkosságsorozat, amelynek kilenc halálos áldozata volt, köztük egy apja után futó ötéves kisfiú. A gyilkosok az áldozatokat nem ismerték, tettüknek nem személyes, hanem az etnikai csoportnak szóló indítéka volt.

Hogy jutottunk idáig? A rendszerváltozás legnagyobb vesztesei a cigányok. A nyolcvanas évek végén a cigány férfiak több mint 80%-a munkaviszonyban volt (KSH adat). A szocialista nagyipar összeomlása, a termelőszövetkezetek felbomlása elsősorban őket sújtotta. Többségük zsákfalvakba, cigánytelepekre sodródott, mélyszegénységbe süllyedt. Elindult az a folyamat, amelyet csak több kormány összehangolt stratégiája tudott volna legalább részben megakadályozni. Ennek a stratégiának a hiányában a rendszerváltásban több tekintetben csalódott társadalom bűnbakjává váltak. A közbeszéd először segélyen élő parazitákként kezelte őket, majd elkezdődött az a folyamat, amely egyes bűncselekményeket nem személyekhez, hanem etnikai csoporthoz, a cigánysághoz kötött. Megjelent a „cigánybűnözés” szókapcsolat; rendőri vezetők is a bűnelkövetők származására utaltak. Egy alkalommal a miniszterelnök is így szólalt meg: „nem használom a cigánybűnözést, de cigány bűnelkövetők vannak”. Megindult, majd kvázi legalizálódott a cigányság kriminalizálása (Kis, 2009). Mindez természetesen hatással volt/van a társadalom közérzetére általában, egyes emberek cigányokhoz való viszonyára különösen.

Mi is történt az elmúlt néhány évtizedben a cigány gyerekek integrációjának ügyével a közoktatásban? A 2010 előtti időszakból több antidiszkriminációs program ismert: működött az Utolsó pad program, megalakult az Országos Integrációs Hálózat (OIH), 2002 és 2012 között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók érdekében kifejlesztett Integrációs Pedagógiai Rendszerhez (IPR) a közoktatási intézmények több mint fele csatlakozott.

Az utóbbi években a deszegregációs folyamat nem csupán megakadt, a szegregáció egyenesen felgyorsult (Havas, 2008), sőt, megjelent annak állam- és egyházasszisztált

formája is. Lelkész/miniszter szájából hangzott el az az önellentmondást tartalmazó mondat, miszerint létezik „szeretetteljes szegregáció”. Figyelmen kívül hagyva azt a nyilvánvaló tény, hogy szegregáltan nevelt gyerekek felnőttként a legritkább esetben képesek a többségi társadalomba integrálódni, hiszen a szegregált létben keletkezett tudásbeli és szocializációs deficitje szinte behozhatatlan, a teljesítményszakadék szinte áthidalhatatlan (Neményi, 2012/2018).

### *Tágabb horizont*

A kultúranropológus szerint „amikor [...] rettenetesen összesűrűsödik a konfliktuspotenciál, dramaturgizáltnak van jelen a közbeszédben, a médiában [...] akkor érdemes tágítani az időhorizontot” (Losonczy, 2009); tegyük hozzá: a horizontot tágítani érdemes térben is (rátekintve más országok gyakorlatára). A konfliktuspotenciál sűrűsödéséhez hozzájárult a háborús övezetekből, az afrikai népességrobbanásból, a klímaváltozásból (is) következő éhínség elől menekülők, a gazdasági bevándorlók áradatszerű megjelenése Európa határain. Ráadásul a menekültválság hazai kommunikációja – amely szerint a menekültek, bevándorlók magyarságunkat (legfőbb identitásunk egyikét is) veszélyeztetik – az „idegent”, közvetve a cigányságot is közvetlen veszélyforrássá tette.

A hazai cigány családok, közösségek és a nem cigányok közötti távolság korábban a jelenleginél kisebb volt. „A cigányság a magyarságnak évszázadok óta viszonylag ismert, bizonyos statusokban integrált, intim, meghitt »másikja« volt” (Losonczy, 2009). Amikor a cigányság többsége a rendszerváltással drámaian veszített el szinte minden munkaalkalmat, akkor egy igen vékony meggazdagodott rétegre és mélyszegénységbe süllyedt tömegekre szakadt. Ebben a folyamatban a többé-kevésbé ismert másik idegenné vált. Az idegenné válás azt (is) jelenti, hogy már nem látjuk külön az idegenek egyes csoportjait, tagjait, az idegent fenyegető, megközelíthetetlen tömegnek érezzük. Nem tudunk különbséget tenni a kizsákmányolók (uzsorások) és a kizsákmányoltak, a bűnelkövetők (akik ugyanolyan arányban vannak köztük, mint más etnikai csoportokban) és a tisztességesek között.

Mi lehet a teendő? Létkérdés lenne a társadalom minél szélesebb rétegeivel megértetni, hogy a probléma rendőri eszközökkel, sőt, egyedül szociális intézkedésekkel sem kezelhető, az együttélés mindkét fél számára elfogadható formáit elsősorban a közoktatási intézményekben való együttélés, az itt folyó szocializáció teremtheti meg.

A megfontolandó példák egyikeként a budai képző Phare-programjának a cigány gyerekek óvodai/iskolai szocializációs folyamataira és a pedagógusok képzésére vonatkozó tapasztalatait szeretnénk bemutatni.

### *A képzési program megszületése*

A program szerencsés véletlennek köszönhetően jött létre. Göncz Árpád köztársasági elnök kezdeményezte az intézmény főigazgatójánál a cigányság kultúrájával, életmódjával foglalkozó speciálkollégium indítását. A szükséges szakmai háttér a képző rendelkezésére állt: Békési Ágnes, a Neveléstudományi Tanszék munkatársa 200 interjú birtokában magyarcigányok életmódjának, nevelési szokásainak témaköréből doktorált, Kereszty Zsuzsa nyolc évig dolgozott az akkor legszegényebb, magyarcigányok lakta település falufejlesztési programjában az iskolafejlesztés mentoraként, az innovatív szemlélet pedig a tanszéken köztudottan jelen volt. Itt e programmal egyidejűleg több olyan kutatás is folyt, amelynek tapasztalatai közvetlenül vagy közvetve táplálták, befolyásolták a tantárgyi programok tartalmának alakulását.

A négy féléves speciálkollégium programját egy-egy részterület legjobb szakértői (Csongor Anna, Havas Gábor, Kovalcsik Katalin, Réger Zita, Szuhay Péter) alkották

meg, ők voltak a kurzus oktatói is. A speciálkollégiumot a hallgatók növekvő érdeklődése kísérte. A negyedik félév végén mindannyian sikeresen kollokváltak (vizsgakérdések az 1. mellékletben), majd döbbenetünkre – egy hallgató kivételével (aki később megyei cigányügyi referens lett) – mindannyian azt kérték, ne szerepeljen az indexükben, hogy ebből a tárgyból kollokváltak. Hiszen ha szerepel, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy olyan osztályokban kell majd tanítaniuk, amelyekben magas a cigány gyerekek aránya.

A feladat súlyát megértették, de nem adtunk elég segítséget ahhoz, hogy a gettó- vagy gettósodó osztályok vezetéséhez kompetensnek érezzék magukat.

Következtetésünk világos volt: nem speciálkollégiumra, hanem az alapképzés megújítására van szükség. A speciálkollégium nagy szakmai haszna volt, hogy kapcsolatba léptünk azzal a kutatói körrel, amelyre az alapképzés formálása alatt is támaszkodhattunk, és közreműködésükkel, Kovalcsik Katalin szerkesztésében létrejöhett egy szöveggyűjtemény, amely elsősorban az cigányság társadalmi helyzetét, kultúráját igyekezett bemutatni, egyúttal diszkográfiát, valamint 900 tételből álló szakbibliográfiát is tartalmaz (Kovalcsik és mtsai, 2001).

### *A megújított alapképzés a tantárgyi programokban*

elsősorban valamennyi program újragondolását, szükség szerinti bővítését jelentette.

Voltak olyan munkatársaink, akik a képzés egészének a megújításáról gondolkodtak. A Társadalomtudományi Tanszék munkatársa, Knausz Imre (2005) például így írt arról, mit kellene tudnia a tanítóknak a romák világáról: „A roma történelem megismerése alapvető jelentőségű [...] a téma historizálása számos mai társadalmi feszültség forrása [...] A 19-20. században a roma népesség története szinte azonos a »cigánykérdéssel« [...] Elsősorban annak bemutatása lehet fontos, hogy a téma állami kezelésének milyen alternatívái fogalmazódtak meg [...] Az etika tantárgy tematikája kitér arra, hogy különböző társadalmakban különböző normarendszerek működnek [...] Az egyik legalapvetőbb nehézség a roma gyerekek és a tanító közötti kulturális különbségből származik [...] Ki kell emelni a helytörténet és a helyismeret oktatását [...] a lokális identitás a befogadás élményét adhatja a roma gyerekeknek [...] annak a tudatát, hogy a [település] a lakóhelyi kisebbség és többség közös pátriája [...] Végig kell gondolni a [...] tanítás vizuális (téri), főleg zenei és mozgásos dimenzióit.”

Igen lényeges, amit Bánki Vera (2005) az önmagunkra reflektálásról ír: „Annak szükségességét, hogy a cigány zenét finom ízléssel, tapintattal bevezessük tanításunkba, először magunknak, oktatóknak kell belátnunk, elfogadnunk [...] El kell gondolkodnunk azon is, vajon Liszt, Brahms, de már néhol Haydn miért hallották meg és építették be műveikbe a cigány zenét. A zenetörténet szemelvényeit sorakoztatnám az énekelt anyag többszedségében, annak szoros tartozékaként. A sorrendet így jelölném meg: érezni, érteni, tanulni, tudni.”

A kérdés lényegét Radnainé Szendrei Júlia (2005) ragadta meg: „A Matematika Tanszék által kidogozott tantárgyi program mind az óvodai, mind tanítói szakon úgy készült, hogy a heterogén szerkezetű, eltérő szociális, kulturális háttérű gyerekeket felölelő óvodai csoportok és iskolai osztályok 3-12 éveseknek matematika nevelésére készítette fel a hallgatókat. Programunk alapvetően tevékenykedésre épít, elsődlegesnek tartja az egyéni képességek fejlesztését, és az egyéni képességek szintjéhez illeszkedő értékelési rendszerek kidolgozását.”

Valamennyi tantárgyi program tartalmazza azokat a tartalmi, metodikai elemeket, amelyekkel a tantárgy korábbi programja bővült. Például:

- A multidiszciplináris szemlélet érvényessége a romák interkulturális nevelésében. – A helyi roma közösség kultúrája az iskola helyi tantervében. A nevelő tekintélye és „beavatása” a helyi romák kultúrájába (Gyóni, 2005).

- A roma népesség demográfiai sajátosságai, „átmenetük” megkésettsége, és ennek összefüggései a különböző roma csoportok hagyományaival. – A magyarországi cigányság vallási összetétele, az egyházak valós és lehetséges szerepe a roma közösségek életében (Demeter, 2005a).
- Példák az időiség, az élet és halál sajátos felfogására a roma életmódban. A szabadság értelmezésének vetületei a roma csoportok erkölcsi értékrendjében és magatartásformáiban. Autonómia és integráció (Demeter, 2005b).
- A hatalmi, uralmi szervezet cigányokkal kapcsolatos intézkedései (királyok, megyék, városok, uradalmak). – Az erdélyi cigányság helyzete, az erdélyi országgyűlések cigányokkal kapcsolatos törvénykezése (Farkas és mtsai, 2005).
- A cigány (romani) nyelv hangtana, a beás nyelv. – A beás nyelv két hangja. – A szövegfonetikus eszközök univerzálék [...] használati módjuk, értelmezésük nyelv- és kultúraspecifikus.
- Cigány etnikai csoportok meghatározása a többség nyelvén és önmeghatározás más cigány etnikai csoporttal szemben a többség nyelvén (Petőcz, 2005a, b).
- A magyar nyelvi hátrány kompenzálásának módszerei (Meixner-módszer, drámapedagógiai módszerek, beszélgetőkör, élményközpontú eljárások) (Tóth, 2005).
- Javaslatok az első osztályos romani vagy beás anyanyelvű gyerekek magyarra tanításához (Csonka, 2005).
- A korábbi évek kutatásainak megfelelően a roma tanulók tanulás közben felvetődő, néhány iskolába lépéskor mutatkozó jelenségre kell jobban felkészíteni a hallgatókat. Ezek a tanulók verbális és nem verbális kommunikációjával, az időfogalom alakulásával, a szűk térben történő, kis tárgyakkal kapcsolatos megfigyelések, az ehhez szükséges megfigyelőképesség fejlesztésével függenek össze (Radnai, 2005).
- (A hallgató) rendelkezzen széleskörű ismeretekkel az adott roma közösség által ismert állatokról, növényekről. – Ismerje a helyi roma közösség természeti és társadalmi környezethez való viszonyát (Bihari és Véghelyi, 2005).
- A cigány műalkotás reprodukciók foltrendjének imitatív tanulmányozása. – A mozgás tanulmányozása (fotók segítségével) cigány táncmozdulatok témáira. – Mutasson hangoltságot és tanúsítson jártasságot a cigány naiv és professzionális képzőművészet sajátosságainak felismerésében (Bálványos, 2005).
- Az egymás mellett élő cigány csoportok hagyományos és ma mindennapos viseletének feltérképezése. – Cigány gyermekek képeinek szemléje. – Személyes vizuális kifejezés gyakorlata cigány mese, dal, tánc alapján (Pataky, 2005).
- Építsünk a cigány tanulók meglévő mozgáskultúrájának elemeire. – Kerüljük el, hogy cigány és nem cigány tanulók egymással rivalizáljanak (Vörös, 2005).
- Zenei elemek (ismétlődés, skálák, dūr hangsor, moll hangsor, négyhangzat, kvintváltás, maggiore-minore, szinkópa előfordulása beás népdalokban) (Bánki, 2005).

### *Gyakorlati képzés*

Az egyik leglényegesebb feladat a gyakorlati képzés helyszíneinek megválasztása volt. A résztvevő megfigyelésre (családlátogatáson), egyéni gyermekmegfigyelésre, csoportos megfigyelésre, a pedagógus tevékenységének megfigyelésére, majd a hallgatók tanítási gyakorlatára olyan óvodákban/iskolákban/osztályokban került sor, amelyekben a cigány gyerekek aránya elérte az 50%-ot (ilyen volt a tiszabői iskola), vagy gettósodó osztályokban, csoportokban (a Németh László és a Dugonics utcai általános iskolában a Józsefvárosban).

Ízelítőül néhány az első félév feladatai közül (egyéni megfigyelés, résztvevő megfigyelés). A helyszín a tiszabői (gettó-)iskola. (A hallgatók öt napon át a teljes tanítási időben jelen voltak az iskolában.) Az oktatói szándék: A megfigyelés minél mélyebb,

körülmekintőbb, koncentráltabb legyen, a hallgató figyelme minél inkább egyetlen gyerekre (és annak családjára) irányuljon, valamint egyetlen tanító verbális és nem verbális megnyilatkozásait kísérje figyelemmel. A résztvevő megfigyelés (a családlátogatás) célja: rögtön a képzés elején teremtsen kapcsolatot más szubkultúrában élőkkel. Íme példaként a megfigyelésre egy gettóiskolába (Tiszabőre) induló hallgatóknak szóló feladatsor:

1. Válasszanak ki egy gyermeket az osztályból és három (tanítási) napon keresztül naplószerűen jegyezzék fel ennek a gyerekeknek a tevékenységeit!
2. A negyedik és az ötödik napon a tanító tevékenységeit jegyezzék!

Mindkét esetben minden megnyilvánulás fontos, az is, ami a szünetben, a folyosón, az udvaron történik. – Mindkét jegyzetben jelöljék a napot és az órát is, amelyben a tevékenységet megfigyelték!

3. Egy alkalommal – az időpontot a szülőkkel előre megbeszélve – látogassák meg az első három napon megfigyelt gyerek családját, és kérdezzék meg a szülőket, milyen problémái vannak a gyerekeknek az iskolával kapcsolatban! (A családlátogatás megszervezésében az osztály tanítója segíteni fog Önöknek.)

A gyakorlati képzéshez tartozó sokféle tevékenység hatását nem mértük, érzékeltetni is nehezen lehet. – Annyit állíthatunk, hogy a programban részt vett hallgatók „idegenekkel” kapcsolatos attitűdjének módosulása a Bogardus-kérdőív révén nem volt kimutatható. (A kérdőívet az első félév első heteiben és a nyolcadik félév végén használtuk.) Hogy valami mégis történt a hallgatókban, azt már az első félévben érzékeltük. Ennek szemléltetéséül a program egyik szakmai vezetőjének „korabeli” feljegyzéseiből idézünk néhány részletet. (A hallgatókat az első félév őszén Tiszabőre Kereszty Zsuzsa és Ronkoviczné Faragó Eszter kísérték. Kereszty Zsuzsa feljegyzései Hunyady Györgyné és Donáth Péter tanszékvezetőknek szóltak.)

#### *Jegyzetek a vonatútról a megfigyelési gyakorlat előtt (2001. szeptember)*

„A cigányokról szinte mindenkinek negatív élményei vannak (egyikük nagyanyjának láncot téptek le a nyakáról, másikukat három purdék leköpdösött), az egyik szelíd, legkislányosabb hallgató ártatlan arccal megkérdezte, nem lehetne-e valahogy szabályozni, hogy kevesebb gyerekük szülessen.

A csevegés lehangoló, de a tekintetük jó, amit mondanak, az nem igazán a sajátjuk, mondják, mert mások is így beszélnek, s mert szoronganak is a tiszabői héttől. Egyikük (pszichológus akar lenni) alig, hogy bemutatkozunk egymásnak a pályaudvaron, már kérdezi, hogy »miért szolgáltatjuk ki« őket. Percekbe telik, míg megértem, úgy érti: a tiszabői cigányoknak. Dadogok valamit, nem hiszem, hogy bárkitől tartaniuk kellene, s próbálok valamit mesélni a csenyétei felnőttékről a mentorálás éveiben szerzett tapasztalatokról. Látom, próbál megnyugodni, de még nem tud. Georgina segít: az édesanyja Csóron óvónő, sok cigány gyerek van a csoportjában, kifejezetten jó viszonyban vannak a szüleikkel.

Míndez elég negatívan hangzik, a kezdeti benyomásom mégsem rossz: inkább többségüket gyerekesnek, védtelennek látom, és jól esik, hogy őszinték.”

#### *Jegyzetek a vonatútról hazafelé a gyakorlat után (2001. október)*

„A hazaindulás előtti utolsó – tanítókkal közös megbeszélésen – a hallgatók bölcséket mondanak. Lilla például: amiről azt gondolta, hogy a cigányokra jellemző, lehet, hogy nem is a cigányokra, hanem a szegényekre igaz; ez nagy felfedezés, főleg, mert maga

jött rá, nem olvasta a szegény-kultúra versus cigány-kultúra bőséges irodalmát. – András megjegyzi, hogy minden sokkal jobb volt, mint amire számított; kérdésemre azzal érvel, hogy itt ismeretlenül is köszönnek neki és egymásnak az utcán felnőttek és gyerekek, Pesten az egy házban lakók se, s meséli, hogy a családok milyen jól fogadták őket.

A vonaton örömmel fedezem fel, hogy a második csoport 11 embere (egy főiskolai csoport három kiscsoportra bontva járt Tiszabőn) teljesen megszelídült, szinte lelkes, s főleg: jóba lettek egymással! Már azt tervezik, hogy nyáron együtt mennek valahova nyaralni. Kérdezem, hogy ki volt olyan osztályban, amelyet szívesen ajánlana a következő csoportnak és minden alsós osztályt felsorolnak. Sőt, gyorsan összeszámolják, hogy hatan vagy heten szeretnének visszamenni a második félévben ugyanabba az osztályba, ahol most voltak. (Az lenne az igazi! – mondják). A fő lelkesek egyike éppen Alíz, aki indulás előtt azt találta mondani, hogy a szeptemberi tiszabői hospitálás olyan, mintha egy elsőéves orvostanhallgatónak mandulaműtétet kellene végeznie. (Most megkérdezem tőle, milyen volt a mandulaműtét, széles mosollyal válaszol.) Útközben bebizonyosodik, amit gyanítottam: a két legfőbb »ellenző« – Rita és Alíz – két legszorongóbb. (Alíz hazafelé például az iránt érdeklődik, hogyan tehetne újra szert a 14 éves korában eltűnt önbizalmára.) Eszter egyenesen azt mondja, Tiszabőn jött rá, most már biztos, hogy pedagógus akar lenni.

Adalék: Csilla törökszentmiklósi. Kiderül, hogy Miklóson (20 km-re van Tiszabőtől) az ismerősök a lelkére kötötték, hogy ne igyon a tiszabői vízből, mert az arzénos (!), este ne menjen az utcára, mert megkéselik. Hazafelé ezt már nevetve meséli, odafelé persze szorongott. (Érdekes szociálpszichológiai dolgot lehetne írnia (gondolom) – beszélgetésünk alapján – arról, hogyan keletkeznek, terjednek Miklóson a Tiszabőről szóló rémhírek.)

Keserves megtapasztalni, hogy a testület által »didaktikailag jól képzett«-nek tartott kolleganő hogyan tanít az 1/c, ún. fejlesztő osztályban. Igen, képzett, de kommunikációs stílusa kökemény, rá pontosan illik, hogy tananyagot tanít és nem gyereket. (Hiába jelent egy autó rajza »kocsi«-t a gyerekeknek, mégsem jut eszébe, hogy mondjuk az alma legyen az 'a' hang és betű hívóképe; hiába ejtik a helyi nyelvjárásban az uborkát iborkának, mégis uborka az 'u' hívóképe; »elvisz a rendőrkocsi«, csúszik ki a száján »fegyelmezésként«...) Szerencsére ebben a műfajban itt ő az egyetlen.”

*Keserves megtapasztalni, hogy a testület által »didaktikailag jól képzett«-nek tartott kolleganő hogyan tanít az 1/c, ún. fejlesztő osztályban. Igen, képzett, de kommunikációs stílusa kökemény, rá pontosan illik, hogy tananyagot tanít és nem gyereket. (Hiába jelent egy autó rajza »kocsi«-t a gyerekeknek, mégsem jut eszébe, hogy mondjuk az alma legyen az 'a' hang és betű hívóképe; hiába ejtik a helyi nyelvjárásban az uborkát iborkának, mégis uborka az 'u' hívóképe; »elvisz a rendőrkocsi«, csúszik ki a száján »fegyelmezésként«...) Szerencsére ebben a műfajban itt ő az egyetlen.”*

A projekt 2001-2004-ig tartott. A cigány gyerekek fejlesztésének szempontjait figyelembe vevő képzési tervet a budapesti és a sárospataki kipróbálás tapasztalatai alapján módosítottuk, a munkafolyamatot és az eredményeket 2005-ben adtuk közre. Megítélésünk szerint a tanulságok, a leszűrt teendők ma is érvényesek.



## **Intézményközi információgyűjtés a problémakör aktuális helyzetéről**

A Tanító- és Óvóképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága 2018 májusában tájékozódott arról, hogy a hatáskörébe tartozó pedagógusképzés milyen erőfeszítéseket tesz a 21. század második évtizedének végén annak érdekében, hogy felkészítse hallgatóit a roma gyerekek fejlesztésére, nevelésére (OPB, 2018). A bizottság szándékát részben a több évtizedes probléma megoldatlansága, sőt, súlyának – a tanítókat ki- és továbbképző intézmények felelősségének – növekedése motiválta. Első lépésként egy 8 tételes kérdéssort juttatott el az egyes képzőhelyek képviselőihez (OPB, 2018. 14.).

Az OPB tagjai közül viszonylag kevesen válaszoltak: 9 karról/campusról tanító és óvodapedagógus szakokról 7-7, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakról 4 információs anyag érkezett be (OPB, 2018. 15-16.). Mind a kérdéssor jellegéből, mind a válaszok arányából következően valóban csak egy elsődleges tájékozódásról lehet szó. Céltalan lenne az írásos anyagoknak bármiféle kvantitatív feldolgozása, viszont arra alkalmasak, hogy megragadjunk bizonyos szemléleti sajátosságokat, esetleg változásokat, konkrét tantervi fejlesztéseket, s megfogalmazzunk néhány javaslatot.

### *A kezdőszakasz pedagógusainak felkészítése 2018-ból*

A tájékozódás során a három alapszokról kértek információkat. A válaszokból kiderült, hogy a tanító és az óvodapedagógus szakokon az elvi megfontolásokat és a struktúrákat tekintve szinte azonos a felkészítés, csupán a konkrét tantárgyakban és témakörökben van különbség.

Némiképp más a helyzet a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak esetében. Több helyről is jelezték, hogy a bölcsődékben viszonylag alacsony a roma gyerekek aránya. (Részben kulturális okokból: az anyáktól elvárt, hogy otthon maradjanak 0-3 éves korú gyerekeikkel, részben főként a kis településeken lehetőségük sincs használni ezt az intézménytípust a kevés férőhely, illetve a felvétel anyai munkaviszonyhoz kötött kritériuma miatt.) Ezért hallgatóik felkészítésében a roma problematika csak közvetett módon jelenik meg. De olyan fontos témakörökkel, mint az elfogadás pedagógiája, a szülői bevonódás támogatása, a kulturális sokszínűség, illetve a hátrányos helyzetű gyerekek és családok kérdésének hangsúlyos kezelése, előkészülnek arra az időszakra, amikor a roma gyerekek aránya esetleg emelkedni fog a bölcsődékben (OPB, 2018. 43., 77., 78.).

### *Az intézmények tantervei*

A tantervekben háromféle tartalommal találkoztunk a roma gyerekek fejlesztésére vonatkozóan. Valamennyi válaszó bemutatta, hogy melyek azok a tantárgyak, amelyek hosszabb-rövidebb időtartamban közvetlenül foglalkoznak a cigányok történetének, kultúrájának, társadalmi helyzetének, életmódjának megismertetésével.

A megnevezett tantárgyak jelentős része a Társadalomtudományi Tanszékek körébe tartozik. Úgy tűnik, hogy az évek során ezen a műveltségterületen megváltozott a tantárgyi struktúra, általában dominánsabbá vált a szociológiai jelleg, ami magával húzta a (jelenkori) társadalmi problémákkal való intenzívebb foglalkozást is. A korábbi történeti és filozófiai hangsúlyú képzésből főként a szakmai felkészítésben közvetlenebb szerepet kapó elemek (kisebbségek, etnikumok története; morális problémák felismerése, elemzése stb.) maradtak meg (OPB, 2018. 17., 66., 67., 79., 81., 95.).

A felkészítésben közvetlenül részt vevő tartalmak egy másik csoportja önálló tantárgyakban jelenik meg. A Kisebbségtudományi alapismeret és romológia tárgy mindhárom szakon kötelező tárgy az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, teljes egészében a cigánysággal

foglalkozik (OPB, 2018. 17., 22., 29.). Debrecenben 2016 óta a Hittudományi Egyetem valamennyi pedagógushallgatója 3 féléves kötelező Romológia tárgyat hallgat, a harmadik szakaszban kifejezetten a roma gyerekek oktatásával, nevelésével foglalkoznak. Ehhez a tárgyhöz gyakorlat is kapcsolódik (OPB, 2018. 39.). Nyíregyházán féléves kurzuson ismerkedik kötelezően minden hallgató a cigányság helyzetével, elsősorban nemzetiségi és identitásproblémákkal, társadalmi pozícióikkal, kultúrájukkal (OPB, 2018. 83.). Hasonló című és tematikájú kurzust jeleznek Szekszárdról is (OPB, 2018. 87.).

Talán még fontosabbak azok a tantervi tartalmak, amelyek közvetve járulnak hozzá a felkészítéshez. Rendkívül színes azoknak a tárgyaknak a palettája, amelyeket e csoportba sorolhatunk, úgy tűnik, mintha a tantervek ebben a vonatkozásban újultak volna meg leginkább:

- a) Bekerültek olyan témakörök, amelyek szükségesek a cigányság helyzetének, problémáinak árnyaltabb megismeréséhez és megítéléséhez. Ilyenek pl. a szegénység és a cigányság (OPB, 2018. 32.); a hátrányos helyzet és a cigányság (OPB, 2018. 19.); az etnikum és nemzetiség kérdése (OPB, 2018. 43.); a társadalmi rétegződés különböző szempontokból (OPB, 2018. 80., 83.); esélyegyenlőségi ismeretek (OPB, 2018. 54. 83.).
- b) Hangsúlyosabbá váltak a cigány gyerekek szocializációja, fejlődése szempontjából is fontos témák (vö. a szegregáció és integráció iskolai, óvodai vetületei – OPB, 2018. 44., 45., 83., 86., 91.); a differenciáló nevelés (OPB, 2018. 45., 91.); a konfliktuskezelés új módjai (OPB, 2018. 34., 48.); az elfogadás pedagógiája (OPB, 2018. 66.).
- c) Alig felmérhető annak jelentősége, hogy egy-két beszámolóban megjelenik a pedagógus én-erőinek kibontakoztatása a cigány gyerekek sikeres fejlesztésére való alkalmassággal összefüggésben (OPB, 2018. 18., 45-48.); érzékenyítő programok (OPB, 2018. 38., 85.), az előítéletesség oldásának szükségessége (OPB, 2018. 18., 79., 83., 90.).

Mindez azzal a reménnyel kecsegtet, hogy lassanként a pedagógusok alapképzésének természetes része lesz a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére való felkészítés, nem időszakos, külön erőfeszítéseket igénylő rendkívüli feladatként jelenik meg.

Az eddigiekből úgy tűnhet, az intézmények álláspontja szerint mindenkit az alapképzésben kell felkészíteni, pontosabban: mindenkit fel kell készíteni az alapképzésben a roma gyerekek fejlesztésére. Felmerülhet, hogy egy logikusan végigvitt tervezési-képzési folyamatban nem paradoxon-e akkor speciális roma kurzusok szervezése. Vannak, akik szerint ez annak beismerése, hogy valójában az alapképzésben érdemben nem végezhető el a feladat. Úgy véljük, a speciális kurzusoknak komplementer szerepe lehet a képzésben: egyfelől lehetőséget nyújt elmélyedésre, az átlagosnál intenzívebb érdeklődés kielégítésére, másfelől kereteket biztosíthat az adott régió, felsőoktatási beiskolázási-elhelyezkedési környezet sajátos problémáinak, hagyományainak, szükségleteinek megismerésére s már az alapképzés ideje alatt reagálni tud ezekre.

A visszajelző intézmények (egy kivétellel) valamennyien hirdetnek speciálisan roma kérdésekkel foglalkozó kurzusokat. Ezek egy része – amint már jeleztük – kötelező stúdium, másutt (tanító szakon) a kötelezően választandó kurzusok között is találunk speciális tartalmúakat. Budapesten pl. csak ebben a formában kerül sor speciális kurzus meghirdetésére, igaz, köztük kifejezetten a hallgató tevékenységére építő foglalkozás is található. Hasonlóan a tanodákkal kötötték szerződést Győrben, a hallgatók szabadon választhatták ezt a tevékenységi formát. (Szabadon választható kurzusokat vehettek fel az esztergomi, debreceni, kaposvári, kecskeméti és szekszárdi hallgatók is.)

A hallgatói választáshoz kötődik még két eleme a képzésnek: a mindenkinek kötelező szakdolgozat s egyes intézményekben választható roma speciál- és szakkollégium.

Szinte valamennyi intézmény mindegyik szakján lehet roma tematikát választani szakdolgozati témaként. (Fontosnak tartjuk, hogy néhol több tanszék is felkínál speciális

roma témákat, nem csak az e tekintetben domináns neveléstudományi tanszékek.) Úgy véljük, ez nagyon szerencsés gyakorlat, az igényes szakdolgozati munka mind szemléletben, mind konkrét ismeretekben s gyakorta a téma iránti elkötelezettségben is sokat jelenthet a pedagógusi alkalmasság kialakulásában.

A roma speciál- és szakkollégiumok lényegében a cigányság történetére, kultúrájára, társadalmi helyzetére, iskoláztatási problémáira vonatkozó szisztematikusan elrendezett tárgyak füzerei. Egyes esetekben tervezett gyakorlati képzés kapcsolódik hozzájuk, többször azonban a képzés inkább elméleti jellegű. Ilyen képzési formák már a 90-es évek derekán kialakultak a tanító, később az óvodapedagógus szakon is. Kimondott vagy kimondatlan elvi háttére ezeknek a képzéseknek az a meggyőződés volt, hogy a cigány gyerekek iskoláztatásának kérdése olyan jelentős, a problémák természete és a szereplők tulajdonságai olyan speciálisak, hogy azt csakis a nem roma és a roma népesség különbségeit számba vevő speciális pedagógia képes kezelni. Ezt a felfogást legerőteljesebben az Apor Vilmos intézményben képviselték, és itt teremtették meg legteljesebben a szükséges feltételeket is. A legelkötelezettebb intézményekben ez a gyakorlat több évtizeden keresztül fennmaradt.

2011-ben azonban megváltozott a helyzet: törvényileg újraszabályozták a kisebbségek, etnikumok és nemzetiségek helyzetét, és a cigányság ettől kezdve Magyarországon nemzetiségi státuszba került. (Vö. a nemzetiségek jogairól szóló 2011-es törvény.) Ez a változás a képzésre nézve azzal a következménnyel járt, hogy a hallgatók a német, szerb, horvát, román nemzetiségi pedagógusképzéshez hasonló jogi feltételekkel, oktatási keretekben cigány nemzetiségi szakirányon nemzetiségi tanítói, óvodapedagógusi képesítést szerezhetnek. A tájékoztatást adó intézmények közül az Apor Vilmos Katolikus Főiskoláról érkezett ilyen képzésről jelzés (OPB, 2018. 17.).

Ugyanebben az esztendőben (2011-ben, majd átdolgozva 2013-ban) indított a Kaposvári Egyetem roma speciálkollégiumot, kínálatukban ma is szerepel; s (ismét egy más szervezeti forma) Nyíregyházán a Cigány/roma kultúra és társadalom című, három elemű modul választhatják a hallgatók.

Bár nem az alapképzéshez tartozik, mégis a speciális tartalmú képzési formák között említjük meg a roma gyerekek fejlesztésére felkészítő továbbképzéseket. Az intézmények felvállalták a pedagógusok kompetencia-hiányainak pótlását és a roma gyerekek fejlesztésében sikerre számító új pedagógiai eljárások, módszerek megismertetését (120, 60, egy-egy rész kérdésben 30 órás) továbbképzési tanfolyamok keretében, illetve továbbképzési szakokat alapítottak. (Különösen gazdag tematikájú és elevenen tartott továbbképzési rendszerről számol be a Kaposvári Egyetem s a Debreceni Katolikus Egyetem – OPB, 2018. 38., 54-55.). Megrajzolható lenne e képzési formák felfutásának párhuzamos görbéje a cigánykérdésnek a társadalmi figyelem központjába kerülésével, a pedagógusok kötelező továbbképzésének követelményével és a pedagógus-továbbképzések szerény, de biztonságos állami finanszírozásával. Ugyanígy mindezeknek a 2005 utáni lassú, majd a második évtizedben viharos leépülésével. Ma már az intézmények többsége az érdeklődés elapadásáról, a nagy gonddal készített programok kihasználatlanságáról számol be. (Pl. a Debreceni Egyetem széles kínálata érdeklődés hiánya miatt megszűnt; hasonló okokból Győrben 2010-ben indítottak utoljára roma tematikájú tanfolyamot; pályázati pénzek hiányában nincs finanszírozó Nyíregyházán.)

### *Gyakorlat az alapképzésben és kapcsolódó tevékenységek*

Jól tudjuk, hogy a pedagógus-kompetenciák fejlődésének/fejlesztésének kulcskérdése a gyakorlati képzés. A jó elméleti alapozás, a jelenségek értelmezése elengedhetetlen, de az iskolai, óvodai gyakorlat megismerése és a konkrét tevékenységekbe való bekapcsolódás, begyakorlásuk nélkül a felkészülés a szakmára elégtelen marad. Témánkkal összefüggésben mondhatjuk, hogy önmagukban a legpontosabb, tudományos

megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait. Ezért különös jelentőséget tulajdonítunk az intézményi tájékoztatókban a gyakorlati képzéssel kapcsolatos jelzéseknek. Elismerjük, hogy az az egyébként helyeselt oktatási gyakorlat, amely szerint a roma gyerekek képzésére felkészülés mindenki számára szükséges, s ez nem elsősorban speciális kurzusokon képzelendő el, megnehezíti a gyakorlati tapasztalatok megszerzésének megszervezését. Feltehetően ezzel magyarázható, hogy a mind a hospitálásra, mind az integráló csoportokban, osztályokban végzett munkára vonatkozó kérdésekre adott válaszokból gyakran az derült ki, hogy a gyakorlati tapasztalatok esetlegesek. A válaszadók arra hivatkoznak, hogy a rövid vagy az összefüggő óvodai, iskolai gyakorlatokon a gyakorló intézményeken túl olyan közegben is gyakorolnak a hallgatók, ahol roma diákok is tanulnak (Apor Katolikus Főiskola, ELTE TÓK, Neumann Egyetem, EKE Sárospataki Campus).

Ez még akkor sem megnyugtató, ha az ország olyan régiójában zajlik a képzés, ahol a roma gyerekek aránya viszonylag magas az egyes intézményekben. (A debreceni és nyíregyházi intézmények jelezték, hogy hallgatóik sokszor roma többségű iskolákban, óvodákban gyakorolnak.)

A célzott, tudatosan szervezett gyakorlatok jobbára a speciális roma kurzusokhoz kapcsolódnak (Apor Főiskola, Pécsi Egyetem Szekszárdi Campus, Széchenyi Egyetem ACSJK), s gyakran kilépnek a hagyományos intézményi keretből: a hallgatók pl. tanodákban, a Biztos Kezdet Házában dolgoznak (ELTE TÓK). Ritka az olyan tudatosan felépített hospitálási és tevékenységi program, amelyben a meglátogatandó intézményeket valamilyen (roma szempontból is fontos) tulajdonságuk alapján választják ki (pl. Kaposváron az iskola jellegzetessége a művészetterápia, a kéttanáros modell, a KIP módszer, a differenciálás tanórán, a kooperativitás stb.).

Kétségtelenül a felkészülés sikerességét nagyban befolyásolják a képzéshez kapcsolódó (rendszerint külső színhelyen szervezett) tevékenységi formák. Ezek hatása függ attól, hogy a hallgatók valóban érdemleges feladatot végezhetnek-e, hogy mennyire tartósak, huzamosan beépülnek-e a képző intézmény tevékenységi rendszerébe.

Több típusával találkoztunk a beszámolókbán is:

*Jól tudjuk, hogy a pedagógus-kompetenciák fejlődésének/fejlesztésének kulcskérdése a gyakorlati képzés. A jó elméleti alapozás, a jelenségek értelmezése elengedhetetlen, de az iskolai, óvodai gyakorlat megismerése és a konkrét tevékenységekbe való bekapcsolódás, begyakorlásuk nélkül a felkészülés a szakmára elégtelen marad. Témánkkal összefüggésben mondhatjuk, hogy önmagukban a legpontosabb, tudományos megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait.*

- a) Néhány intézmény jelezte, hogy rendszeresen szervez olyan szakmai tanácskozásokat, melyek témája összefügg az integrációval (pl. a kirekesztés társas közegben). Konferenciák, workshopok átgondolt rendszerét működteti pl. az ELTE TÓK (OPB, 2018. 48.).
- b) Hasznosak lehetnek a képzés érdekében kialakított kapcsolatok önkormányzatokkal, kölcsönösen gyümölcsöző kooperációk nőhetnek ki a segítségnyújtó szervezetekkel, civilek szerveződéseivel, amely kapcsolatok a hallgatók számára követhető emberi mintát nyújtanak, attitűdformáló helyzeteket teremtenek s nem utolsósorban révükön a pedagógusjelöltek átélhetik eredményességüket (OPB, 2018. 87. 92.).
- c) Fejlesztők lehetnek a hallgatók számára tanáraik (vagy más szakemberek) roma kutatásaiba és innovációiba bekapcsolódni. Azon túl, hogy közelről tapasztalhatják meg a jelenségek szakszerű feltárásának, megismerésének szükségességét egyebek között épp az innovációk sikerének megalapozása érdekében, szembesülhetnek a változtatás nehézségeivel, a türelmes újrakezdés képességének szükségességével. Az egyik legszebb példát a nyíregyházi beszámolóban olvashattuk: az oktatók és diákjaik éveken keresztül részt vettek különböző nemzetközi műhelyekben kidolgozott, roma gyerekek fejlesztését célzó programok adaptálásában, azaz iskolai kipróbálásában s a hazai viszonyokhoz igazításában. Sajnálatos módon, a projekt az anyagi feltételek hiánya miatt megszűnt (OPB, 2018. 85.).
- d) Feltételezhetően a legtartósabb, legösszetettebb hatást azok a képzésen kívüli tevékenységek gyakorolják, amelyek rendszerré állnak össze, s a roma gyerekek fejlesztését tágabb összefüggésbe helyezik. Szemléltetésül felidézünk egy ilyen, több év alatt kiépített kaposvári program néhány elemét:
- hátrányos helyzetű gyerekek 8 éve zajló tehetséggondozó programja lényegében az egyetemen zajló közoktatási projekt;
  - ugyancsak hátrányos helyzetűek továbbtanulását, majd a munkaerőpiaci elhelyezkedését is segítő digitális szemléletformálást célzó fejlesztés;
  - a Roma Szakkollégium létrehozása, ami a roma hallgatók (jelenleg 27 fő) tehetséggondozását végzi, illetve roma identitásuk elmélyítését speciális kurzusokkal, kulturális programokkal s civil szervezetekkel kialakított együttműködés révén;
  - a szakkollégiumban konferenciák, táborok szervezése, vitaestek, tapasztalatcserék más szakkollégiumokkal szervezése
  - a munkához kapcsolódik a hátrányos helyzetű hallgatók számára kidolgozott ösztöndíjrendszer is.

Lényegében ebben a tágabb keretben egészül ki a gyakorlati képzés: a hallgatóknak lehetőségük van saját érdeklődésüknek megfelelő önkéntes munkát vállalni, végezni, közvetlen, tartós kapcsolatba kerülni cigány gyerekekkel és családokkal.

### Összegzés és javaslatok

Megállapíthatjuk, azokban az intézményekben, amelyek adtak információt, él a szándék, hogy a kezdőszakasz pedagógusjelöltjeit felkészítsék arra az összetett feladatra, amit a roma gyerekek kompetenciáinak fejlesztése jelent. Általában az alapképzés egészére (s így valamennyi hallgató felkészítésére) kiterjedően látják feladataikat (noha emellett keresik a speciális kurzusok helyét, kívánatos arányát is). Ebből következik, hogy a képzőhelyeken egyre több oktatónak kell ehhez megfelelő kompetenciákkal, a szakterületét érintő speciális ismeretekkel is rendelkeznie. Megjegyzendő, hogy a pedagógusképzésben (legalábbis a kezdőszakasz pedagógusait érintő ágában) fájón hiányoznak a roma származású hallgatók.

Azt azonban tudhatjuk, hogy a tervezett tantervi programok önmagukban nem eleendőek, megvalósulásuk a képzés folyamatában módosul. A felkészítést befolyásolja a folyamat szereplőinek (oktatók-hallgatók) együttműködése, a gyakorlóléhelyek fogadó-készsége és színvonala. A siker nagy mértékben múlik külső tényezőkön is: az irányító hatóság elvárásain és a feltételeket megteremtő (vagy sem) magatartásán, illetve a képzést körülvevő társadalmi közegen, a cigányok (és gyermekeik) közösségi befogadásán, integrálódási szándékain és lehetőségein. Úgy tűnik, ezek az integrálódási lehetőségek az utóbbi évtizedben jelentősen beszűkültek.

*Mégis, mi lehet a teendő ma?*

Nagyon valószínű, hogy a külső tényezőkön az intézmények kevésbé tudnak változtatni. Saját tereénükön azonban számos olyan javaslat tehető, amelyek megvalósítása bizonyosan közelebb visz a cigány gyerekek hatékonyabb fejlesztéséhez, sikeresebb társadalmi-társas beilleszkedéséhez. Most ismételten fel kell tenni a kérdést: Felmérve a roma gyerekek korai fejlesztésének, iskoláztatásának alig túlbecsülhető jelentőségét, a képzés a probléma súlyának megfelelő figyelmet fordít-e a cigány gyerekek ügyére? Hogyan lehetne kompetensebb pedagógusokat képezni a kezdőszakasz számára?

Előbbre vihet, ha az érdekelt munkatársak műhelybeszélgetésein – akár a képzők képzésének keretében – megkísérelnek közös szemléletet alakítani például a következő kérdéskörökben:

- a másik nem feltétlenül idegen, ha megismerjük, kapcsolatba lépünk vele, ismerőssé válik;
- a bűnelkövető mindig személy és nem valamilyen etnikai csoport;
- nem a saját anyanyelvünk, szubkultúránk az egyetlen érték, mások anyanyelve, szubkultúrája is lehet teljes értékű;
- a cigány gyerekeket, családot, kisebbséget nem „felemelni” kell, hanem saját identitását személynek, családnak, csoportnak célszerű tekinteni.

Pályakezdőknek és tapasztalt pedagógusnak, oktatóknak egyaránt szükséges ismernie, értenie a társadalmi szintű és az iskolai rendszerszerű folyamatok összefüggéseit:

- az interetnikus kapcsolatok hatását az identitás alakulására;
- a társadalmi egyenlőtlenségek tetten érhetőségét az iskola etnikai szempontú szelekciós, illetve integrációra törvő gyakorlatában;
- azt, hogy az iskolák közötti szegregáció visszaszorítása növeli/növelheti az iskolán belüli szegregációt;
- az iskola belső szerkezetének szerepét a társas-kapcsolatok és a tanulás eredményessége szempontjából (elit, szelektív és szegregált osztályok).

Felkészítés új, újraértelmezett pedagógiai-módszertani feladatokra:

- Kísérletet tenni a kérdéskörből következő közös tantárgyi minimum elfogadására.
- Valamennyi tantárgyban keresni a vizuális (téri), zenei és mozgásos dimenziókat.
- Az integráció felmenő rendszerben történő bevezetése (az iskola nehezen készíthető fel arra, ami még nincs).
- A pedagógusi autonómia növelésének és az ismeretközponitú szemlélet csökkentésének módjai.
- Valamennyi tantárgy tanításának személyre szabottsága és a gyerekek egymásra utaltsága (kooperatív tanulás) a valódi integráció érdekében.
- A nehezített munkakörülményekkel kapcsolatos félelmek enyhítése és a sikeres praxis megvalósításához szükséges eszközök áttekintése.

- A hazai deszegregációs törekvések/intézkedések tapasztalatainak (pl. Szeged, Hódmezővásárhely, Csobánka, Tiszavasvári) megismerése.

S talán a legfontosabb s a mai képzésben legkevésbé érvényesülő teendő: a hallgatók (és a tudásukat bővítő pedagógusok) tényleges gyakorlati képzésének, a cigány gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeinek megszervezése.

## Irodalom

- Bálványos Huba (2005). Vizuális megismerés és vizuális kommunikáció. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 189–195.
- Bánki Vera (2005). Az ének-zene tantárgy-pedagógiai programjának kiegészítése. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 217–222.
- Békési Ágnes (2003). *Muzsikások*. Budapest: Pont Kiadó.
- Bihariné Krekó Ilona & Véghelyi Józsefné (2005). Természetismeret és környezetvédelem. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 179–185.
- Csongor Anna (1991). *Szegregáció az általános iskolában: cigány osztályok Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Csongor Anna (1998). Cigánygyerekek az iskolában. In Andor Mihály (szerk.), *Iskola és társadalom*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 297–310.
- Csonka Csilla (2005). Javaslatok az 1. osztályos beas és romani anyanyelvű gyermekek magyarra tanításához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 165–169.
- Demeter Katalin (2005a). Filozófia-, vallás- művelődés- és etikatörténet. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 101–113.
- Demeter Katalin (2005b). Etika. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 115–118.
- Farkas Mária, Knausz Imre & Stemler Gyula (2005). Magyarország története és tantárgypedagógia az őstörténettől a kiegyezésig. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 135–143.
- Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.
- Gyóni Lajosné (2005). Speciális tartalmak a pedagógiai tantárgyakban. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 47–50.
- Losoncy Anna (2009). „A másság és az idegenség nem szinonimák” – Harangozó István interjúja. *Élet és Irodalom*, 53(11).
- Havas Gábor & Kemény István (1995). *A magyarországi romákról*. [www.szociologia.hu/dynamic/9503havas.htm](http://www.szociologia.hu/dynamic/9503havas.htm). Utolsó letöltés: 2018. november 29.
- Havas Gábor (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostart. 121–139.
- Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné (2005). *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Kereszty Zsuzsa (1993). *A cigány szakkollégium megindításának indokai, a szakkollégium keretei*. Kézirat. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In Kertesi Gábor (szerk.), *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó. 313–376.
- Kertesi Gábor (2000). Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In Horváth Ágota, Landau Edit & Szalai Júlia (szerk.), *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 425–470.
- Kis János (2009). A cigánykérdés kriminalizálása. *HVG*, 31(8), 46–48.

- Knausz Imre (2005). A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 83–89.
- Kovalecsik Katalin, Csongor Anna & Bódi Zsuzsanna (2001). *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Budapest: IFA-ELTE-OM.
- M. Nádasi Mária (2012). *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nahalka István (2007). *Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzelelemzés és lehetséges feladatok*. [http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka\\_eselyegyenlotlenség\\_az\\_iskolaban.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka_eselyegyenlotlenség_az_iskolaban.pdf) Utolsó letöltés: 2018. november 29.
- Neményi Mária (2000). Kis roma demográfia. In Horváth Ágota, Landau Edit & Szalai Júlia (szerk.), *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 277–282.
- Neményi Mária (2012/2018). Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 89–110.
- OPB, (2018). *Romológiai elemek a 0-12 éves gyerekek pedagógusainak képzésében*. Kézirat. Kaposvár: Tanító- és Óvóképzők Országos Programfejlesztő Bizottságának jelentése.
- Pataky Gabriella (2005). Tárgy- és környezetkultúra. Képzőművészet, műalkotásimitációk. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 195–197.
- Petőcz Éva (2005a). Kiegészítés a beszédművelés tantárgyi programjához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 135–136.
- Petőcz Éva (2005b). Kiegészítés a Magyar nyelv tantárgy tematikájához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 159.
- Radnainé Szendrei Júlia (2005). A matematika tantárgy tantárgy-pedagógiai programja. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 171–174.
- Réger Zita (1993). *Orális kultúra és nyelvi szocializáció magyarországi cigány nyelvi közösségekben*. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/romak/cigany\\_neprajzi\\_tanulmanyok\\_1993/pages/022\\_reger\\_zita.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/cigany_neprajzi_tanulmanyok_1993/pages/022_reger_zita.htm) Utolsó letöltés: 2018. november 29.
- Solt Otília (1975). Budapesti cigány gyerekek az iskolában. *Budapesti Nevelő*, 2, 90–106.
- Szuhay Péter (1999). *Magyarországi cigány kultúra: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest: Panoráma.
- Szűcs Norbert (2018). A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú átszervezése. In: In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási integrációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 343–354.
- Tóth Beatrix (2005). Kiegészítés a Magyar nyelv tantárgy tematikájához. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 161–165.
- Vörös Veronika (2005). Testnevelés. In Hunyady Györgyné, Kereszty Zsuzsa & Véghelyi Józsefné, *Roma gyerekekre vonatkozó kompetencia fejlesztése a tanító- és óvóképzés tantárgyi programjaiban*. Budapest: Trezor Kiadó. 207–216.
- 8/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól (1. melléklet)
- A hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere – a 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet 39/D.§ (4) és 39/E.§ (4) bekezdése szerint. (Megjelent az *Oktatási Közlöny* 2003. augusztus 6-i számában).



### A speciálkollégium vizsgakérdései

Összeállították: Csongor Anna, Kovalcsik Katalin és Réger Zita

1. Bevezetés a cigány kultúrába: A kultúra fogalma és négy alrendszere. A kultúra egészének meghatározója, a technikai alrendszer. A négy alrendszer a cigányság kultúrájában: *technikai*: vándor szolgáltató típusú kultúra, *szociológiai*: a családi – nemzeti csoport, mint alapegység a társadalmi munkamegosztás legalsó szintjén; *ideológiai*: legitimáló mitológia: mi és ők. A keresztény ideológia gyenge szerepe, ennek oka. legitimáló mitológiák a cigány és nem-cigány társadalomban.
2. Történelem: Indiai elvándorlás, európai útvonal, a cigányság fogadtatása Európában, ennek okai. A cigányság magyarországi megjelenése. Cigányellenes törvények (Mária Terézia, II. József, Porrajmos. A három fő cigány csoport érkezése, előző környezete.
3. A cigányság helye a magyar társadalomban: Történelmi háttér. Az „őshonos” lakosság és az „idegen etnikumok” mobilitásának különbözősége. Az iparral és a kereskedelemmel foglalkozó idegen etnikumok helye a magyar történelemben. A hagyományos cigány mesterségek, ezek elsovdásának okai. Foglalkozásváltási stratégiák. Az intenzív iparosítás korszaka. Cigány bérmunkás proletariátus. A szocialista gazdaságba való betagooldás előnyei és hátrányai. Kiszolgáltatottság és kulturális vákuum-helyzet a szocialista nagyipar összeomlása után.
4. Nyelv: A cigány nyelv származásának definíciója. A cigány nyelv útja Európában, európai rokon nyelvei. a magyarországi cigányok három fő nyelvi csoportja, arányuk a cigány népességben belül. A cigány nyelv társadalmi helyzete. A diglosszia fogalma. A di-, tri- stb. glossziában élő népek aránya az irodalmi nyelvváltozatokkal rendelkező népekhez képest. Etnocentrikus nézetek és ezek hátrányos következményei az elmúlt évtizedekben. A nyelvhasználat eltérései társadalmilag eltérő nyelvi közösségekben. A középosztály nyelv9i kultúrája, mint a többségi társadalom által elfogadott érték. Az iskolai szocializáció célja a mai társadalomban. A cigány nyelv iskolai megjelenésének lehetséges útja. Ennek érzelmi jelentősége.
5. Zene: A cigányok, mint kulturális szolgáltatók. A cigány zenészek, mint a nemzeti zene alakítói és terjesztői; a nem-zenészek, népszokások, hiedelmek, epikumok szolgáltatói. A cigány népzene két műfaja és jellemzői: Lassú, lírai dal, táncdal (a cigány néptáncok két fő típusa és zenjük). jelentős cigány népzeneutatók, ciganszertikai folyóiratok.
6. Narráció: A narráció funkciója a cigány közösségben: magasabb rendű rituális beszéd, közösségalkotás, formális beszéd- és viselkedési elemekkel (engedélykérés, köszöntés, kapcsolattartás stb.) A lassú, lírai dal, mint „igaz beszéd” (példa: Dal a cigány nyelvről). A beszéd „igazságának” biztosítékai. A lassú dal témái, a rögtönzés szerepe a lassú lírai dalban. Az „igaz beszéd” tanítása, azaz a cigány nyelvi szocializáció jellege. Zenei és narratív nevelés az oláh cigány közösségben. A cigány népzene előadása.

7. Mesterségek: fémművesek, muzsikások, teknővájók, fafaragók, kosárfonók, vályogvetők, kereskedők. A csere módjai: pénzbeli fizetség vagy termékcseré. A mesterségek a környezet igényeinek függvényében. A cigányság tárgyi kultúrája a vándorló életmód kultúrája.
8. A magyarországi cigány képzőművészet: története és legjelentősebb alkotói, típusok és kifejezésmódok (naiv, spontán expresszív, hivatásos művészek.)

#### Absztrakt

A tanulmány a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére felkészítő tanítóképzés törekvéseivel foglalkozik. Vázolja a roma gyerekek iskoláztatásának hazai problémátörténetét; történeti esettanulmányként mutatja be az ELTE TÓK egyik korai projektjét; beszámol egy friss (2018), a témakörben végzett tájékozódó vizsgálat intézményi szintű tapasztalatairól; majd javaslatokat fogalmaz meg, miként lenne célszerű a szakmai nyilvánosság figyelmét az alap- és továbbképzés kritikus pontjaira irányítani a deszegregáció és az integráció érdekében. A problémátörténet utal a kilencvenes évek iskolai szegregációval foglalkozó kutatásainak eredményeire, ezeknek a pedagógusképzésre tett hatására. Majd elemzi a bolognai folyamat képzési struktúrát átalakító szerepét, amellyel együtt járt a képzési tartalmak, követelmények újragondolása is: az új tantervek közvetve-közvetlenül reflektáltak a cigány gyerekek fejlődésének szakszerű támogatására is. A következő évtizedben a központi és helyi tantervi változások ezeket a tartalmakat nem érintették. Ezt a szemléletet készítette elő az ELTE TÓK 2000 és 2004 között megvalósult projektje, amely átfogta az óvo- és tanítóképzés teljes vertikumát, megjelent valamennyi tantárgyának programjában, különös súllyal a gyakorlati képzésben. (A gyakorlati képzés olyan óvodákban/iskolákban folyt, amelyekben a cigány gyerekek aránya legalább 50% volt, s az egyéni és csoportos gyermekmegfigyelésen kívül résztvevő megfigyelést, cigány családokkal való találkozást is jelentett.) A Tanító- és Óvóképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága 2018-ban tájékozódott arról, hogy a szakterület a probléma súlyához mérten elegendő figyelmet fordít-e a cigány gyerekek korai fejlesztésére, iskoláztatására. Akar-e, tud-e e tekintetben kompetensebb tanítókat képezni a kezdőszakasz számára? Azokban az intézményekben, amelyek egyáltalán adtak információt munkájukról, él a szándék hallgatóik minél teljesebb felkészítésére, de ebben számtalan társadalmi és iskolai rendszerszintű folyamat gátolja őket.

## Kisemberek helytállása

**D**onáth Péter – az MTA doktora, az ELTE TÓK professzor emeritusa – *kisemberekről* írt *kismonográfiának*, valamint *mikrotörténet* írásnak határozza meg alkotását. A „Kisemberek” helytállása: tanítóképzés Baján a szerb megszállás alatt és nyomán 1918–1923 című kötet egy izgalmas stílusban, szakmailag precízen megírt monográfia. Öt levéltár anyagának megkeresésével, tanulmányozásával, valamint egyéb források, szakmunkák felhasználásával készült. A szerző képes az olvasó érdeklődését folyamatosan fenntartani, élményszerűen megmutatni a Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet sorsát, tanárainak elhivatottságát egy különleges történelmi időszakban.

A könyvet olvasva egyértelművé válik: Donáth Péter fontosnak tartja, hogy kiegyensúlyozott, a történelmi katalizmat elszenvedő „kisemberek” iránt is empatikus leírást adjon a történekről, egyszersmind a korabeli aktorok motivációit korrektül felidézze. A kisemberek felé fordul, ám nem a kisemberektől kér információkat, hanem módszerével, a dokumentatív-elbeszélő módszerrel elválasztja a forrásközlést és annak értelmezését, lehetőséget adva az olvasónak arra, hogy a szerző gondolatmenetét, következtetéseit ellenőrizze.

Ennek következtében a munkában a mikro- és makroszintnek egy sajátos értelmezése jelenik meg: a mikroszintű perspektíva alanyaihoz, a „kisemberekhez”, tetteik rekonstruálásához a makroszintű elemzések módszereit használja fel a szerző a tőle megszokott bravúros stílusban. Határozott törekvése, hogy az elbeszélésben megjelenő társadalmi-politikai mechanizmusok megjelenítése, a mikrotörténetírás sajátosságainak megfelelően, túlmutasson a látszólag parciális történeten, egyben maradjon elfogulatlan. Úgy fordul tehát a mikrotörténetírás felé, hogy szándékai szerint megtartja az objektivitás reményét – ez a törekvés elgondolkodtató.

Ugyanakkor elfogadja: a múlt rekonstrukciójának lényege a *megértés*, nem a tények pusztá megtalálása, ezért mindig kontextusokat mutat meg, összefüggéseket láttat. Polányi Mihály (1994) szerint a megismerés minden aktusában benne van annak a hallgatólagos és szenvedélyes hozzájárulása, aki megismeri, amit éppen megismer. Ez az összetevő nem egyszerű tökéletlenség, hanem minden megismerés szükségszerű része. Karl Popper (1997) pedig egyenesen azt állítja, azt a történelmet írjuk, ami érdekel bennünket. Minden estere Donáth monográfiájában azt a történelmet írta meg, olyan mikroszintű kontextusokat tár fel számunkra, amely a tanítóképzés 150. évfordulóját ünnepele méltán érdekelhet számos (sőt számtalan) olvasót.

A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet sorsát, az intézet tanárainak, oktatóinak kálváriáját 1918 novemberétől mutatja be, a szerb megszállástól indítva. Érdekesítően festi meg a tanítóképző 1921 augusztusában történő felszabadulását, majd a szerb megszállás megszűnését követő magyar hatósági eljárások mozgatórugóit és a tanítóképző intézet „kisembereinek” erre adott válaszait. Öt nagy részre, azon belül négy nagy fejezetre bomlik az írás. A fejezetek azonnal elgondolkodtató kérdések sorát vetik fel, hol szószerint, hol az olvasó fejében továbbélve: Szabad-e a magyar tanítóképzés fennmaradásáért hivatali esküt tenni a megszállóknak? A kényszer szülte innovációk és súlyos megpróbáltatások tanéve. Magukra hagyottan vitázva, kétség és remény között, már-már kilátástalan helyzetben. Epilógus: megváltás és/vagy újabb megpróbáltatások?

Nagyon érdekes, ahogyan a monográfia azt mutatja meg, hogy nem a nagy történelmet író hatóságok tetteivel párhuzamosan, nem azok mellett, hanem egyenesen az azok ellenében fellépő, elhivatott

„kisemberek”, az egyéni elhivatottságok, az egyéni harcok-küzdelmek tartották meg a Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézetet az utókornak. Nagy szakvaknak tűnhet, mégis a könyvet olvasva kirajzolódik előttünk: többek közt például Amler Antal igazgató úr, Luibl György gyakorlóiskolai tanító anyagi és emberi áldozatvállalásai nyomán maradt életben az épület, az oktatás, a tanítóképzés Baján. A szerbek megtúrték a tanítóképző intézetműködését, s bár fizetést nem adtak, (szerecsére) többé nem törődtek vele, kijelentésük szerint az igazgató renitenciája miatt. Később, már 1922-ben, a magyar hatóságok részéről komolyan felmerült, hogy be kellene zárni, s az épületei egészét a hivatalok rendelkezésére bocsátani. 1922-ben és 1923-ban Amler igazgató úr kétségbeesett leveleket írt a tanítóképző megvédése érdekében.

Az életből vett történetek, a hiteles forrásokból vett mikrotörténetek felhasználásával Donáth Péter egy regény izalmát és lüktetését adja munkájának. Az eltűnő idő nyomába eredve azt bizonyítja be, hogy mindaz, ami elmúlt, halhatatlan (Frankl, 1997; Pilinszky, 2003), árnyalja, komplexebbé varázsolja a makrotörténelmet, a könyvet olvasva pontos(abb) képet kaphatunk az adott korban élő emberek perspektívájának megismerésén keresztül (Gyáni, 1997, 2010) az intézet mindennapjairól.

A mikrotörténelem a csönd történelme, a nevelés és oktatás történetét kutatónak sok csöndet szükséges feltárnia ahhoz, hogy el- és beszámolhasson a tanítóképzés múltjáról (Escolano, 2007; Golnhofér és Szabolcs, 2009; Gyáni, 2000). A történelem ily módon való értelmezése meghaladja azt a világfelfogást, amely megkövetelte, hogy pontos másolatot alkosson egy, a feltételezés szerint statikus valóságról. Ugyanakkor érzékennyé teszi az embereket a mindenkori jelen dinamikus elemei iránt, a változás kikerülhetetlenségét tanítja (White, 1977). A tanítóképzés múltjának megismerése intellektuálisan azért érdekes, mert az, ami belőle egyáltalán

megismerhető, hozzásegít jelenünk pontosabb megértéséhez, valamint a jövő kedvezőbb formálásához (Gyáni, 2000). Azt gondolom, hogy a történelem pontosan ezért és ebben az értelemben az élet tanítómestere.

A Bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet igazgatója is felteszi a világon kérdést: küszködni a tanítványokért, a tanítóképzésért – mindez nem hiábavaló? Azzal, ahogyan „kisemberek” szakmai életét gondos elhivatottsággal feltárja, lélettöredékeiket történeti perspektívába helyezi Donáth Péter, azzal, ahogyan megnyitja a tudás Atlantiszait, megnyugtató válaszokat ad a jelenleg küszködő „kisemberek” számára. A történelmi tudás alapot és lehetőséget nyújt arra, hogy megnyilvánulhasson az embernek a jövő közös alakításában vállalt egyéni felelőssége, valamint saját sorsa iránti felelősségének megértése és elfogadása (White, 1977). Vajon a tanítóképzés ügyéért, egy eszméért milyen kompromisszumok köthetők? Természetesen a jelenben is aktuális, mindig aktuális kérdéseket nyújt át ez a könyv. A válaszok megtalálását pedig elegánsan meghagyja az olvasónak.

Amit a címbéli idézőjel előrevetít, igazgá válik: ebben a monográfiában nagy embe- rekről olvashatunk, mert az válhat nagy- gyá, akit ilyen kiválóan megírnak. Nagyon jó, kimondottan élvezetes olvasni Donáth Péter nyelvi-eg tökéletesen megformált mondatait, az élmény további kutatásra és olvasásra indító. Ami pedig a legérde- kebb benne...de hagyjunk teret az olvasó kíváncsiságának is.

---

Donáth Péter (2018): *„Kisemberek” helyt- állása: tanítóképzés Baján a szerb meg- szállás alatt és nyomán 1918-1923.*Buda- pest: Trezor Kiadó.

**Kolosai Nedda**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanító- és Óvóképző Kar  
Neveléstudományi Tanszék

## Irodalom

- Escolano, A. (2007). Posztmodern vagy késő modern? Új megközelítésmódok az utóbbi évtizedek nevelés-történet-írásában. In Bíró Zsuzsanna Hanna & Pap K. Tünde (szerk.), *Posztmodern kihívások a pedagógia-történet-írásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Frankl, V. E. (1997). *Orvosi léleg Gondozás – A logoterápia és az egzisztenciaanalízis alapjai*. Budapest: UR Könyvkiadó és Multimédia Stúdió Kft.
- Golnhofer Erzsébet & Szabolcs Éva (2009). *Iskola és történeti emlékezet – Felmérés 1947-48-ból*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gyáni Gábor (1997). A mindennapi élet mint kutatási probléma. *Aetas*, 12(1) [http://www.aetas.hu/1997\\_1/1997\\_t9.htm](http://www.aetas.hu/1997_1/1997_t9.htm) Utolsó letöltés: 2009.07.06.
- Gyáni Gábor (2000). *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gyáni Gábor (2007). A megtapasztalt és elbeszélte múlt. In Gyáni Gábor (szerk.), *Relatív történelem*. Budapest: Typotex. 187–207.
- Gyáni Gábor (2010). A mindennapi élet mint analitikus kategória. In Gyáni Gábor (szerk.), *Az elveszített múlt*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 42–67.
- Polányi Mihály (1994). *Személyes tudás: úton egy posztkritikai filozófiához*. I-II. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Popper, K. (1997). *Megismerés, történelem, politika. Válogatott írások és előadások*. Budapest: AduPrint.
- White, H. (1977). A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében. In White, H. (szerk.), *A történelem terhe*. Budapest: Osiris Kiadó. 103–143.



# Iskolakultúra

## Repertórium

XXVII. évfolyam, 2017

XXVIII. évfolyam, 2018

Főszerkesztő: Géczy János

Rovatvezetők:

Dancs Katinka (titkár)  
egyetemi tanárségéd  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Fejes József Balázs  
egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Gál Zita  
egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Szociál-és Fejlődéstudományi Tanszék

Kasik László  
egyetemi docens  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Neveléstudományi Tanszék

Molnár Dávid  
egyetemi tanárségéd  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Magyar Irodalmi Tanszék

Nagy Gyula  
általános és tartalomtudományi felelős  
főigazgató-helyettes  
Szegedi Tudományegyetem, Klebelsberg  
Könyvtár

Sándor Klára  
általános dékánhelyettes  
Szegedi Tudományegyetem, BTK

Somogyvári Lajos  
egyetemi tanárségéd  
Pannon Egyetem, MFTK,  
Társadalomtudományi Intézet

Zs. Sejtes Györgyi  
kutatótanár, egyetemi tanárségéd  
Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola,  
Szegedi Tudományegyetem, BTK,  
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Vágó Irén  
e-mail: viren@freemail.hu

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

Kojanitz László  
e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

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

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

az iskolakultúra 2018/12 melléklete

# iskolakultúra könyvek

1. Kamarás István:  
Krisnások Magyarországon (1998)
2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:  
A szöveg megközelítései (1998)
3. Andor Mihály – Liskó Ilona:  
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. Csányi Erzsébet:  
Világirodalmi kontúr (2000)
5. Fóris Ágota (szerk.):  
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. Takács Viola:  
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. Szépe György:  
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. Andor Mihály (szerk.):  
Romák és oktatás (2001)
9. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:  
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. Tüske László (szerk.):  
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:  
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):  
Nyelv-pedagógia (2002)
13. Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):  
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. Fóris Ágota:  
Szótár és oktatás (2002)
15. H. Nagy Péter (2002, szerk.):  
Ady-értelmezések
16. Kéri Katalin (2002):  
Nevelésügy a középkori iszlámban
17. Géczy János (2003):  
Rózsahagyományok
18. Kocsis Mihály (2003):  
A tanárképzés megítélése
19. Gelencsér Gábor (2003):  
Filmolvasókönyv
20. Takács Viola (2003):  
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. Lajtai L. László (2004):  
Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. Franyó István (2004):  
Biológiai műveltségünk
23. Golnhofer Erzsébet (2004):  
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. Bárdos Jenő (2004):  
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. Kamarás István (2005):  
Olvasásügy
26. Géczy János (2005):  
Pedagógiai tudásadás
27. Révay Valéria (2005, szerk.):  
Nyelvészeti tanulmányok
28. Pukánszky Béla (2005, 2006):  
Gyermekszemlélet a 19. században
29. Szépe György – Medve Anna (2005, 2006, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (2006, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. Géczy János (2006):  
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. Kelemen Elemér (2007):  
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. Medve Anna – Szépe György (2008, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. Boros János (2009):  
Filozófia!
35. Hoffmann Zsuzsanna (2009):  
Antik nevelés
36. Orbán Jolán (2010):  
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. Boros János (2010):  
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. Géczy János (2010):  
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. Révay Valéria (2010):  
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010):  
4×12 mondat
41. Koltai Zsuzsa (2011):  
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. Boros János (2011):  
Demokrácia és szabadság
43. Érfalvy Livia (2012):  
Kosztolányi írásművészet
44. Nagy Péter Tibor (2012):  
Oktatás, -történet, -szociológia
45. Horváth József (2012):  
Íráspedagógiai tanulmányok
46. Boros János (2013):  
Időszerű etika
47. Boros János (2014):  
Szenvedély és szükségyszerűség
48. Mészáros György (2014):  
Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. Bence Erika (2015):  
Virtuális irodalomtörténet
50. Mekis D. János (2015):  
Auctor ante portas
51. Boros János (2016):  
Etika és politika
52. Racsco Réka (2017):  
Digitális átállás az oktatásban



## 2017

### Cikkek

- Czékmán Balázs – Kiss József– Tóth Zoltán (2017). Tudásszerkezet-vizsgálat online szóasszociációs teszttel 1–12. 56–65.
- Fricz Beáta – Gál Zita –Kasik László (2017). A kortársbántalmazás kapcsolata a tudatelmélettel, a szociálisprobléma megoldással és a szociometriai pozícióval 8 és 10 évesek körében 1–12. 98–113.
- K. Nagy Emese (2017). A digitális eszközök helye a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanórákon 1–12. 86–97.
- Kiss Hedvig – Pikó Bettina (2017). A problémás internethasználat összefüggése a magányossággal középiskolás és egyetemi hallgatók körében 1–12. 77–85.
- Molnár Adrienn – Péter-Szarka Szilvia (2017). A serdülők iskolai éhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében 1–12. 19–33.
- Pléh Csaba (2017). Kategorizáció, sztereotípiák, előítélet 1–12. 11–18.
- Polónyi István – Tóth Dorina Anna (2017). Békából királyfi : a kihelyezett képzéstől a közösségi fel-sőoktatási képzési központig 1–12. 3–10.
- Probáld Ferenc (2017). A földrajz tantervi helyzetének változásai 1–12. 48–55.
- Tóth Alisa (2017). A színpercepció és színértelmezés mérésnek tartalmi keretei általános iskolás diákok körében 1–12. 34–47.
- Viakter Olga – D. Molnár Éva (2017). A többségi általános iskolákban működő speciális oktatással kapcsolatos pedagógustapasztalatok, attitűdök Vajdaságban 1–12. 66–76.

### Tematikus blokk

- Eck Júlia (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló 1–12. 114–120.
- Körömi Gábor (2017). Tábori szabadidős játékaink 1–12. 121–134.
- Pap Gábor (2017). Az integráció egy lehetséges formája a művészetoktatásban: dramatikus zenei gyakorlatok 1–12. 135–143.
- Schmidt Katalin Ágnes (2017). Képzőművészeti alkotások felhasználása az idegennyelvoktatásban a drámapedagógia eszköztárának segítségével 1–12. 144–155.

### Szemle

- Bálint Anita –Károlyi Anna – Kósa Boglárka – Szücs Boglárka – Hódi Ágnes – Gál Anikó (2017). Beszámoló a XVI. Országos Neveléstudományi Konferenciáról 1–12. 156–162.
- Bíró Ildikó (2017). A digitális médiumok integrálási lehetőségei a rajz és vizuális nevelésben – nemzet-közi kitekintés 1–12. 163–170.
- Fekete Richárd (2017). Animáció és médiaszöveg-elemzés : identitásproblémák egy Hayao Miyazaki-rajzfilmben 1–12. 171–182.

### Kritika

- Csapody Miklós (2017). A Magyar Pen Club hősora : az alapítástól Kosztolányi Dezső elnökségéig (1926-1931) 1–12. 215–248.
- Dombi Edina – Berta Renáta (2017). Hová lettek a férfiak? : megmenthető e a férfiszerep? : a mai kor férfi körképe 1–12. 195–197.
- Fehér Ágota (2017). Tanulás és a mai információtechnológia 1–12. 198–201.
- Katona András (2017). Ilyenek lennének? : A külföldi tankönyvek magyarságképe című tanulmánykötet-ről 1–12. 201–206.
- Kokas Károly (2017). A történelmi regény esélyei : gondolatok a Sasok a viharban című történelmi regény kapcsán 1–12. 206–211.
- Krausz Anita (2017). Kritikusan az iskolapadban 1–12. 212–214.
- Pachner Orsolya (2017). A játék funkcionális megközelítése 1–12. 183–195.

2018

## Tanulmány

- Ambrus Gabriella (2018). Fejezetek a függvénytanítás történetéből – Beke Manó és Varga Tamás koncepciói 10–11. 3–12.
- Bengi László (2018). A Kosztolányi-novella alakváltásai. Mitikusság és ismeretelvűség az elbeszélő diskurzusban 3–4. 39–46.
- Bérczy Dóra Judit (2018). A kompetencia alapú oktatás, avagy Erdőpedagógia – Környezetpedagógia – Komplex Természettudományos tantárgy 8–9. 3–8.
- Bredács Alice (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalmá válna az oktatásban 1–2. 3–22.
- Czető Krisztina – Lénárd Sándor (2018). „Általánosságokban gondolkodunk, de a részletekben élünk” 12. 76–94.
- Doró Katalin (2018). A család és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe 10–11. 25–38.
- Faragó Boglárka (2018). Média eszközök használatának pszichológiai következményei a tanulással összefüggésben 1–2. 23–34.
- Fehér Orsolya – Kasik László (2018). A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében 8–9. 9–21.
- Fejes József Balázs (2018). Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében 10–11. 39–54.
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevelel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz 10–11. 13–24.
- Füz Nóra (2018). Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében 8–9. 38–53.
- Gintli Tibor (2018). Kompozíció és orális nyelvhasználat összefüggései az Esti Kornél kalandjai szövegében 3–4. 47–52.
- Hamar Pál – Pihoda Gábor – Karsai István (2018). Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához 3–4. 28–38.
- Juhász Dóra (2018). A verbális munkamemória fejlődésének vizsgálata 5 éves kortól 85 éves korig 12. 35–53.
- Kékes Szabó Marietta (2018). Társas vakság és annak korrelátumai autizmus spektrum zavarban 1–2. 35–62.
- Kereszty Zsuzsa – Hunyady Györgyné (2018). Cigány gyerekek és a tanítóképzés 12. 95–114.
- Kinyó László (2018). Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) tanításában rejlő lehetőségek az iskola bevezető és kezdő szakaszában 7. 64–79.
- Klíma Gábor – Kárpáti Andrea (2018). A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek 8–9. 63–71.
- Kovács Edina (2018). Pedagógushallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata 3–4. 3–11.
- Kovács Karolina Eszter (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában 10–11. 55–63.
- Lukács-Nagy Gitta – Fodor Szilvia (2018). Hogyan dicsérjek? 10–11. 64–73.
- Magyar Andrea – Habók Anita (2018). Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10-14 éves nyelvtanulók körében 8–9. 22–37.
- Manxhuka Afrodita (2018). A queer szubkultúra vizuális kódjai 8–9. 72–78.
- Manxhuka Afrodita (2018). Egy digitális tananyagcsomag a szövegértési készség – mint tantárgyközi kompetencia – fejlesztésére a 9–12. évfolyamok számára 12. 54–60.
- Markos Valéria (2018). A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról 3–4. 12–27.
- Orgoványi-Gajdos Judit (2018). Tanárjelöltek és gyakorló tanárok pedagógiai problémamegoldást támogató technikákkal kapcsolatos attitűdje 12. 61–75.
- Orosz Csaba – Havasi Tamás – Gaul Emil – Tóth Tibor (2018). Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában 1–2. 63–89.
- Parapatics Andrea (2018). Regionalizmusok Szabó Magda Szüret című elbeszélő költeményében 10–11. 74–80.

- Pinczés Tamás – Pikó Bettina (2018). Szenzoros élménykeresés és egészségmagatartás kapcsolata pedagógusjelöltek körében 8–9. 54–62.
- Semsey Gábor (2018). Szexuális nevelés az iskolában 12. 17–34.
- Szabó Éva – Litke Márta – Jagodics Balázs (2018). Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében 7. 51–63.
- Tóth Gabriella – Jámbori Szilvia (2018). Új vizeken járok – a felnőttkori pályaváltás pszichés erőforrása 1–2. 90–103.
- Váradi Judit – Dragony Gábor (2018). Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben 12. 3–16.
- Vincze Tamás (2018). Németh László tanáreszménye 7. 80–100.

### Kritika

- A. Gergely András (2018). Csendes pudingforradalom 1–2. 126–129.
- A. Gergely András (2018). Kérdéstálcány, válaszkétely – humorba formált létmód 3–4. 119–124.
- Dancs Katinka (2018). A képzelet pedagógiája 8–9. 115–117.
- Dr. Szilvássy Orsolya (2018). Dante 750 1–2. 131–133.
- Fehérvári Brigitta (2018). A jelen pedagógusai az oktatás jövőjében 3–4. 106–109.
- Győrögné Porcsin Livia (2018). Leveleki Eszter – egy pedagógus az árral szemben 1–2. 134–136.
- Hartvig Gabriella (2018). Élet, út és írás 3–4. 113–116.
- Kodácsi Boglárka (2018). „Egyszóval... a költészet?” – Arany-verselemzések 7. 120–124.
- Kolosai Nedda (2018). Kisemberek helyállása 12. 131–133.
- Krausz Anita (2018). Egyenlő esélyek az iskolában, út az inkluzivitás felé 3–4. 116–118.
- Lövetei Lázár László (2018). Széljegyzetek a román Toldihoz 7. 118–119.
- Németh Dóra (2018). Közlebb a természethez 10–11. 121–123.
- Réthy Endréné (2018). Könyvekről 5–6. 128–132.
- Sebestyén Krisztina (2018). „Szerintem a tanulás az egy kitörési pont” 1–2. 129–131.
- Szitás Andrea (2018). A hiány szemantikájának megértése Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és Krúdy Gyula írásművészetében 1–2. 137–138.
- Vígh-Kiss Erika Rozália (2018). A szociálisprobléma-megoldás jellemzői és fejlesztési lehetőségei 3–4. 110–112.

### Szemle

- Csapody Miklós (2018). A Magyar PEN Club a rendszerváltozás után 12. 115–130.
- Galántai Zoltán (2018). Oktatás: problémák és technológiák 3–4. 64–69.
- Hegedűs Szilvia – Nagy Krisztina – Gáspár Csaba (2018). Az ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence) hatodik konferenciája 8–9. 107–114.
- Héjja Bella (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi 1–2. 104–117.
- Kékes Szabó Marietta (2018). A lélektan mint lélekgyógyászat 10–11. 81–89.
- Kovács Ivett (2018). Egy óvodai innováció története 1–2. 118–125.
- Miskolczi Péter – Bársony Fanni – Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása 3–4. 87–105.
- Molnár Gábor Tamás – Gonda Zsuzsa (2018). Digitális annotáció az irodalomtanításban - egy pilot vizsgálat eredményei 5–6. 113–127.
- Mórocz Gábor (2018). Ismerős másvilág 7. 101–107.
- Rábai Dávid (2018). Lila-fehér mezben – egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása 3–4. 53–63.
- Sárospataki Barnabás (2018). „Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...” Tanár-diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai 7. 108–117.
- Sárospataki Barnabás (2018). „Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...” Tanár-diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai (II. rész) 8–9. 79–106.
- Takács Nándor (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban 3–4. 70–76.

- Tóth Balázs Zsolt – Tóth Dorina Anna (2018). Néptáncoktatás Borsod-Abaúj-Zemplén megye hátrányos helyzetű településein 3–4. 77–86.
- Tóth László – Kós Nóra (2018). A differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál 5–6. 93–112.
- Turós Máttyás (2018). A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól 10–11. 113–120.
- Varga László (2018). A felsőfokú oktatásban résztvevők létszámra ható jogi, makró- és mikroökonómiai folyamatok 10–11. 90–102.
- Velkey Kristóf (2018). Állandó változásban – A lengyel oktatás strukturális reformjainak előképe a harmincas években 10–11. 103–112.

### Konferencia

- Alberti Gábor – Szeteli Anna (2018). ReALIS: a mi kölcsönös és élethossziglani tudásunk 5–6. 3–14.
- Jakab Zoltán (2018). Tanulhatóak-e a fogalmak? Álláspontok a megismeréstudomány egy nevezetes vitájában 5–6. 81–92.
- Károly Márton – Alberti Gábor – Szeteli Anna (2018). Kinél a vágy? – Az informatív kérdés és a kérés dimenziói 5–6. 15–27.
- Kárpáti Eszter – Bagi Anita – Szendi István – Tóth Lujza Beatrix – Janacsek Karolina – Hoffmann Ildikó (2018). Rekurzió egy szkizofréniával élő személy diskurzusaiban – esettanulmány 5–6. 40–54.
- Kékesi Balázs (2018). A döntéshozó test A narratívák döntés-befolyásoló ereje a megtestesült kogníció hipotézis alapú kognitív nyelvészet perspektívájából 5–6. 55–65.
- Kleiber Judit – Kárpáti Eszter (2018). A mentális állapot változásának szerepe egy diskurzus szerveződésében 5–6. 28–39.
- Viszket Anita – Hoss Alexandra (2018). Az internetes keresési kifejezések tudatelméleti összefüggései 5–6. 66–80.

### Konferencia – Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában

- Átirata Beszélgetés (2018). Kerekasztal 7. 41–48.
- Dávidházi Péter (2018). Megnyitó 7. 3–6.
- Fenyő D. György (2018). A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban 7. 13–27.
- Kulin Ferenc (2018). A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjaiban 7. 7–12.
- Mészáros Márton (2018). Csak én írok, versemnek hőse: semmi. Kovács András Ferenc taníthatósága a közoktatásban 7. 35–40.
- Pléh Csaba (2018). Zárszó 7. 49–50.
- Szilágyi Zsófia (2018). Iskolaregény helyett „iskolanovellát”? Móricz Zsigmond Légy jó mindhalálig és Tóth Krisztina A tolltartó 7. 28–34.