

tanulmány

**Pintér Tünde Kornélia –
Csíkos Csaba**

Tanulók, szülők és tanárok
perspektívái az iskolai zenei
nevelés céljáról és feladatáról 3

Mezei Tímea – Fejes József Balázs

Tanári nézetek feltárása a célelmélet
TARGETS-dimenziói kapcsán
– egy interjúkutatás eredményei 26

**Jagodics Balázs – Gajdics Janka –
Gubics Flórián – Horvát Barbara –
Vatai Katalin – Szabó Éva**

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív
szerkezetének vizsgálata középiskolás
diákok körében 46

Siegler Anna

Iskolai bántalmazás a
diákok perspektívájából 61

szemle

Szűts Zoltán

Digitális pedagógia módszertanok
a VUCA (gyorsan változó,
kiszámíthatatlan, bonyolult,
ellentmondásos) világában 76

Gerlang Vivien

Korlátok nélkül:
A földrajztanulás terei 91

A. Gergely András

Nők, mozgalmak, szociabilitások 108

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

121

Pintér Tünde Kornélia¹ – Csíkos Csaba²

¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

² ELTE Matematikai Tanszék, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról

Jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogyan ítélik meg a tanulók, szülők és énektanárok az iskolai zeneoktatás célját és szerepét. A vizsgálat első részében kérdőíves módszer segítségével vizsgáltuk meg a zene- (N = 506) és nem zenetagozatos tanulók (N = 536) és szülei hangszerjátékát, az otthoni zenei környezet jellegzetességeit, valamint az iskolai zeneoktatás céljáról alkotott nézeteit. A vizsgálat második részében ének-zenét tanító tanárokkal (N = 15) készítettünk interjút az iskolai zeneoktatás céljáról alkotott nézeteikről.

Hazánk zeneoktatása Kodály Zoltán zenepedagógiai törekvéseinek, valamint a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciák és fejlesztési célok követelményeinek megvalósítására építkezik, amelyek alapvetően az esztétikai minőséget hordozó értékes zene és az éneklés megszerettetésére, valamint egy zeneértő és zenefogyasztó közönség kiművelésére fókuszálnak. A Kodály kezdeményezésére létrejött ének-zene tagozatos iskolák a koncepció eredményességét támasztották alá (Barkóczi és Pléh, 1977), azonban Kodály halálát követően (1967) számos hazai tanulmány az iskolai zenei nevelés hanyatló állapotáról számolt be.

Az előzetes tantárgyi attitűdvizsgálatok az ének-zene tantárgy alacsony presztízsére (Csíkos, 2012; Dohány, 2014, Pintér, 2020a), a tanulók ének-zene órákhoz és énekléshez fűződő negatív attitűdjére (Janurik és Józsa, 2018; Pintér, 2017, 2018), valamint az énekórák élményszerűségének hiányára (Dohány, 2009; Janurik, 2007; Janurik és Pethő, 2009) hívták fel a figyelmet. A rendelkezésre álló óraszám és a megtanítandó zenei ismeretanyag összeférhetlensége folyamatos kihívás elé állítja az énektanárok többségét, akik számára számos esetben gondot okoz a zenei élmények és ismeretek együttes biztosítása az énekórákon (L. Nagy, 2002; S. Szabó, 2007, Szabó, 1980; Pintér, 2020b).

Korábbi kutatásunk szerint a tanulók zenetanuláshoz fűződő attitűdjét számos tényező befolyásolja (Pintér, 2016), melyek között kiemelt szerepet játszik a család és az ének-zenét tanító pedagógus személye. A szülői házban lévő hangszerek és zenei hanglemezek száma, a családtagok zenélése, valamint a zene családban betöltött szerepe és presztízse, illetve a család zenefogyasztási szokásai számottevő hatást gyakorolnak a gyermek zenei tanulmányaira és zenéhez fűződő viszonyára (Janurik, 2008a; Turmezeyné és Balogh, 2009). A család társadalmi-gazdasági helyzete jelentősen meghatározza a gyermek zenetanulmányainak esélyeit. Azokban a családokban, ahol vannak zenei hangszerek, a családtagok magasabb arányban játszanak hangszereken, illetve jellemzőbb a zenei rendezvények közös látogatása, a gyermek lényegesen kedvezőbb viszonyul a zenetanuláshoz,

mint azokban a családokban felnövő gyermekek, ahol kis mértékben fordulnak elő közös zenei tevékenységek (Dohány, 2013; Pitts, 2009).

A családi közeg mellett kulcsfontosságú szerepet tölt be az énektanár, akinek feladatai között szerepel a tanulók zenei ízlésének formálása, az élménynyújtás és készségfejlesztés, valamint a diákok értelmi-érzelmi állapotának fejlesztése. Azonban az énekórák zökkenőmentes folyamatát több esetben megnehezítheti az otthonról hozott normák, szabályok, értékek és magatartásformák, a családban betöltött szerepek, valamint problémamegoldási módszereik hatása. Az iskolák a családok nevelő szerepének hiányosságait folyamatosan igyekeznek átvállalni és pótolni, ezáltal még több feladatot hárítva a pedagógusokra.

Zeneoktatásunk tartalmi szabályozása és célkitűzései

Köznevelési rendszerünk, így az annak részeként funkcionáló zeneoktatás szabályozását legfőbb jogforrásként a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza. Ennek a törvénynek számos paragrafusa részletezi és szabályozza a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és a helyi tantervek funkcióit. A Nemzeti alaptanterv fejlesztési célokat, műveltségi területeket és kulcskompetenciák fejlesztését írja elő. Az új Nemzeti alaptanterv (2020) és a kerettantervek célkitűzései továbbra is Kodály Zoltán zenepedagógiai módszerére építkeznek, amely a teljes emberré válást tartja szem előtt; koncentrálna a zenei anyanyelvünk megőrzésére, a népdal hagyományaink ápolására, a zeneértő és zenefogyasztó társadalom felnevelésére a kóruséneklés közösségformáló erejének segítségével. Jóllehet a Nemzeti alaptanterv az oktatási intézményeket az iskolai kórusok alapítására és működtetésére ösztönzi, azonban az iskolák többsége aligha képes eleget tenni a tőlük elvárt kötelezettségeiknek. A kórusmozgalom folyamatos háttérbe szorulása szoros összefüggést mutat az ének-zene tagozatos iskolák csökkenő számával, miközben a különböző humán és reál tantárgyakat előtérbe helyező iskolák száma növekvő tendenciát mutat (Szabó, 1996).

A Nemzeti alaptanterv (2020) az esztétikai nevelés mentén írja elő a tanulók befogadói kompetenciájának, azon belül a művészeti alkotásokra való szépérzékenységének kiművelését és fejlesztését. A művészeti nevelésen belül a Nat kiemelt szerepet tulajdonít a gyermekek zenei nevelésére, amely során a személyiségfejlődést és a tanulók identitásának elősegítését, a hagyományőrzést és nemzeti örökségünk megőrzését, valamint az értelmi-érzelmi intelligencia fejlesztését az éneklés, a készségfejlesztés, az élménynyújtás és az aktív alkotói tevékenységek útján írja elő (Nemzeti alaptanterv, 2020).

Az óraszámok tekintetében a nem zenetagozatos osztályokba járó tanulók az ének-zene 1–4. évfolyamig heti 2 órában, majd 5. osztálytól 10. (illetve 12.) évfolyamig mindössze heti 1 órában tanulják. Ugyanakkor az új Nemzeti alaptanterv (2020) a 2020/2021. tanév szeptemberétől az általános iskola 5. évfolyamán az óraszámot heti 1-ről 2 órára növelte. A célkitűzések és fejlesztési feladatok továbbra is a kodályi alapfogalmak megvalósítását tartják szem előtt.

A zenetanulás személyiségfejlődésére gyakorolt hatásai

Számos előzetes tanulmány mutatott rá, hogy az aktív zenetanulás jótékony hatással van az egyén viselkedésére, valamint a kognitív (Janurik, 2008b), affektív-érzelmi (Juslin és Mtsai, 2008), pszicho-motoros avagy mozgásos (Kokas, 1972) és szociális képességeinek és készségeinek fejlődésére (Zsolnai és Józsa, 2002), így hozzájárul a gyermek teljes személyiségének fejlődéséhez. Ebből következően a Nemzeti alaptanterv (2020) a tanulók

iskolai zenei nevelésének fontosságát szintén a zene transzferhatásaival hozza összefüggésbe, amely elősegíti az önkifejezés, a kreativitás, az empátia és a minőségi alkotómunka iránti igény kialakítását, valamint a művészetek iránti érdeklődés felkeltését, az ízlésformálást, illetve a gondolkodás fejlődését. A közös éneklés – különös figyelmet szentelve a kóruséneklésre – a közösségformálást, az alkalmazkodó- és az együttműködő-képesség fejlesztését, illetve az egymásra figyelést szolgálja, míg a zenetörténeti ismeretek a magyar népzenei hagyományok megőrzéséhez, a zenei anyanyelv kialakítása és a zenei írás-olvasás elsajátítása a zenei analfabetizmus felszámolásához járul hozzá (Nat, 2020. 406–408.).

Nagy József (2010) a személyiség négy egzisztenciális (létfunkciós) kompetenciáját különböztette meg: a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális/szakmai kompetenciákat, amelyek egymással kölcsönhatásban működnek, és különböző funkciókat látnak el. A speciális/szakmai kompetencia funkciói közé tartozik a hivatás, a szakma, a foglalkozás, amely az iskolai közegben a tehetségek kiszűrésével, a szakmára való felkészítéssel, illetve az alkotóképesség fejlesztésével történik. Ezzel szemben a másik három egzisztenciális kompetencia tizenkét kulcskompetencia fejlesztéséhez járul hozzá.

A személyes kompetencia az önellátást, az önvédelmet, az önszabályozást és az önfejlesztést látja el, amely az életminőség fenntartásáért és javításáért felelős. Az önellátó kompetencia „önmagunk szükségleteinek, igényeinek, vágyainak kielégítését” szolgálja (Nagy, 2010. 16.). Ide tartoznak a biológiai, komfort- és mozgásszükségletek mellett az élményszükségletek. Ebből eredően az énekórák folyamán a zenei élmények az önellátó kompetencia fejlesztését segítik elő. Az önvédő kulcskompetencia önmagunk érdekeinek megvédését látja el, így a szabadságvágyat, az önállósulás iránti vágyat, valamint az egészség és az identitás megvédését szolgálja. Ezzel szemben az önszabályozó kulcskompetencia az aktivitásunk következményeink visszacsatoló értékeléséért felelős. Többek között ide soroljuk a sikervágyat, a kudarcfélelmet, a korrekciós késztetést és az igényességet. Az önfejlesztő kulcskompetencia önmagunk megismerésére irányul: ismert személyekkel kapcsolatos tapasztalatok, önmagunkra vonatkozó ismeretek, eredményességünk és az ambícióinkat szolgáló önfejlesztés (Nagy, 2010. 17.).

Számos előzetes tanulmány támasztotta alá, hogy az aktív zenetanulás elősegíti a tanulók kognitív képességeinek és készségeinek fejlődését, ugyanakkor más tantárgyak tanulását is, többek között a matematikát (Csíkos és Dohány, 2013), az idegen nyelveket

Számos előzetes tanulmány mutatott rá, hogy az aktív zenetanulás jótékony hatással van az egyén viselkedésére, valamint a kognitív (Janurik, 2008b), affektív-érzelmi (Juslin és mtsai, 2008), pszicho-motoros avagy mozgásos (Kokas, 1972) és szociális képességeinek és készségeinek fejlődésére (Zsolnai és Józsa, 2002), így hozzájárul a gyermek teljes személyiségének fejlődéséhez. Ebből következően a Nemzeti alaptanterv (2020) a tanulók iskolai zenei nevelésének fontosságát szintén a zene transzferhatásaival hozza összefüggésbe, amely elősegíti az önkifejezés, a kreativitás, az empátia és a minőségi alkotómunka iránti igény kialakítását, valamint a művészetek iránti érdeklődés felkeltését, az ízlésformálást, illetve a gondolkodás fejlődését.

(Schön és mtsai, 2004), az olvasást (Janurik, 2008b). A kognitív kulcskompetencia a kognitív kommunikatív, tudásszerző, gondolkodási és tanulási kulcskompetenciákat foglalja magában. A kognitív kommunikatív kompetenciához kapcsolódik az információközlés és -fogadás, az ismeretek szerzése; ennek megfelelően a zenei nevelés tekintetében a zenei műveltséganyag, valamint a zenei írás-olvasás elsajátítása. A tudásszerző kulcskompetencia szolgálja a kíváncsiság, az érdeklődés felkeltését, továbbá hozzájárul a tudásfeltáró, felfedező, problémamegoldó képesség és alkotóképesség fejlesztéséhez (Nagy, 2010. 19.). A gondolkodási kulcskompetencia felelős a rendszerezőképesség, valamint a kombináló-, következtető- és konvertálóképesség fejlesztéséért, míg a tanulási kulcskompetencia funkciója a megőrzésre, azaz a memória és az emlékezet fejlesztésére irányul.

A szociális kulcskompetencia a proszociális (például empatikus hajlam, segítségi hajlam), a szociális kommunikatív (az érzelmi állapot, vélemény és szándék kifejezését), az együttélési (csoportidentitás, kötődési és hovatartozási hajlam), míg az érdekérvényesítő a proszociális vezetési, együttműködési és versengési képesség fejlesztését látja el. Az iskolai zenei nevelés kiemelt szerepet tulajdonít a kóruséneklésnek, amely jelentős mértékben hozzájárul a tanulók szociális kompetenciájának, képességeinek és készségeinek kibontakoztatásához, fejlesztve a diákok empátiáját, érzelmi intelligenciáját, egymáshoz való alkalmazkodását és egymásra figyelését, valamint együttműködő képességét.

A kutatás célja

Jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogyan vélekednek a zenetagozatos és nem zenei osztályokba járó tanulók, szülők és énektanárok az iskolai zeneoktatás céljáról és feladatáról, valamint, hogy mely kulcskompetenciák és zenei képességek és készségek fejlesztését várják el az énekórák során. Ezen felül további céljaink között szerepel, hogy rámutassunk arra, hogyan befolyásolja a tanulók ének-zenéhez fűződő attitűdjét és nézetét a tagozat, a szülők nézete és a család zenei környezete. Ennek következtében a tanulók iskolai zenetanulásról alkotott nézeteinek vizsgálatát az őket közvetlenül befolyásoló személyek: a szülő és az énektanár együttes megkérdezésével közelítettük meg.

A kutatás hipotézisei

1. Feltételeztük, hogy az ének-zene az egyik legkevésbé kedvelt iskolai tantárgy a tanulók körében.
2. Feltételeztük, hogy azoknak a tanulóknak a körében, akik magasabb óraszámban tanulják az ének-zenét, az otthoni környezetben erőteljesebben jellemzők a közös zenei tevékenységek és a családban lévő hangszerek, valamint a családtagok magasabb számban játszanak hangszeren, mint a nem zenei osztályokba járó tanulók családjában.
3. Feltételeztük, hogy az ének-zene tantárgy tanulását elsősorban a zenetagozatos tanulók és szüleik tekintik kiemelten fontosnak.
4. Feltételeztük, hogy az énektanárok az ismeretek átadását és a zenei élmények biztosítását egyaránt fontosnak találják.

A minta

A kutatásban vizsgált jelenségek és tulajdonságok mélyebb vizsgálatának szándékával alakítottuk ki a mintavételi eljárást. Megyei jogú városokban (Budapesten, Debrecenben, Nyíregyházán, Pécsen és Szegeden) működő iskolák (összesen 11) zenetagozatos (N = 506) és nem zenetagozatos osztályaiba járó tanulói (N = 536) és a megkérdezett tanulók szülei (N = 1046), valamint az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok (N = 15) véleményének feltérképezésére törekedtünk.

A tanulói és szülői minta kialakításakor a zenei és a nem zenei osztályok, valamint a vizsgálatban résztvevő tanulók és szülei arányos eloszlására törekedtünk abból a célból, hogy megvizsgáljuk a tagozat, a szülő, valamint az otthoni zenei környezet hatását a tanulók zenetanuláshoz fűződő attitűdjére. Ennek megfelelően a tanulók és a szülők egyenlő arányban vannak jelen a mintában, melynek eloszlását az 1. táblázatban szemléltetjük. A mintában szereplő iskolai évfolyamok tekintetében a kutatásunkat általános iskola 4. évfolyamától gimnázium 10. évfolyamáig terjesztettük ki, amely során a tanulók valamennyi iskolában kötelező tantárgyként tanulják az ének-zenet.

1. táblázat. A mintában szereplő tanulók és szülők eloszlása évfolyam és tagozat alapján

Évfolyam	Zenetagozatos N (%)	Nem zenetagozatos N (%)	Összesen N (%)
4.	90 (17,8)	102 (19)	192 (18,4)
5.	109 (21,5)	69 (12,9)	178 (17,1)
6.	71 (14)	66 (12,3)	137 (13,1)
7.	70 (13,8)	71 (13,2)	141 (13,5)
8.	62 (12,3)	80 (14,9)	142 (13,6)
9.	47 (9,3)	78 (14,6)	125 (12)
10.	57 (11,3)	70 (13,1)	127 (12,2)
Összesen	506	536	1042

A kutatásban 913 (87,6%) édesanya, 122 (11,7%) édesapa és 7 fő (0,7%) egyéb hozzátartozó (nagyszülő, törvényes gyám) vett részt. A megkérdezett szülők 1,4%-a (15 fő) általános iskolai, 6,8%-a (71 fő) szakmunkás, 33,6%-a (349 fő) érettségi bizonyítvánnyal rendelkezett. Főiskolai diplomát a szülők 34%-a (353 fő), míg egyetemi oklevelet a megkérdezett szülők 24,2%-a (251 fő) szerzett. Az otthoni zenei környezet tekintetében a szülők 41,3%-a jelezte, hogy korábban tanult hangszerezen játszani, míg a családokban lévő zenei hangszerek számára vonatkozóan a háztartások 70,9%-a rendelkezett hangszerrel.

A tanárok kijelölésében az ének-zene tantárgyat tanító énektanárok kiválasztása volt a szempontunk. Ennek megfelelően a vizsgálatban 15 ének-zene tantárgyat tanító pedagógus (3 nevelőtanár, 6 általános és 6 gimnáziumi énektanár) vett részt. A megkérdezett tanárok a vizsgálatban résztvevő tanulók énektanárai voltak. A pedagógusok közül 5 általános iskolai énektanár és 2 gimnáziumi ének-zenetanár a megvizsgált iskolák zenei és nem zenei osztályaiban egyaránt tanított. A kutatásban résztvevő tanárok eloszlását a 2. táblázatban foglaljuk össze.

2. táblázat. A megkérdezett tanárok eloszlásának jellemzői

Jellemzők	Általános iskola		Gimnázium	Összesen
	Általános iskolai ének-zenét tanító nevelőtanár	Általános iskolai ének-zene tanár	Gimnáziumi ének-zene tanár	
Válaszadó (fő)	3	6	6	15
Pedagógiai életpályamodell – Ped I.	0	6	3	9
Pedagógiai életpályamodell – Ped II.	3	0	3	6
Nemek – Nő	3	2	4	9
Nemek – Férfi	0	4	2	6
Átlagéletkor	51,6	41,6	47,2	46,8
Zenetagozatos osztályban tanítók	0	5	3	8
Nem zenetagozatos osztályban tanítók	3	5	5	13

Módszerek

A kutatás folyamán az iskolai zenei nevelésről alkotott nézetek mélyebb vizsgálatára törekedtünk. Ebből következően a kiválasztott rétegek az iskolai zeneoktatás céljáról alkotott nézeteit kombinált (kevert) módszerek alkalmazásával kívántuk megközelíteni (Sántha, 2014). Tekintettel a megkérdezett tanulók és a szülők magas létszámára, az ő esetükben kérdőíves módszert alkalmaztunk zárt és nyílt végű kérdések segítségével, míg az énektanárokkal félig strukturált interjúkat készítettünk.

A vizsgálat a megkeresett iskolák intézményvezetőinek engedélyezését követően a szülői beleegyezői nyilatkozatok és kérdőívek kiküldésével kezdődött. Ezt követően azok a tanulók, akik rendelkeztek a szülő által hitelesített engedéllyel, énekóra keretein belül vagy otthoni körülmények között töltötték ki a kérdőívet és juttatták vissza az iskolába.

A kutatásban résztvevő tanulók, szülők és énektanárok számára a következő kérdést tettük fel: „Mi az iskolai zeneoktatás legfőbb célja és feladata?” A válaszadókat arra kértük, hogy saját szavaikkal osszák meg véleményüket az érintett témával kapcsolatban.

A család zenei környezetének jellegzetességeire a szülői kérdőívben kérdeztünk rá, amely során a szülőknek 5-fokú Likert-skálán kellett feleletet adniuk a családban jellemző közös zenei tevékenységekkel kapcsolatban, valamint nyílt kérdés válaszaiban a családban lévő hangszerek számáról, illetve a családtagok zenélésének sajátosságairól (Dohány, 2013). A tanulók ének-zenéből szerzett érdemjegyeit nyílt végű, míg a hangszeres tanulmányait és a jövőbeli hangszerjáték iránti érdeklődését zárt végű kérdések segítségével a tanulói kérdőívben kérdeztük meg. A tanulói és szülői válaszokat leíró statisztika, Khi-négyzet (χ^2) próba és klaszteranalízis segítségével elemeztük.

A tanárok nézeteit félig strukturált interjú segítségével kívántuk megvizsgálni, amely lehetővé teszi az alanyok számára egyéni élményeik és tapasztalataik mélyebb kifejtését is.

A válaszadók kiválasztása során a szempontunk az ének-zene tantárgyat tanító pedagógusok megkérdezése volt. Az adatgyűjtést egy kérdező személy végezte 2019 május-júniusában az intézményvezetők hivatalos engedélyezését követően. Az interjúk személyes találkozás útján zajlottak, s mintegy 1-1,5 órát vettek igénybe. Az interjúkat a kutatásban résztvevő személyek beleegyezését követően rögzítettük, a hanganyagokat írásos formában dokumentáltuk. A pedagógusoktól kapott válaszokat papír-ceruza módszer segítségével elemeztük az interjúalanyok által érintett témák kategorizálásával.

A tanulói, szülői és tanári válaszok rendszerezése és elemzése

A kutatás során a tanulók, a szülők és a tanárok válaszait Nagy József személyiségmodellje (2010) alapján rendszereztük. Annak érdekében, hogy tanulmányozzuk, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek mennyire veszik szigorúan a kodályi alapelveket és a zenei alapismeretek megszerzését, mint például a zenei írás-olvasás kialakítását és/vagy a szolmizálás elsajátítását, a válaszok kategorizálása során a speciális zenei alapismeretekre és tevékenységekre vonatkozó válaszokat külön változóként kezeltük. Ide tartozik az éneklés, a zenei ízlésformálás, a zenei írás-olvasás, a zenehallgatás, a hallásfejlesztés, a zenetörténeti ismeretek, a szolmizálás, valamint a hangszer tanulást érintő válaszok.

Nagy József személyiségmodelljében meghatározott kognitív kulcskompetenciák között a kognitív kommunikatív kompetenciához kapcsoljuk az általános műveltség megszerzését, a tudásszerző kompetenciához a problémamegoldást és a kreativitást, a kognitív gondolkodási kompetenciához a koncentrációt és a figyelmet, valamint az értelmi intelligenciát érintő válaszokat, míg a kognitív tanulási kompetenciához az emlékezet és memória fejlesztésére és a zene tantárgyközi kapcsolataira irányuló válaszokat illesztettük.

A szociális kompetencia fejlesztésére vonatkozóan a proszociális kompetenciához az empátiára, a szociális kommunikatív kompetenciához az ún. érzelmi intelligenciára, valamint az érzelmek kifejezésére vonatkozó állítások párosultak, míg az együttélési kompetencia fejlesztéséhez a figyelmet, a közösségformálást, valamint a zenei kultúra megőrzését és ápolását, a zenefogyasztó társadalom felnevelését és a hagyományörzést érintő válaszokat kapcsoljuk. Az érdekérvényesítő kulcskompetenciához pedig az együttműködéssel kapcsolatos válaszokat rendeltük.

A személyes kulcskompetenciák között az önvédő kompetencia fejlesztését az önállósulási vágy, valamint a harmonikus életre nevelés tekintetében értelmeztük. Az önálló kompetenciához kapcsoljuk a zene megszerettetését és a zenei élmények átélését. Az önfejlesztő kompetenciához az önfejlesztési igény növelését, míg az önszabályozó kompetenciához az ambíciók és életcélok, valamint a sikerélmény elérését társítottuk.

Végül a speciális/szakmai kulcskompetenciát egyrészt a továbbtanulás előkészítése, másrészt a zenei tehetségek kiszűrése szempontjából különböztettük meg.

A tanári interjúk elemzése során a kategóriaalkotás induktív módon történt, míg a kódolást és a kategorizálást manuálisan végeztük el. A kapott válaszokat a megkérdezett tanárok által érintett területek, nézetbeli különbségeik és hasonlóságaik kategorizálása, valamint – a tanulói és szülői válaszokhoz hasonlóan – Nagy József (2010) személyiségmodellje mentén elemeztük.

Eredmények

Az eredmények ismertetését elsőként a megkérdezett tanulók és szülők otthoni zenei környezetének bemutatásával kezdjük. Ezt követően térünk rá a tanulók, szülők és tanárok iskolai zeneoktatás céljáról és szerepéről alkotott nézeteinek elemzésére. Az eredmények bemutatását a tagozatok közötti különbségek összehasonlításával zárjuk.

A kutatásban résztvevő tanulók és szülők otthoni zenei környezete és zenei szokásai

Az eredmények azt mutatják, hogy a családokban az édesanyák (N = 145) 13,9%-a, az édesapák (N = 150) 14,4%-a, valamint a testvérek (N = 314) 30,1%-a zenél. Ezenfelül 123 fő (11,8%) jelezte, hogy a családban további rokonok (köztük nagyszülők, keresztszülők és unokatestvérek) szintén játszanak hangszereken. A kutatásban megkérdezett tanulók 35,3%-a (N = 368) játszik jelenleg hangszereken, illetve a tanulók 71,5%-a (N = 744) érdeklődött a hangszerjáték iránt a jövőre nézve.

Előzetesen feltételeztük, hogy a zenetagozatos tanulók az otthoni környezetben több zenei élménnyel találkoznak, mint a nem zenetagozatos társaik. Az eredmények elemzése során a tagozatok között szignifikáns különbséget fedeztünk fel a családtagok zenélése, a családban lévő hangszerek száma, a gyermek hangszerjátéka és hangszerstanulás iránti érdeklődése, valamint az otthoni közös zenei tevékenységek tekintetében. Az eredmények alátámasztották hipotézisünket, miszerint a zenetagozatos tanulók családjában a zene magasabb mértékben van jelen; a családtagok magasabb számban zenélnek, jellemzőbbek a közös éneklések, zenélések, zenehallgatások, valamint a komolyzenei és könnyűzenei hangverseny-látogatások, mint a nem zenetagozatos tanulók és hozzátartozóik körében. Mindemellett a zenetagozatos tanulók szignifikánsan magasabb arányban játszanak hangszeren, érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, mint a nem zenetagozatos társaik és családtagjaik. Ugyanakkor a tagozatok között nem találtunk jelentős különbséget az ének-zenéből kapott osztályzat, valamint a közös zenés tv-műsorok megtekintése tekintetében (3. táblázat).

Az eredmények elemzése során a tagozatok között szignifikáns különbséget fedeztünk fel a családtagok zenélése, a családban lévő hangszerek száma, a gyermek hangszerjátéka és hangszerstanulás iránti érdeklődése, valamint az otthoni közös zenei tevékenységek tekintetében. Az eredmények alátámasztották hipotézisünket, miszerint a zenetagozatos tanulók családjában a zene magasabb mértékben van jelen; a családtagok magasabb számban zenélnek, jellemzőbbek a közös éneklések, zenélések, zenehallgatások, valamint a komolyzenei és könnyűzenei hangverseny-látogatások, mint a nem zenetagozatos tanulók és hozzátartozóik körében. Mindemellett a zenetagozatos tanulók szignifikánsan magasabb arányban játszanak hangszeren, érdeklődnek a hangszerstanulás iránt, mint a nem zenetagozatos társaik és családtagjaik. Ugyanakkor a tagozatok között nem találtunk jelentős különbséget az ének-zenéből kapott osztályzat, valamint a közös zenés tv-műsorok megtekintése tekintetében.

Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a zene már a családon belül is kiemelkedő szerepet tölt be a zenetagozatos tanulók otthonában, ami alapvetően hozzájárul a gyermekek zenei tanulmányainak előmozdításához, ugyanakkor zenei elköteleződésük megszilárdításához és növeléséhez.

3. táblázat. Az otthoni zenei környezet különbségei a tagozat alapján

Jellemzők	Tagozat		Összesen	χ^2	p
	Zenetagozat N (%)	Nem zenetagozat N (%)			
A tanuló jelenleg hangszeren játszik	286 (56,5)	82 (15,3)	368 (35,3)	237,36	0,01
A tanuló jövőbeli hangszerjáték iránti érdeklődése	391 (77,4)	353 (65,9)	744 (71,5)	17,31	0,01
A szülő korábban játszott hangszeren	252 (49,8)	178 (33,2)	430 (41,3)	30,37	0,01
Édesanya zenél	105 (20,8)	40 (7,5)	145 (13,9)	39,76	0,01
Édesapa zenél	102 (20,2)	48 (9)	150 (14,4)	27,15	0,01
Testvér zenél	213 (42,1)	101 (18,8)	314 (30,1)	71,28	0,01
Egyéb családtag zenél	70 (13,8)	53 (9,9)	123 (11,8)	3,90	0,01
Családban lévő hangszerek	424 (83,8)	315 (58,8)	739 (70,9)	85,37	0,01

A zene- és nem zenetagozatos tanulók szüleinek iskolai végzettsége között szintén jelentős különbségeket fedeztünk fel. A zenetagozatos tanulók szüleinek 62%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, 32%-a érettségivel, s mindössze 5,2%-a szakmunkás és 0,8%-a általános iskolai bizonyítvánnyal. Ezzel szemben a nem zenetagozatos tanulók szüleinek 54,4%-a végzett felsőfokú intézményben, 35,1%-a rendelkezett érettségi bizonyítvánnyal, míg 8,4%-a szakmunkás és 2,1%-a általános iskolai bizonyítvánnyal. Az eredmények azt mutatják, hogy a zenetagozatos tanulók szüleinek többsége magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a nem zenetagozatos diákok gondviselői.

A családokban jellemző zenei tevékenységek és szokások tekintetében az eredmények arra világítanak rá, hogy a nem zenetagozatos tanulók családjában szinte egyáltalán nem jellemző a közös zenélés és a komolyzenei hangversenyek látogatása, ugyanakkor ezekhez hasonlóan a közös éneklés, a zenehallgatás és a könnyűzenei rendezvények látogatása is kisebb mértékben fordul elő ezekben a családokban, mint a zenetagozatos tanulók családjában. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy az aktív zenei tevékenységek, mint például az éneklés és a hangszerjáték alapvetően a zenetagozatos tanulók és szülei otthonában jellemzőek, míg a legtöbb nem zenetagozatos tanuló otthonában az aktív zenélés helyett a zenehallgatás és a zenei tévéműsorok fogyasztása kap nagyobb szerepet a családban. Az otthoni közös zenei tevékenységekkel kapcsolatos eredményeket a 4. táblázatban szemléltetjük.

4. táblázat. A családokban jellemző közös zenei tevékenységek eredményei tagozat, varianciaanalízis, átlag és szórás alapján

Közös zenei tevékenységek	Zenetagozat átlag (szórás)	Nem zenetagozat átlag (szórás)	F	p
Közös zenehallgatás	3,99 (0,97)	3,75 (1,06)	14,76	0,01
Közös éneklés	3,39 (1,21)	2,78 (1,21)	66,05	0,01
Közös zenélés	2,26 (1,18)	1,70 (0,95)	73,16	0,01
Közös komolyzenei hangverseny-látogatás	2,83 (1,17)	1,87 (0,98)	204,04	0,01
Közös könnyűzenei rendezvény látogatása	2,88 (1,11)	2,66 (1,13)	10,03	0,01
Közös zenei tévéműsor megtekintése	3,39 (1,20)	3,44 (1,14)	0,55	n. sz.

n. sz. = $p > 0,05$

*A zeneoktatás legfőbb céljáról és feladatáról alkotott tanulói,
szülői és tanári nézetek eredményei*

A tanulmány további részében ismertetjük a tanulók, szülők és tanárok által megnevezett iskolai ének-zeneórák fejlesztési céljait és feladatait. A kutatásban résztvevő személyeknek a következő kérdést tettük fel: „Mi az iskolai zeneoktatás három legfőbb célja?” Előzetes várákozásunk alapján a zenetagozatos tanulók és szüleik körében több pozitív válasza számítottunk a nem zenetagozatos tanulók és szüleik válaszaival szemben. Az eredményeket gyakoriság szerint az 5. táblázatban mutatjuk be.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók a zenei alapismeretek megszerzését, az éneklést és a zenei élmények szerzését találták az ének-zeneórák legfontosabb céljának. Ugyanakkor a megkérdezett tanulók jelentős szerepet tulajdonítottak a zene hagyományörző szerepének; többek között a magyar népdalkincs ápolásának és a régi korok neves zeneszerzőinek és műveinek megismerésének. Tehát az eredményekből arra következtethetünk, hogy a tanulók az iskolai ének-zenét alapvetően a zenei műveltséganyag elsajátításával, az énekhang fejlesztésével és a zenei kultúra megőrzésével és a hagyományok ápolásával azonosítják.

A kompetenciák tekintetében a megkérdezett tanulók elsősorban az önálló, az együttélési és a kognitív kommunikatív kulcskompetenciák fejlesztését tulajdonították az ének-zeneórák legfőbb fejlesztési területeinek, míg a proszociális, a tanulási és az önfejlesztő kulcskompetenciákat említették a legkisebb arányban. Mindamelllett némely tanuló a fejlesztési célok megnevezése helyett nemtetszését fejezte ki az énekórák élményszerűségének hiányára, az énekből történő számonkérés és osztályozás másodlagos szerepére, valamint az énektanár személyére és szakmai munkájára vonatkozóan. Az említett negatív attitűdöket elsősorban a nem zenetagozatos osztályokba járó tanulók körében tapasztaltuk.

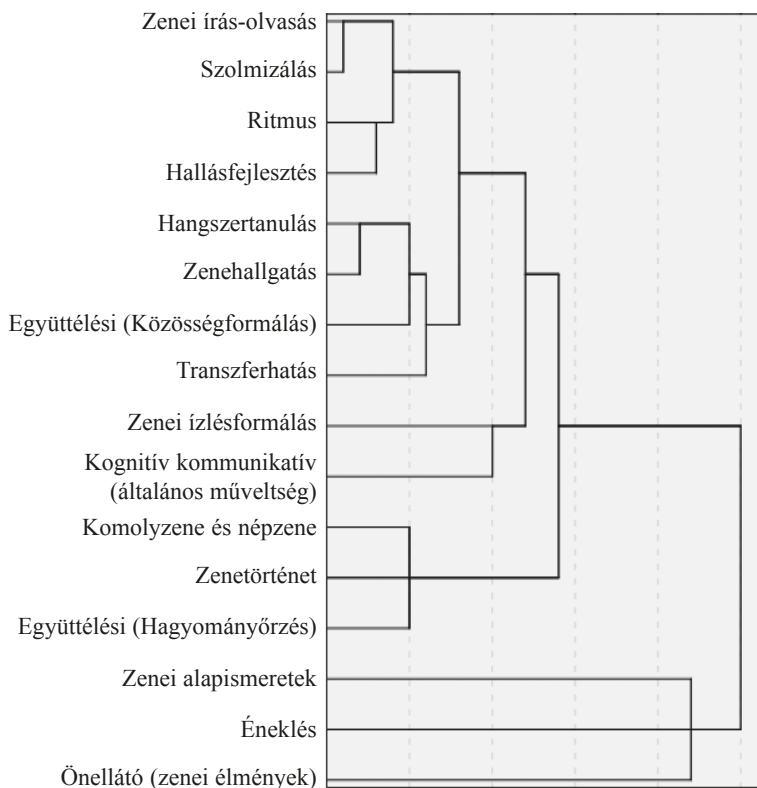
A vizsgálatban résztvevő szülők az önálló kulcskompetencia fejlesztését, azon belül a zenei élmények biztosítását vélték az énekórák legfőbb feladatának, míg a legalacsonyabb arányban a speciális/szakmai, az önfejlesztő, önszabályozó, érdekérvényesítő, tudásszerző, valamint az önvédő és proszociális kulcskompetenciák fejlesztését említették.

Ezen túlmenően a megkérdezett szülők számos esetben érintették a zenei műveltség megszerzését és a zenetanulás fejlődésre gyakorolt jótékony hatásait. Az eredmények

azt mutatták, hogy a szülők szignifikánsan magasabb arányban hangsúlyozták a zene személyiségre irányuló transzferhatásait, mint a tanulók, különös tekintettel az együttélési (hagyományörző és közösségformáló), a kognitív kommunikatív, a gondolkodási, a szociális kommunikatív és a tanulási kulcskompetenciák fejlesztésére.

A zenei készségfejlesztés szempontjából mind a tanulók, mind a szülők az éneklést nevezték meg az ének-zeneórák legfontosabb tevékenységének. A szülők körében ezt követte a ritmus és a zenei írás-olvasás elsajátítása, míg a tanulók – a zene hagyományörző szerepéből fakadóan – elsősorban a népdalkincs és a komolyzenei szemelvények elsajátítását emelték ki.

Ezt követően a tanulók és szülők speciális zenei tevékenységeket érintő válaszait klaszteranalízis segítségével is megvizsgáltuk. Az elemzés során a zenei ismereteket érintő változókat (például éneklés, hallásfejlesztés, ritmus, zenetörténet), a kulcskompetenciák közül a tanulók és szülők által leggyakrabban említett önellátó (zenei élmények), kognitív kommunikatív (általános műveltség), együttélési (hagyományörző és közösségformáló) kompetenciákat vettük figyelembe, a többi kompetencia fejlesztését a transzferhatások változóval helyettesítettük az eredmények átláthatóságának biztosítása érdekében. Az eredményeket az 1. ábra segítségével szemléltetjük.



1. ábra. A tanulók ének-zeneórák céljáról alkotott nézeti klaszteranalízis alapján

Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a tanulók a zenei írás-olvasás elsajátítását alapvetően a solmizáláshoz kötik, míg a zenei hallás fejlesztését a ritmus gyakorlásával azonosítják. Ugyanakkor érdekes módon a közösségformálást nem az énekléshez, hanem a hangszertanuláshoz és a zenehallgatáshoz társítják. Az általános műveltség

megszerzése a zenei ízlésformálással mutatott legszorosabb kapcsolatot, míg a zene-történeti ismeretek (beleértve a klasszikus zenei szemelvények és népdalok ismeretét) a hagyományörzést szolgálják. Ezen túlmenően az eredmények rámutatnak arra, hogy a zenei alapismeretek, az éneklés és a zenei élmények külön klasztert alkotnak, ugyanakkor egymással szorosan összefüggnek. A tanulók és szülők válaszaik között a klaszterek elemzése során nem találtunk eltérést.

A tanári interjúk eredményeit a tanárok által érintett célok gyakorisága alapján kategorizáltuk. A Nat célkitűzései és a kodályi alapelvek alapján feltételeztük, hogy a tanárok a zenei ismeretek és élmények együttes biztosítására törekednek. A megkérdezett tanárok a zenei élménynyújtást (N = 12) és a készségfejlesztést (N = 11) tartották az iskolai zeneoktatás legfontosabb feladatának. Ezen túlmenően a legtöbb tanár egyetértett azzal, hogy a zenei műveltség és az élménynyújtás egyaránt fontos az iskolai zenei nevelés folyamán. Az interjúk közül először egy 53 éves nevelőtanár gondolatait közöljük:

„Úgy vélem, hogy a zenei nevelés legfőbb célja az alpműveltség biztosítása és megalapozása, valamint a zene megszerettetése a gyermekkel éneklés és zenehallgatás útján.”

Arra a kérdésünkre, hogy a megkérdezett pedagógus az említett célok közül melyik célt találja fontosabbnak, az interjúalany a következő választ adta:

„A kikapcsolódás és az alapismeretek együtt fontos, illetve a muzikalitás felismerése, ugyanis sok gyerek alsósan dönti el, hogy van-e affinitása a zenéhez.” (53 éves nevelőtanár)

Azonban az interjúk folyamán számos tanár említett különböző problémákat és nehézségeket a célkitűzések megvalósítására vonatkozóan, melyet elsősorban az ének-zene tantárgy alacsony óraszámával indokoltak. Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb tanár szerint az élmény és tudás együttes biztosítása – különösen a nem zenei osztályokban – aligha tud érvényesülni heti egy órában.

„Általános iskolában heti egy órában inkább az élményeken, azon belül az éneklésen van a hangsúly. A kottaolvasás aligha megtanulható, helyette inkább a ritmus elsajátítása a cél, valamint, hogy a gyermekek képes legyenek a kottában eligazodni.” (27 éves ének-zene tanár)

Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a tanulók a zenei írás-olvasás elsajátítását alapvetően a szolmizáláshoz kötik, míg a zenei hallás fejlesztését a ritmus gyakorlásával azonosítják. Ugyanakkor érdekes módon a közösségformálást nem az énekléshez, hanem a hangszertanuláshoz és a zenehallgatáshoz társítják. Az általános műveltség megszerzése a zenei ízlésformálással mutatott legszorosabb kapcsolatot, míg a zene-történeti ismeretek (beleértve a klasszikus zenei szemelvények és népdalok ismeretét) a hagyományörzést szolgálják. Ezen túlmenően az eredmények rámutatnak arra, hogy a zenei alapismeretek, az éneklés és a zenei élmények külön klasztert alkotnak, ugyanakkor egymással szorosan összefüggnek.

„Alapfokon a zenei műveltség és a zenei élmények megszerzése (lenne) a cél, azon belül a zenei írás-olvasás és a zenetörténeti ismeretek elsajátítása, azonban a gyakorlatban az élmény háttérbe szorul heti egy órában. Jelenleg a zenei műveltség megszerzése, a zenei írás-olvasás és a zenetörténeti ismeretek elsajátítása történik, s csak a maradékban éneklés.” (60 éves ének-zene tanár)

„A gimnáziumban teljesen megváltozik az ének-zene célja, heti egy órában versenyt futunk az idővel. A zenei tananyag leadása történik, s az óra hátralevő részében jut idő az éneklésre.” (55 éves ének-zenetanár)

„Egy nem zenetagozatos gimnáziumban a zene megszerettetése a legfőbb cél. Ugyanakkor a kevés óraszám gondot jelent, emiatt a komolyzenén belül a legpopulárisabb műveket választja a tanár.” (43 éves ének-zenetanár)

Az eredmények rávilágítottak arra, hogy az ének-zene alacsony óraszama nemcsak a zenei alapismeretek és élmények együttes biztosításának problémáját érintik. Több tanár kiemelte, hogy az iskolai zenei nevelés további számos funkciót szolgál; azaz az énekórákon az élmény és a tudás biztosítása mellett fontos szerepet játszanak a kognitív, szociális, perszonális és speciális szakmai kulcskompetenciák fejlesztése is. Némely tanár az említett kompetenciák és készségek fejleszthetőségének megoldását alapvetően a kitűzött célok együttes megvalósításában, illetve a zenei élmények által biztosított tudásátadásban, valamint az órák változatosságában látta.

„Nem hiszek abban, hogy 45 percen keresztül csak az éneklésre koncentrálunk (mert, hogy tudomásom szerint sajnos sok iskolában ez történik); az énekkar szolgálatában van minden, miközben a tanulók valójában nem tanulnak meg igazán kottát olvasni. Úgy vélem, hogy sokkal egyszerűbb lenne, ha először megtanítanánk a gyermeket kottát olvasni, s utána a művek megtanulása sem kerülne annyi időbe. Véleményem szerint kevésbé vezet eredményre, ha csak az éneklés van középpontban, mint ahogyan az sem követendő, hogy csak a száraz zenetörténeti anyagot tanítja az énektanár. Valamiféle kombinációja kellene ezeknek az elemeknek, ezt viszont meglehetősen nehéz kivitelezni heti 45 percben, ráadásul egy ennyire 'túlterhelt gyerekanyagon'.” (52 éves ének-zenetanár)

„Több célja is van. A legfontosabb a zene megszerettetése, másrészt, hogy egy zeneileg művelt, kritikai gondolkodású, zeneértő, koncertlátogató közönséget neveljen, melyhez szükségesek a zenei alapismeretek. Ugyanakkor úgy vélem, hogy az élmény alapú tudás lenne a legfőbb cél.” (27 éves ének-zenetanár)

„Az alpműveltség megszerzésén túl a zeneirodalom, művészettörténeti ismeretek, az önkifejezési készség fejlesztése, a kreativitás, valamint az értékrend fejlesztése. Ugyanakkor mindezek legfontosabb fejlesztési feladata, hogy élményközpontú eszközökkel szereztess tudást.” (46 éves ének-zenetanár)

A további pedagógusinterjúk eredményeiből kirajzolódik, hogy a megkérdezett tanárok – a zenei ismeretek és élmények együttes biztosítása mellett – jelentős szerepet tulajdonítottak a zenei ízlésformálásnak is. Az eredmények azt mutatták, hogy a zenei ízlésformálást elsősorban a zenetagozatos osztályokban tanító tanárok hangsúlyozták.

Egy zenetagozatos és nem zenetagozatos osztályokkal egyaránt rendelkező iskola énektanára két szemszögből közelítette meg az iskolai nevelés célját, különbséget téve

a zenei és a nem zenei orientáltságú iskolák zenei neveléssel kapcsolatos célkitűzése és zenei elhivatottsága között:

„A heti 1 énekórában elsősorban érzelmi nevelés történik, de énekelni nem tudnak megtanulni a gyerekek, ugyanakkor a zenetagozaton már megvalósítható. Fontosnak találok a zenei ízlésformálást, azaz az értékes zenére való nevelést. Az értékes zene alatt nem a komolyzenét, de nem is a könnyűzenét értem, hanem arra a zenére gondolok, amelynek van mondanivalója. Tehát talán ez a fajta ízlésformálás lenne az egyik legfontosabb célja az iskolai zeneoktatásnak.” (35 éves ének-zenetanár)

Egy másik zenetagozatos iskolában tanító ének-zenetanár az ízlésformálást a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztésével hozta összefüggésbe, miszerint a klasszikus zene hozzájárul a gyermekek szociális kommunikatív, proszociális, együttélési és érdekérvényesítő kompetenciájának fejlődéséhez.

„A cél, hogy kulturált, toleráns, empatikus, boldog és kiegyensúlyozott emberek legyenek a gyerekek. Ehhez elengedhetetlen az értékes zene, hogy Bachot, Mozartot hallgassanak a tanulók, bár ezt a tanárok 80%-a nem tartja be. Továbbá fontos, hogy képesek legyenek magukat kifejezni. Folyamatosan azt látom, hogy a mai gyerekek nem tudják kifejezni magukat, nincs szókinccsük, ugyanakkor az érzelmi amplitúdójuk is semleges.” (50 éves ének-zenetanár)

Ezen túlmenően némely tanár a zene megszerettetésének útját a zene perszonális és szociális kulcskompetenciák fejlődésére gyakorolt hatásaival hozta összefüggésbe, miszerint a zenei nevelés kulcsfontosságú szerepet játszik az önellátó, önszabályozó, önfejlesztő és az együttélési–közösségformáló, valamint a szociális kommunikatív és a proszociális kulcskompetenciák (N = 4) fejlesztésében, illetve az alapvető lelki szükségletek kielégítésében.

„A zene célja, hogy a zenével a gyermek (még ha félénk is) ki tudja fejezni az érzéseit, érzelmeit, szomorúságát, bánatát, szerelmét stb. Ennek az eszköze a közös éneklés.” (49 éves nevelőtanár)

„A zene feltölt, nemesíti a lelket, megnyugtat és boldogít.” (43 éves ének-zene tanár)

„Mivel az ének-zene az ún. készségtantárgyak közé tartozik, ebből kifolyólag nincs is olyan nagy fegyelem, mint matek vagy magyar órákon. Célom, hogy jól érezzék magukat a gyerekek. A gyerekek is tudják, hogy az ének egy kötetlenebb tantárgy, ezért a célom alapvetően az élmény biztosítása a közös éneklésen keresztül, valamint, hogy a gyerekek ne szégyelljék a hangjukat egymás előtt, s merjenek énekelni.” (35 éves ének-zene tanár)

Az interjúk során három pedagógus a zene által történő gondolkodási, tudásfeltáró és tanulási kompetenciák fejlesztésének lehetőségét, míg további két tanár a zene önvédő kompetenciára gyakorolt transzferhatását, azaz a zene életminőséget javító szerepét emelte ki.

„A zene kognitív képességekre való pozitív transzferhatását kutatások is alátámasztották. Továbbá az ének kicsit elkülönül a többi tantárgytól, mert itt kognitív képességek fejlesztése mellett élményeket is nyújt.” (27 éves ének-zene tanár)

„Úgy látom, hogy a pedagógusnak felkészültnek kell lenni, a szakmát nagyon tudni kell, majd rendet és fegyelmet tartani. Ugyanakkor nagyon fontosak a tantárgyközi kapcsolatok is: mint például a történelem, irodalom, akár a matematika és más művészeti ágak mindig valamilyen szinten említésre kerüljenek az órán. Tehát, hogy a zene ne csak külön tudomány legyen a tanulók számára, hanem lássák az összefüggéseket is.” (52 éves ének-zene tanár)

„A célunk az, hogy a gyermeknek egy bizonyos alapműveltsége legyen; ismerje a híres zeneszerzőket és a néphagyományainkat. Emellett fontosak a ritmusgyakorlatok, amelyek a nyelvtanulást is elősegíti, mint ahogyan a többi tantárggyal való kapcsolat is meghatározó; hogy a zenét a történelemhez és/vagy a magyarhoz kössük; azaz a gyermek lássa az összefüggéseket. (47 éves ének-zenetanár)

„Úgy vélem az a cél, hogy a tanulók a zenén keresztül minél több oldalát ismerjék meg a világnak, azaz a valóságnak. Mi, tanárok pedig abban segítünk, hogy a gyermekek megtalálják önmagukat. Emellett fontos megjegyezni, hogy a zene segít más tantárgyak tanulásában, fejleszti a gondolkodást és a memóriát, a gyerekek megtanulnak rendszerezni, ebből kifolyólag a zenei készségfejlesztés mellett erre is igyekszem rávezetni őket. Például matematika-ének szakos tanárként a ritmusképleteket a törtek tanításával együtt tanítom. (53 éves ének-zenetanár)

„A zene nem tabu, nemcsak a zeneszerzők írhatnak művet, nemcsak a költő írhat verset, nemcsak a festő festhet stb. Fontosnak tartom, hogy a tanuló képes legyen művet, dalt és dallamot elemezni, ugyanakkor alkotni is pl. egy ritmust eltapsolni. Mindezek az iskola feladata. Szükségesek a zenei alapismeretek, hogy kialakuljon a gyermekben a műélvezet, akár néhányuknál a katarzis. Javítja az életminőséget, s a gyermek rádöbben, hogy használni tudja ezt felnőttkorában is.” (53 éves nevelőtanár)

Összességében elmondhatjuk, hogy a pedagógusokkal készített interjúk rávilágítanak arra, hogy a megkérdezett énektanárok az iskolai zeneoktatás legfőbb céljainak az élménynyújtást, a zenei alapismeretek szerzését, a zenei ízlésformálást, valamint a tanulók teljes személyiségformálását tekintik, míg a kompetenciák tekintetében a legnagyobb figyelmet az önálló és az együttélési kulcskompetenciák fejlesztésének szentelik. Ugyanakkor az eredményekből arra következtethetünk, hogy az ének-zene tantárgy célkitűzései a tagozatos osztályok szerint eltérőek; a heti egy énekórával működő osztályokban elsősorban az érzelmi nevelés és az ízlésformálás kap fő szerepet, míg a zenei készségfejlesztés elsősorban a speciális zenei osztályokban tud megvalósulni.

A kompetenciák tekintetében a legkevesebb említést a speciális/szakmai kulcskompetenciánál tapasztaltuk, amelyet a 15 tanár közül mindössze egy ének-zene tanár emelt ki. Ugyanakkor a nyilatkozatában ismételtlen felfedezhetünk visszatérő elemeket: a zenei

nevelés többfunkciós jellegére vonatkozóan érintve a zenei készségfejlesztés fontosságát, míg a kompetenciák tekintetében az együttélési kulcskompetencia fejlesztését.

„Kisgyermekkorban a készségeknek a fejlesztése történik pl. mozgás koordináció. Később pedig az általános zenei műveltségük fejlesztése, másfelől pedig a komolyzenei közönség felnevelése. Aki most harmadikos, annak még elsősorban a készségeit szükséges fejleszteni, természetesen a későbbiekben is, de ekkor ez a legfontosabb. Utána felső tagozattól végig a középiskoláig fontos szerepet kap a zenei ízlésformálás, hogy legyen közönsége a komolyzenének, hogy egyáltalán meghallgassák. Továbbá a tehetségek kiszűrése, hogy legyen egy zenei utánpótlás és egy zeneértő-zenefogyasztó társadalom.” (29 éves ének-zenetanár)

Fontos megjegyeznünk, hogy a zenei utánpótlással ellenkezőleg az egyik ének-zenetanár úgy fogalmazott, hogy „az iskolának nem célja, hogy mindenből zenészt faragjon, helyette a Kodály-féle teljes ember felnevelése lenne az elsődleges cél” (35 éves ének-zenetanár).

Összességében elmondhatjuk, hogy a pedagógusokkal készített interjúk rávilágítanak arra, hogy a megkérdezett énektanárok az iskolai zeneoktatás legfőbb céljainak az élménynyújtást, a zenei alapismeretek szerzését, a zenei ízlésformálást, valamint a tanulók teljes személyiségformálását tekintik, míg a kompetenciák tekintetében a legnagyobb figyelmet az önálló és az együttélési kulcskompetenciák fejlesztésének szentelik. Ugyanakkor az eredményekből arra következtethetünk, hogy az ének-zene tantárgy célkitűzései a tagozatos osztályok szerint eltérőek; a heti egy énekórával működő osztályokban elsősorban az érzelmi nevelés és az ízlésformálás kap fő szerepet, míg a zenei készségfejlesztés elsősorban a speciális zenei osztályokban tud megvalósulni.

5. táblázat. Az iskolai ének-zeneoktatás céljáról alkotott tanulói, szülői és tanári nézetek gyakoriság alapján

	Tanulók	Szülők	Tanárok
1.	Zenei alapismeretek (N = 576)	Önellátó – Zenei élményszerzés (N = 590)	Önellátó – Zenei élményszerzés (N = 12)
2.	Éneklés (N = 477)	Zenei alapismeretek (N = 557)	Zenei alapismeretek (N = 11)
3.	Önellátó – Zenei élményszerzés (N = 426)	A zenetanulás transzferhatásai (N = 337)	Zenei ízlésformálás (N = 7)
4.	Együttélési – Hagyományörzés (N = 263)	Éneklés (N = 303)	Együttélési – Hagyományörzés és zenefogyasztó társadalom felnevelése (N = 6)
5.	Kognitív kommunikatív (N = 204)	Együttélési – Hagyományörzés (N = 262)	Szociális kommunikatív, Proszociális, Önszabályozó, Önfejlesztő és Együttélési – Közösségformáló (N = 4)
6.	Komolyzene és népzene megismerése (N = 186)	Együttélési – Közösségformálás (N = 255)	Gondolkodási, Tudásszerző és Tanulási (N = 3)
7.	Zenei ízlésformálás (N = 181)	Zenei ízlésformálás (N = 250)	Önvédő (N = 2)
8.	Zeneirodalom (N = 179)	Kognitív kommunikatív (N = 227)	Speciális/szakmai (N = 1)

	Tanulók	Szülők	Tanárok
9.	Zenei írás-olvasás (N = 132)	Gondolkodási (N = 222)	
10.	A zenetanulás transzferhatásai (N = 129)	Szociális kommunikatív (N = 210)	
11.	Hallásfejlesztés (N = 118)	Ritmus (N = 153)	
12.	Önszabályozó (N = 113)	Tanulási (N = 146)	
13.	Szolmizálás (N = 102)	Zenei írás-olvasás (N = 142)	
14.	Önfejlesztő (N = 100)	Proszociális (N = 140) és Komolyzene és népzene megismerése (N = 140)	
15.	Együttélési – Közösségformálás (N = 98)	Önvédő (N = 136)	
16.	Ritmus (N = 91)	Hallásfejlesztés (N = 124)	
17.	Hangszertanulás (N = 84)	Tudásszerző (N = 123)	
18.	Önvédő (N = 83)	Zeneirodalom (N = 122)	
19.	Gondolkodási (N = 71)	Érdekérvényesítő (N = 108)	
20.	Speciális szakmai – Továbbtanulás (N = 54)	Speciális szakmai – Tehetséggondozás (N = 88)	
21.	Zenehallgatás (N = 49)	Önszabályozó (N = 84)	
22.	Tudásszerző (N = 47)	Hangszertanulás (N = 66)	
23.	„Az ének-zene kötelező tantárgy.” (N = 46)	Szolmizálás (N = 59)	
24.	Szociális kommunikatív (N = 42)	Önfejlesztő (N = 57)	
25.	Érdekérvényesítési (N = 41)	Zenehallgatás (N = 34)	
26.	„Ne legyen énekóra.” (N = 39)	„Az ének-zene nem fontos.” (N = 28)	
27.	Speciális szakmai – Tehetséggondozás (N = 37)	Speciális szakmai – Továbbtanulás (N = 19)	
28.	Tanulási (N = 34)	„Nem kellene osztályozni.” (N = 5) és Tanár (N = 5)	
29.	Proszociális (N = 26)		
30.	Tanár (N = 20)		
31.	„Nem kellene osztályozni” (N = 5)		

A tagozatok közötti különbségek a tanulók és szülők körében

A tagozatok közötti különbségeket Khi-négyzet (χ^2) próba segítségével vizsgáltuk meg. Az eredmények feldolgozását megelőzően az előzetes tanulmányok eredményei alapján az ének-zene tantárgy alacsony megítéléséből indultunk ki (Csíkos, 2012; Pintér, 2018, 2020a). A vizsgálat során a zenetagozatos tanulók és szülők és a nem zenetagozatos diákok és szülei válaszaik között jelentős különbségeket fedeztünk fel.

Azok a tanulók, akik magasabb óraszámokban tanulják az éneket, a zenei alapismeretek megszerzésén túl magasabb arányban nevezték meg a zenei ízlésformálást, a zenei írás-olvasás elsajátítását, a hallásfejlesztést, mint a nem zenei osztályokba járó társaik. Továbbá az eredmények azt mutatják, hogy a zenetagozatos tanulók erőteljesebben érzékelik a zenetanulásnak a kognitív, a szociális, a perszonális, valamint a speciális szakmai kulcskompetenciákra gyakorolt jótékony hatásait, mint a nem zenetagozatos tanulók. A speciális/szakmai kompetenciának fejlesztése a zenei pályán való elhelyezkedés szempontjából kapott fajsúlyos szerepet a zenetagozatos tanulók körében.

Ezzel ellentétben a nem zenei osztályokba járó tanulók az énekórákat elsősorban a hagyományörzéssel, a komolyzenei és népzenei szemelvények és a zenetörténet legnevesebb zeneszerzői életének és munkásságának megismerésével azonosították. Ezenfelül a nem zenei osztályok tanulói körében több esetben megfigyeltünk negatív attitűdöket az ének-zeneórák iránti ellenszenvükben és a zenetanulás hasznosságát érintő megnyilvánulásaikban.

A zenei készségfejlesztés tekintetében a zenei és nem zenei osztályokba járó tanulók egyenlő arányban említették az éneklést, a hangszer tanulást, a ritmusérzék fejlesztését, a hallásfejlesztést, azon belül a szolmizálást, a „jó énektanár” fontosságát, az énekből való számonkérés nélkülözhetőségét, valamint az ének-zene tehetséggondozó és általános műveltséget biztosító szerepét. A zene- és nem zenetagozatos tanulók válaszaik közötti különbségeket a 6. táblázatban szemléltetjük.

6. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása és különbségei tagozat alapján

Ének-zene célja és feladata	Zenetagozatos N (%)	Nem zenetagozatos N (%)	χ^2	p
Zenei alapismeretek	299 (59,6)	277 (52,5)	5,26	0,01
Éneklés	242 (48,2)	235 (43,8)	1,42	n. sz.
Zenei ízlésformálás	103 (20,5)	78 (14,8)	5,87	0,01
Komolyzene és népzene	73 (14,5)	113 (21,4)	8,18	0,01
Zenei írás-olvasás	79 (15,7)	53 (10)	7,48	0,01
Zenetörténet	66 (13,1)	113 (21,4)	12,11	0,01
Hangszer tanulás és hangszerismeret	43 (8,6)	41 (7,8)	0,22	n. sz.
Ritmus	49 (9,8)	42 (8)	1,04	n. sz.
Hallásfejlesztés	80 (15,9)	38 (7,2)	19,38	0,01
Zenehallgatás	23 (4,6)	26 (4,9)	0,06	n. sz.
Szolmizálás	54 (10,8)	48 (9,1)	0,79	n. sz.
A zenetanulás transzferhatásai	105 (20,9)	24 (4,5)	63,13	0,01
Kognitív kommunikatív	103 (20,6)	101 (19,1)	0,33	n. sz.

Ének-zene célja és feladata	Zenetagozat N (%)	Nem zenetagozat N (%)	χ^2	p
Gondolkodási	54 (10,8)	17 (3,2)	22,78	0,01
Tudásszerző	34 (6,8)	13 (2,5)	10,98	0,01
Tanulási	26 (5,2)	8 (1,5)	10,82	0,01
Szociális kommunikatív	37 (7,4)	5 (0,9)	27,15	0,01
Proszociális	23 (4,6)	3 (0,6)	16,85	0,01
Együttélési – Hagyományőrzés	109 (21,7)	154 (29,2)	5,92	0,01
Együttélési – Közösségformálás	73 (14,5)	25 (4,7)	28,75	0,01
Érdekérvényesítő	37 (7,4)	4 (0,8)	30,18	0,01
Önvédő	64 (12,7)	19 (3,6)	29,18	0,01
Önellátó	241 (48,1)	185 (35)	18,30	0,01
Önszabályozó	78 (15,5)	35 (6,6)	21,01	0,01
Önfejlesztő	72 (14,3)	28 (5,3)	24,51	0,01
Speciális/szakmai – Tehetség gondozás	14 (2,8)	23 (4,4)	1,83	n. sz.
Speciális/szakmai – Továbbtanulás	39 (7,8)	15 (2,8)	12,58	0,01
Az ének-zene kötelező tantárgy.	9 (1,8)	37 (6,9)	15,58	0,01
Ne legyen énekóra	6 (1,2)	32 (6)	18,08	0,01
Nem kellene osztályozni.	1 (0,2)	4 (0,8)	1,70	n. sz.
Tanár	7 (1,4)	13 (2,4)	1,61	n. sz.

A tanulók eredményeihez hasonlóan a szülők körében is találtunk statisztikai szempontból szignifikáns különbségeket a tagozatok alapján. Az eredmények azt mutatták, hogy a zenetagozatos tanulók szülei magasabb arányban nyilatkozták, hogy a zenetanulás kiemelt szerepet játszik a tanulók kognitív, szociális, személyes és szakmai kompetenciájának fejlesztésében, ugyanakkor az éneklés közösségformáló ereje mellett jelentősen hozzájárul a tanulók más tantárgyakban való jobb teljesítményéhez, illetve a gyermek teljes személyiségének formálásához.

A nem zenei osztályokba járó diákok hozzátartozói – a gyermekeikhez hasonlóan – szintén a népzene és a komolyzene megismerését nevezték meg magasabb arányban, mint a zenetagozatos tanulók hozzátartozói. Ugyanakkor a zenei készségfejlesztés szempontjából kiemelkedő szerepet tulajdonítottak a ritmusérzék fejlesztésének. A zenei alapismeretek, a zenei ízlésformálás, a zenei írás-olvasás, hallásfejlesztés, szolmizáció és zenehallgatás tekintetében nem találtunk jelentős eltérést a szülői válaszok között. A szülői válaszok eredményeit a 7. táblázatban foglaljuk össze.

7. táblázat. A szülői válaszok gyakorisága és különbségek tagozatok szerint

Ének-zene célja	Zenetagozat N (%)	Nem zenetagozat N (%)	χ^2	p
Zenei alapismeretek	265 (52,5)	292 (55,3)	0,83	n. sz.
Éneklés	172 (34,1)	131 (24,8)	10,65	0,01
Zenei ízlésformálás	125 (24,8)	125 (23,7)	0,16	n. sz.
Komolyzene és népzene	57 (11,3)	83 (15,7)	4,38	0,01
Zenei írás-olvasás	77 (15,2)	65 (12,3)	1,88	n. sz.
Zenetörténet	44 (8,7)	78 (14,8)	9,03	0,01
Hangszertanulás, hangszerismeret	27 (5,4)	39 (7,4)	1,77	n. sz.
Ritmus	63 (12,5)	90 (17)	4,22	0,01
Hallásfejlesztés	64 (12,7)	60 (11,4)	0,44	n.sz.
Zenehallgatás	17 (3,4)	17 (3,2)	0,02	n. sz.
Szolmizálás	35 (6,9)	24 (4,5)	2,75	n. sz.
A zenetanulás transzferhatásai	221 (43,8)	116 (22)	55,77	0,01
Kognitív kommunikatív	104 (20,6)	123 (23,3)	1,10	n. sz.
Gondolkodási	143 (28,3)	79 (14,9)	27,45	0,01
Tudásszerző	81 (16)	42 (7,9)	16,17	0,01
Tanulási	99 (19,6)	47 (8,9)	24,48	0,01
Szociális kommunikatív	151 (29,9)	59 (11,2)	56,11	0,01
Proszociális	104 (20,6)	36 (6,8)	41,96	0,01
Együttélési – Hagyományörzés	112 (22,2)	150 (28,4)	5,29	0,01
Együttélési – Közösségformálás	184 (36,4)	71 (13,4)	73,37	0,01
Érdekérvényesítő	87 (17,2)	21 (4,0)	48,41	0,01
Önvédő	107 (21,2)	29 (5,5)	55,62	0,01
Önellátó	337 (66,7)	253 (47,9)	37,31	0,01
Önszabályozó	57 (11,3)	27 (5,1)	13,10	0,01
Önfejlesztő	43 (8,5)	14 (2,7)	17,02	0,01
Speciális szakmai – Tehetség gondozás	34 (6,7)	54 (10,2)	4,05	0,01
Speciális szakmai – Továbbtanulás	11 (2,2)	8 (1,5)	0,63	n. sz.
Az ének-zene nem fontos tantárgy.	1 (0,2)	27 (5)	23,31	0,01
Nem kellene osztályozni.	2 (0,4)	3 (0,6)	0,15	n. sz.
Tanár	4 (0,6)	2 (0,4)	0,25	n. sz.

Összegzés

Jelen tanulmányban az iskolai zeneoktatás legfőbb célkitűzéseire kerestük a választ általános és gimnazista tanulók és szüleik, valamint az ének-zenét tanító tanárok körében. Az eredmények arra világítottak rá, hogy a kutatásban résztvevő tanulók – saját tapasztalataikból kiindulva – elsősorban azokat a zenei tevékenységeket nevezték meg, amelyekkel az ének-zeneórákon nap mint nap találkozunk; ilyen például az éneklés, a komolyzene és a népzene megismerése, a zenetörténeti ismeretek szerzése, illetve a szolmizáció elsajátítása. Ezzel szemben a megkérdezett tanulók szülei túlnyomórészt a zene kognitív, szociális és perszonális kompetenciák fejlődésére irányuló hatásait sorolták fel, míg a zenei alapismeretek közül elsősorban a ritmussal való ismerkedést nevezték meg magasabb arányban, mint gyermekeik.

A tagozatok összehasonlítása során az eredmények rávilágítottak arra, hogy a zenetagozatos tanulók jelentősen több zenei élményben részesülnek az otthoni környezetben is, mint a nem zenetagozatos társaik, ami az iskolai zeneoktatásról alkotott nézeteikre is hatással van; amíg a zenetagozatos tanulók az ének-zeneórákhoz mélyebb zenei műveltséget, több aktív zenei tevékenységet és zenei élményt társítanak, addig a nem zenei osztályokba járó tanulók az iskolai ének-zeneórákat a lexikális zenei műveltség megszerzésével azonosítják.

Ugyanakkor az eredmények kimutatták, hogy a nem zenetagozatos tanulók szignifikánsan magasabb arányban fejezték ki nemtetszésüket az ének-zeneórák kötelező tanulása miatt, melyet a zenei élmények és a zenei műveltség felnőttkorban történő gyakorlati hasznának hiányával magyaráztak. Ezzel szemben a zenetagozatos tanulók többsége a zenetanulás felnőttkorban jelentkező hasznosságának fontosságát, valamint a zenei pályán való továbbtanulás lehetőségét emelte ki.

A kutatásban résztvevő tanárok egyetértettek abban, hogy az élmény és a tudásátadás együttesen fontos az ének-zeneórák folyamán. Azonban a kitűzött célok megvalósítása – elsősorban az alacsony óraszámra való tekintettel – meglehetősen nehéz. Ugyanakkor a legtöbb tanár úgy vélte, hogy az alpműveltség megszerzésén túl az énektanároknak a zene fejlesztő hatásainak lehetőségeire is fontos kellő figyelmet fordítaniuk, mint például

A kutatásban résztvevő tanárok egyetértettek abban, hogy az élmény és a tudásátadás együttesen fontos az ének-zeneórák folyamán. Azonban a kitűzött célok megvalósítása – elsősorban az alacsony óraszámra való tekintettel – meglehetősen nehéz. Ugyanakkor a legtöbb tanár úgy vélte, hogy az alpműveltség megszerzésén túl az énektanároknak a zene fejlesztő hatásainak lehetőségeire is fontos kellő figyelmet fordítaniuk, mint például a zene más tantárgyakkal való összekapcsolására, az együttélési-hagyományörző kompetenciák fejlesztésére az ízlésformálás, valamint a komolyzenei és népzenei szemelvények útján, melyek a többi kognitív, szociális és perszonális kulcskompetencia fejlesztésére is hatással vannak. Amennyiben az énektanár élményszerű eszközök segítségével hozza közelebb a tanuló számára a zene világát, valamint rávilágít a zene személységfejlődésre gyakorolt komplex hatásaira, a tanulók zenetanuláshoz való viszonyának javításához is hozzájárul.

a zene más tantárgyakkal való összekapcsolására, az együttélési-hagyományörző kompetenciák fejlesztésére az ízlésformálás, valamint a komolyzenei és népzenei szemelvények útján, melyek a többi kognitív, szociális és személyes kulskompetencia fejlesztésére is hatással vannak. Amennyiben az énektanár élményszerű eszközök segítségével hozza közelebb a tanulók számára a zene világát, valamint rávilágít a zene személyiségfejlődésre gyakorolt komplex hatásaira, a tanulók zenetanuláshoz való viszonyának javításához is hozzájárul.

Jelen kutatási eredményeink hozzájárulnak a tanulók ének-zenéhez fűződő negatív attitűdjét kiváltó okok megértéséhez, valamint az ének-zene tantárgy zene és nem zenetagozatos osztályaiban zajló zenei nevelés legfőbb célkitűzéseinek és feladatainak megvalósításához. A téma mélyebb megértéséhez további kvalitatív vizsgálatok lebonyolítását javasoljuk.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a kutatásban résztvevő iskolák intézményvezetőinek, tanulóinak, tanáraiknak, valamint a szülőknek a vizsgálatban való közreműködésükért és támogatásukért.

Jelen kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.



Irodalom

- Barkóczi Ilona & Pléh Csaba (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács Megyei Lapkiadó Vállalat.
- Csikos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- Csikos Csaba & Dohány Gabriella (2013). *Parental beliefs about mathematics and music learning*. Paper presented at the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Kiel, Germany.
- Dohány Gabriella (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra*, 19(3), 70–79.
- Dohány Gabriella (2013). A zenei műveltség és az Ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolások körében. *PhD értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: 10.14232/phd.1943
- Dohány Gabriella (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 91–114.
- Janurik Márta (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.
- Janurik Márta (2008a). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18(9–10), 107–117.
- Janurik Márta (2008b). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–318.
- Janurik Márta & Józsa Krisztián (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. DOI: 10.31074/gyn20182517
- Janurik Márta & Pethő Villó (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 193–226.
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G. & Silva, A. (2008). An Experience Sampling Study of Emotional Reactions to Music: Listener, Music, and Situation. *Emotion*, 8(5), 668–683. DOI: 10.1037/a0013505
- Kokas Katalin (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.

- L. Nagy Katalin (2002). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 73–83.
- Nagy József (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 3–21.
- NAT 2020. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Korm. Rendelet. (2020) *Magyar Közlöny*, 3. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f06f631fa3d60f9bef336bbc648ef704d0df73c/megtekintes> Utolsó letöltés: 2020.04.29.
- Pintér Tünde (2016). A tanulók zenei attitűdvizsgálatainak eredményei hazánkban és külföldön. In: Rózsa Katinka, Imre Nóra & Kutus, Bence (szerk.), *V. Eöt-vözet Konferenciakötet*, Szeged. 61–73.
- Pintér Tünde (2017). A mindennapos éneklés marga-jára. *Parlando*, 58. 1–16.
- Pintér Tünde (2018). A zenei nevelés megítélése általános iskolás tanulók körében. In Váradi Judit & Szűcs Tímea (szerk.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 205–219.
- Pintér Tünde Kornélia (2020a). *Az iskolai és iskolán kívüli zene megítélésének empirikus vizsgálata tanulók, szülők és tanárok körében*. Akadémiai Kiadó, Közlésre benyújtva
- Pintér Tünde Kornélia (2020b). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés*, Közlésre benyújtva
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241–256. DOI: 10.1017/s0265051709990088
- S. Szabó Márta (2007). A kodályi eszmék 21. századi állapotáról. *Parlando*, 49(6), 8.
- Sántha Kálmán (2014). Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 24(6), 3–16.
- Schön, D., Magne, C. & Besson, M. (2004). The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341–349. DOI: 10.1111/1469-8986.00172.x
- Szabó Helga (1996). Az énektanárképzés helyzetéről. *Parlando*, 38(1).
- Szabó Helga (1980). Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, 2(1).
- Turmezeyné Heller Erika & Balogh László (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület – Nyitra: Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University.
- Zsolnai Anikó & Józsa Krisztián (2002). A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12–20.

Absztrakt

Az elmúlt néhány évtizedben számos negatív visszajelzés számolt be zeneoktatásunk hanyatló állapotáról, amelyek az ének-zene tantárgy alacsony presztízsére és a zenei élmények hiányára hívták fel a figyelmet. Az előzetes kutatások kimutatták, hogy az ének-zene az egyik legkevésbé kedvelt iskolai tantárgy a tanulók körében (Csíkos, 2012; Dohány, 2013; Pintér, 2020a). Jelen kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogyan ítéli meg a tanulók, szülők és énektanárok az iskolai zeneoktatás célját és szerepét. A vizsgálat első részében kérdőíves módszer segítségével vizsgáltuk meg a zene- (N = 506) és nem zenetagozatos tanulók (N = 536) és szüleik hangszerjátékát, az otthoni zenei környezet jellegzetességeit, valamint az iskolai zeneoktatás céljáról alkotott nézeteit. A vizsgálat második részében ének-zenét tanító tanárokkal (N = 15) készítettünk interjút az iskolai zeneoktatás céljáról alkotott nézeteikről. Az eredmények azt mutatták, hogy a zenetagozatos tanulók és szüleik családjában magasabb arányban fordultak elő közös zenei tevékenységek, zenei hangszerek, mint a nem zenetagozatos tanulók otthonában. Továbbá a zenetagozatos tanulók és szüleik az ének-zene órákat több aktív zenei tevékenységhez és élményhez társítottak, míg a nem zenetagozatos diákok és szüleik elsősorban a lexikális tudás elsajátítását várták el az énekórák folyamán. Ugyanakkor némely nem zenetagozatos tanuló nemtetszését fejezte ki az ének-zene tanulása kapcsán. A megkérdezett tanárok többsége a zenei élmények és a zenei alapismeretek kialakítását egyaránt fontosnak ítélte, azonban hozzátették, hogy az ének-zene tantárgy alacsony óraszama alapvetően megnehezíti a kitűzött célok iskolai gyakorlatban történő megvalósítását.

Mezei Tímea¹ – Fejes József Balázs²¹ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola² SZTE Neveléstudományi Intézet

Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS-dimenziói kapcsán – egy interjúkutatás eredményei

Munkánk a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legaktívabb kutatási paradigmájának, a célelméletnek a keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok nézőpontjából. A célelmélet keretében az úgynevezett TARGETS-dimenziók (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Relationship) kínálnak keretet a tanulási motivációt és bevonódást támogató osztálytermi gyakorlathoz. A TARGETS-dimenziók megközelítőleg három évtizede jelentek meg a szakirodalomban (Ames, 1992), és a megközelítési mód, valamint a dimenziók többségének pozitív hatását a tanulási motivációt és tanulói bevonódást tekintve számos kutatás alátámasztotta (ld. Anderman és Patrick, 2012 áttekintését). Azonban azt alig tanulmányozták eddig, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek e dimenziók gyakorlati hasznáról.

A tanulási motivációval foglalkozó kutatók közül többen is megfogalmazták elégedetlenségüket az utóbbi időben annak kapcsán, hogy a tanulási motiváció terén végzett kutatások eredményei kevésbé befolyásolják az osztálytermi gyakorlatot (pl. Lazowski és Hulleman, 2015; Linnenbrink-Garcia és mtsai, 2016; Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). A feltételezések szerint a jelenség magyarázata részben a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető. A tanári nézetek vélhetően jelentősen eltérnek a kutatói nézetektől, és meggátolhatják a kutatási eredmények befogadását (Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). Vagyis a tanárok nézeteinek feltárása a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben központi jelentőségű lehet a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlati alkalmazása szempontjából.

Jelen munka egy feltáró jellegű kutatás, melynek fő célja egy nagyobb mintás mérés megalapozása. Ugyanakkor úgy véljük, eredményeink már e ponton is érdeklődésre tarthatnak számot a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek megismerését tekintve. A kutatásban tizenkét pedagógus vett részt. Az adatgyűjtés során interjúmódszert alkalmaztunk, amelynek kérdései egyrészt a motivációval kapcsolatos általános nézetre, másrészt a TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciájára vonatkoztak.

Elméleti háttér

Általában a célelméletről

A tanulási motivációval összefüggésben az elmúlt évtizedekben számos elméleti konstruktum született. A témával kapcsolatban jelenleg az egyik legaktívabb kutatási paradigmának a célorientációs elmélet tekinthető, amely nagy hangsúlyt fektet a tanuló motivációs jellemzői és a tanulási környezet interakciójának vizsgálatára. A kutatások kiterjedtsége miatt számos további motivációs elmélettel vizsgálják kapcsolatát, illetve szintetizálják a különböző elméletek keretében feltárt eredményeket (ld. Fejes, 2015).

A célorientációs elmélet a tanulók motivációjának egyéni különbségeit az általuk követett személyes célokkal vagy célorientációkkal, valamint az ezek mögött meghúzódó, a kompetencia természetére vonatkozó nézeteikkel magyarázza. A célorientációs teória alapvetően két céltípust különböztetett meg: az elsajátítási és a viszonyító célt. A későbbi kutatások tovább bontották a teljesítménycélokat. Elsőként létrejött egy hármas felosztás, majd Elliot és McGregor (2001) létrehozták a 2×2-es célmátrixot (Fejes, 2015, Pajor, 2015). A legfrissebb kutatások egy 3×2-es célfelosztás lehetőségét vizsgálják (Elliot, Murayama és Pekrun, 2011), amely kapcsán már hazai eredmények is rendelkezésre állnak (Jámbori és mtsai, 2019; Urbán és mtsai, 2014).

A célorientációkat a tanulók egyéni jellemzői mellett a tanulási környezet is befolyásolja. A tanulási környezet általános motivációs klímáját holisztikus konstruktumokkal, az úgynevezett célstruktúrákkal írják le. A célstruktúráknak ugyancsak két típusát, az elsajátítási és viszonyító célstruktúrát, vagy ezeknek valamilyen kombinációját különböztetik meg, aszerint, hogy melyik cél követésére ösztönöz a környezet. A célstruktúrák egy tanár, egy osztályközösség (adott tantárgyat tanító tanár és az osztályközösség normái és viselkedése), az iskola egésze, valamint az otthoni környezet vonatkozásában egyaránt vizsgálhatók (Fejes, 2015).

Konszenzus mutatkozik abban, hogy a motivációs szempontból kedvező osztálytermi környezet alakítható ki az elsajátítási célstruktúra erősítésével és a viszonyító célstruktúra lebontásával (pl. Anderman és Patrick, 2012; Maehr és Midgley, 1996). A célstruktúrákat olyan lehetséges beavatkozási pontoknak tekintik, amelyeken keresztül a tanulók motivációja, bevonódása és teljesítménye befolyásolható. Ezt több kutatás empirikusan is igazolta (pl. Linnenbrink, 2005; Maehr és Midgley, 1996; O’Keefe, Ben-Eliyahu és Linnenbrink-Garcia, 2013).

TARGETS-dimenziók

A célelmélet keretében felhalmozódott tudás az elsajátítási célstruktúrát elősegítő osztálytermi gyakorlathoz elsősorban a TARGETS-dimenziók által kínál javaslatokat. Ehhez Ames (1992) kategóriái kínálnak vezérfonalat. Ames (1992) a korábbi kutatások szintetizálásával Epstein (1983) munkájára támaszkodva gyűjtötte össze azokat a tanári stratégiákat, amelyek a célelmélettel szinkronba hozhatók, és befolyásolhatják a célstruktúrák észlelését. E stratégiák hat kategóriába sorolhatók (feladat, irányítás, elismerés, csoportmunka, értékelés, idő), amelyek összefoglaló megnevezésére a dimenziókat jelölő angol szavak (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) kezdőbetűinek összeolvasásából a TARGET betűszó használatos (bővebben: Ames, 1992; Brophy, 2004; Kaplan és Maehr, 2007; magyarul Fejes, 2015).

A kilencvenes évek eleje óta alkalmazott keretrendszert az utóbbi években gyakran egy további S betűvel egészítik ki, amely a társas kapcsolatok (Social relationships) fontosságára utal, mivel számos kutatás felhívta a figyelmet ennek jelentőségére (pl. Patrick

és mtsai, 2011; Miller és Murdock, 2007; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011; Patrick és Ryan, 2008). Vagyis egy további dimenzióval bővült a modell (TARGET+S, továbbiakban TARGETS).

Néhány összefoglaló munka szintetizálása alapján (Ames, 1992; Brophy, 2004; Greene és mtsai, 2004; Kaplan és Maehr, 2007; Lüftenegger és mtsai, 2017; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011) az egyes TARGETS-dimenziók meghatározását az 1. táblázat közli. A társas kapcsolatok dimenziójának a többi dimenzióhoz hasonló, széles körben használt meghatározása nincs, így elsősorban azok a változók emelhetők ki e dimenzió esetében, amelyek az egységesen pozitívnak ítélt elsajátítási célstruktúra észlelésével állnak kapcsolatban. Ezek közé tartozik a kölcsönös tisztelet támogatása, azaz a tanulói válaszok kigúnyolásának minimalizálása az osztályteremben, a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése (pl. Patrick és Ryan, 2005), a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése (pl. Patrick, Kaplan és Ryan, 2011), a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és feladatokkal kapcsolatos interakciók ösztönzése (pl. Ohtani, Okada, Ito és Nakaya, 2013; Patrick, Kaplan és Ryan, 2011).

A társas kapcsolatok dimenziójának a többi dimenzióhoz hasonló, széles körben használt meghatározása nincs, így elsősorban azok a változók emelhetők ki e dimenzió esetében, amelyek az egységesen pozitívnak ítélt elsajátítási célstruktúra észlelésével állnak kapcsolatban. Ezek közé tartozik a kölcsönös tisztelet támogatása, azaz a tanulói válaszok kigúnyolásának minimalizálása az osztályteremben, a tanár érzelmi és pedagógiai támogatásának észlelése, a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és feladatokkal kapcsolatos interakciók ösztönzése.

1. táblázat. A TARGETS-dimenziók fontosabb jellemzői

Elnevezés	Jellemzők
Feladat	Tanulói döntés felkínálása, változatosságra törekvés, tanulói igényekhez igazodás, célok meghatározása
Irányítás	Választási lehetőség felkínálása, döntési lehetőség a feladatok elvégzésének ideje és módja kapcsán, önállóság biztosítása, önellenőrzés lehetősége
Elismerés	Egyéni fejlődés és erőfeszítés elismerése, hibázás a tanulás része, nemcsak a teszteredmények/osztályzatok számítanak
Csoportmunka	Tanulói interakciók elősegítése, páros vagy csoportmunka, az előzetes teljesítmény alapján szervezett csoportok kerülése
Értékelés	Egyéni célok figyelembe vétele, különböző értékelési módok alkalmazása, hibázás a tanulás része, a versenyhelyzetek minimalizálása, javítási lehetőség biztosítása, előrehaladás és egyéni fejlődés értékelése
Idő	Rugalmas időkezelés, érdeklődés figyelembe vétele, hosszabb projektek alkalmazása, önálló időgazdálkodásra nevelés, pluszidő lehetőségének biztosítása, idő felkínálása kérdésekre
Társas környezet	A tanulók közötti kölcsönös tisztelet támogatása (tanulói válaszok kigúnyolási lehetőségének minimalizálása), tanári érzelmi és pedagógiai támogatás biztosítása, tanulók közötti kapcsolatok pozitív alakulásának és a feladatokkal kapcsolatos tanulói interakcióknak az elősegítése

Tanári nézetek a tanulási motivációról

A nézetek szubjektív értékelések, ítéletek eredményei, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek olyan, az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentenek (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Otsuka és Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996). Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodnak, amely kétfajta tudást különböztet meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyéni szubjektív tudását képviselik, és a következő szempontok szerint különböznek az objektív tudástól: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá; (2) nem konszenzuálisak, inkább egyéni preferenciáknak tekinthetők, (3) érzelmekhez kötődnek (Turner és mtsai, 2009).

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt, hogy a pedagógusok vélhetően elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyeket úgy látnak, hogy megfelelő stratégiák által elérhetnek (Reeve, 1996). Így például a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. A nézetek a motivációs stratégiák alapjai, amelyek a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat befolyásolják (Hornstra és mtsai, 2015). Jól ismert továbbá, hogy a nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során, valamint azt követően (Chong és Low, 2009), továbbá szűrőként működhetnek abban a tekintetben is, hogy hogyan látják és értelmezik mások oktatói munkáját (Kagan, 1992). Ebből következően a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát egyaránt nagyban meghatározhatják a pedagógusjelöltek és pedagógusok motivációval összefüggő nézetei.

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mindenekelőtt, hogy a pedagógusok vélhetően elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyeket úgy látnak, hogy megfelelő stratégiák által elérhetnek (Reeve, 1996). Így például a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásba energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. A nézetek a motivációs stratégiák alapjai, amelyek a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat befolyásolják (Hornstra és mtsai, 2015). Jól ismert továbbá, hogy a nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során, valamint azt követően (Chong és Low, 2009), továbbá szűrőként működhetnek abban a tekintetben is, hogy hogyan látják és értelmezik mások oktatói munkáját (Kagan, 1992).

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások az elmúlt néhány évtizedben számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat befolyásolására. Az eredmények gyakorlati alkalmazásának korlátai közé sorolják a tanulási motivációval összefüggő tanári nézeteket is (pl. Kaplan, Katz és Flum, 2012; Turner, 2010). A tanulók motivációját célzó hatékony beavatkozásokhoz, a kutatók és tanárok együttműködéséhez egyaránt elengedhetetlen tényezőnek tűnik a pedagógusok motivációról alkotott nézeteinek részletes feltárása (Turner és mtsai, 2009).

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek kutatása viszonylag fiatal területnek számít, a kilencvenes években jelentek meg az első empirikus kutatások, ugyanakkor a kutatások többségét az ezredforduló után végezték. A vizsgálatokban alkalmazott motivációs paradigmák, a vizsgálatok kontextusa (pl. tantárgy, képességterület, oktatott tanulók életkora) rendkívüli heterogenitást mutat. Emellett a nézetek operacionalizálása is eltérő az egyes munkákban. A kutatások egy része a tanulási motiváció értelmezésére és a befolyásoló faktorokra fókuszál, míg más kutatások egy-egy motivációs stratégia hasznosságát vizsgálják általánosságban, vagy egy-egy megadott helyzethez kötötten (ld. Mezei és Fejes, 2019a, 2019b áttekintését). Bár a tanári nézetek célelméleten alapuló vizsgálatára találunk példákat (Beghetto, 2007; Kray és Haselhuhn, 2007), e vizsgálatokban nem kerülnek elő a TARGETS-dimenziók.

Az empirikus vizsgálat részletei

Célok

Interjúkutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok miként vélekednek (1) szerepükről a motiváció kapcsán, (2) a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről, valamint arról, hogy (3) milyen tényezők befolyásolják véleményüket. A TARGETS-dimenziók esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy (1) hogyan értelmezik azokat a gyakorlat szempontjából, valamint arra, hogy (2) alkalmaznak-e az egyes dimenziókhoz kapcsolódó motivációs stratégiákat munkájuk során. A befolyásoló tényezők közül egyrészt a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézeteket vizsgáljuk, másrészt a résztvevők képzettségével, tapasztalataival összefüggő jellemzőiket. Itt bizonyos mintázatok, együtt járáások elfordulását keressük.

Minta

Az adatgyűjtésben 12 pedagógus vett részt, fontosabb jellemzőiket a 2. táblázat közli. A vizsgálatba bevont pedagógusok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy heterogén mintát hozzunk létre a következő szempontok alapján: szakmai tapasztalat, oktatott tantárgyak, intézménybe járó tanulók szocio-ökonómiai háttere (2. táblázat).

A kérdezett pedagógusok általános iskola felső tagozatán tanítanak. A mintában a reál szakos pedagógusok matematikát, fizikát, kémiát, biológiát és informatikát tanítanak, a humán szakosok magyar nyelvet és irodalmat, történelmet és drámát, a nyelvszakosok angol és német nyelvet, a készségtárgyat tanítók testnevelést. A mintába bekerült két tanító is, akik idegen nyelvi szakirányuk (angol, német) miatt felső tagozaton is oktatnak.

2. táblázat. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok néhány jellemzője

Pedagógus kódszáma	Nem	Szakmai tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy	Iskola szocio- ökonomiai háttéré	Településtípus
1	férfi	5–10	reál-humán- kézségtantárgy	alacsony	kisváros
2	férfi	15–20	reál	alacsony	kisváros
3	nő	35–40	humán-idegennyelv	magas	kisváros
4	nő	15–20	tanító (idegennyelv)	alacsony	kisváros
5	nő	0–5	idegennyelv	magas	megyeszékhely
6	nő	25–30	humán	átlagos	megyeszékhely
7	férfi	5–10	tanító (idegennyelv)	átlagos	megyeszékhely
8	férfi	0–5	reál-kézségtantárgy	átlagos	megyeszékhely
9	férfi	0–5	humán-kézségtantárgy	magas	kisváros
10	nő	15–20	reál-humán	átlagos	megyeszékhely
11	férfi	20–25	reál	átlagos	megyeszékhely
12	nő	30–35	reál	alacsony	község

Interjúvázlat

Az interjúk gördülékenységét, témát tartó fókuszát egy előre elkészített interjúvázlat segítségével biztosítottuk. Az interjúvázlat három részre tagolható: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája.

A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek magyarázattal szolgálhatnak a pedagógusok TARGETS-dimenziók kapcsán felmerülő nézeteinek eltéréseire. Hat kérdést fogalmaztunk meg a tanulási motivációhoz kapcsolódó általános nézetekkel összefüggésben. A témakörök közül kettő a szakirodalomban széles körben használatos motivációt befolyásoló támogató és akadályozó tényezőkre vonatkozik (pl. Hardré és mtsai, 2008; Mansfield és Volet, 2014). Ugyanakkor a korábbiaktól eltérő kérdéseket is alkalmaztunk. Egyrészt az interjú során felvetettük a pedagógus felelősségét a diákok motiválása kapcsán, amelyre a korábbi vizsgálatokban nem kérdeztek rá, miközben központi jelentőségű lehet. Emellett két különböző, egy általános és egy konkrét tanórai kontextusban is megkérdeztük, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak diákjaik motivációjának befolyásolására. A korábbi vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy az oktatott tárgy is befolyásolja a motivációval kapcsolatos tanári nézeteket (Stipek és mtsai, 2001), így a pedagógusok ezzel kapcsolatos véleményére is rákérdeztünk.

A TARGETS-dimenziókkal összefüggő interjúkérdéseket az 1. táblázatra alapoztuk. Minden dimenzió esetén általában két olyan jellemző témakört választottunk ki és formáltunk kérdéssé, amelyekről úgy gondoltuk, hogy kifejezi az adott dimenzió lényegét. Ez alól egyetlen dimenzió, a csoportmunka jelentett kivételt, amelyre egyetlen átfogó kérdést fogalmaztunk meg. Az interjúhoz választott témaköröket a 3. táblázat közli. E témakörök nem fedik le maradéktalanul a TARGETS-dimenziókhoz kapcsolható motivációs stratégiákat. Azért döntöttünk a témakörök limitálása mellett, mert egyrészt

célunk nem egy-egy dimenzióhoz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok vizsgálata, hanem egy átfogó kép megalkotása volt, másrészt úgy véltük, hogy a TARGETS-dimenziókhoz kapcsolható összes témakör felvetése szétfeszítené egy interjú kereteit, két okból is: túlzottan hosszú időt venne igénybe, valamint a témakörök átfedése miatt vontatottá válna.

3. táblázat TARGET-dimenziók interjúkban lefedett témakörei

Dimenzió	1. kérdés fókusza	2. kérdés fókusza
Feladat	Változatosságra törekvés	Tanulói igényekhez igazodás
Irányítás	Diákok bevonása a feladatok kiválasztásába	Diákok önállóságának, autonómiájának erősítése a tanulás terén
Elismerés	Elismerés kifejezésének lehetőségei az osztályzatok mellett	A pozitív visszajelzés helyzetei
Csoportmunka	Tanulók közötti interakciók elősegítése	–
Értékelés	A tanulók egyéni fejlődésének figyelembe vétele	Értékeléssel kapcsolatos szorongás csökkentése
Idő	Rugalmas időkezelés	Kérdésekre szánt idő elősegítése
Társas környezet	Tanulók közötti kölcsönös tisztelet segítése	Társas összehasonlítás kerülése

Az adatgyűjtés részletei

Az interjúk lebonyolítása előtt etikai engedélyt kérelmeztünk, továbbá az adatgyűjtési dokumentáció részét képezte a résztvevők hozzájáruló nyilatkozata, mely tartalmazta a kutatás céljait és a lebonyolítás részleteit. A pedagógusok önként vettek részt a kutatásban. A vizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2/2020). Az interjúk időtartama 50–90 perc között változott. Az interjúkról hangfelvételt készítettünk. Két interjúalany nem egyezett bele a hang rögzítésébe, esetükben lejegyzeteltük válaszaikat. Az adatfelvétel a résztvevők munkahelyén, olyan irodákban vagy tantermekben történt, amelyekben a kérdezőn és kérdezeten kívül más nem tartózkodott.

Elemzés

A rögzített hangfelvételeket átírtuk, majd a válaszokat kategóriákba sorolva kódoltuk. A válaszok alapján megkíséreltük azonosítani azt is, hogy a kérdezettek alkalmaznak-e olyan megoldásokat gyakorlatukban, amely egy-egy TARGETS-dimenzióhoz köthető. Ezt a direkt válaszok mellett arra alapoztuk, hogy említettek-e konkrét példát a pedagógusok az adott dimenzió esetében. Készítettünk egy mátrixot, amely a mintába került pedagógusok kategóriákba sorolt válaszait és a háttértényezőket tartalmazta. E mátrix alapján összefüggéseket, mintázatokat kerestünk a kategóriákba sorolt válaszok és a háttértényezők között. A mintázatok keresésénél a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetekre mint háttértényezőkre tekintettünk.

Eredményeink bemutatásakor felsoroljuk az egyes kérdések kapcsán azonosított kategóriákat, jelezzük az egyes kategóriába tartozó válaszok számát, a leggyakoribb vagy a leginkább atipikus válaszokat jellemzően egy-egy idézettel támasztjuk alá, és esetenként néhány további kifejező idézetet is közlünk. A TARGETS-összetevők

kapcsán dimenzióként kiemeljük azt is, hogy az adott dimenzió vizsgált témakörei hogyan jelennek meg a válaszok alapján az osztálytermi gyakorlatban. Néhány esetben nem kaptunk választ, vagy nem a kérdéshez illeszkedő választ kaptunk; ezeket az eseteket külön nem tüntetjük fel eredményeink ismertetésekor.

Eredmények

Általános nézetek a tanulási motivációról

Az összeállított interjúvázlatban hat kérdést fogalmaztunk meg a tanulási motivációval kapcsolatos általános nézetek vizsgálatára céljából. A válaszok alapján képzett kategóriákat és az egyes kategóriákba eső válaszok gyakoriságát a 4. táblázat közli.

Egy kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok mennyiben érzik feladatuknak, hogy motiválják tanulóikat. A résztvevők többsége (10) fontos feladatának tekintette ezt, mindössze ketten nyilatkoztak úgy, hogy ez csak részben a tanár feladata, szerintük az idősebb korosztályok esetében egyre kevesebb a tanárok felelőssége, lehetősége e téren.

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogyan lehet motiváló egy tanár általában, valamint hogyan tehet motiválónak egy tanórát. Az általános kérdés kapcsán tizenegy kategóriát azonosítottunk (4. táblázat). A résztvevők közel fele (5) fontosnak tartotta a tanár személyiségét, valamint a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (5). A szakmai felkészültséget a tanárok harmada (4) tartotta relevánsnak a motivációval kapcsolatban. A résztvevők negyede említette a motiváló tanár jellemzőjének a következetességet (3) és a példamutatást (3). További két pedagógus a kihívást jelentő feladatok biztosítását említette mint motiváló tanári jellemzőt. Egy-egy válaszadónál jelent meg az innovatív módszerek alkalmazása, a kis létszámú csoportokban való tanítás, a tanulói igények megismerése és a differenciálás.

A konkrét tanóra motivációs lehetőségei kapcsán kapott válaszokat tizenhárom kategóriába soroltuk (4. táblázat). A résztvevők fele említette az érdeklődést. A személyes érdeklődést négyen, kiemelve, hogy egy-egy tanuló iskolai feladatokhoz kötődően hosszabb távon is foglalkozhat egy adott témával, például a hobbijával. További két résztvevő szituatív érdeklődésként értelmezte a fogalmat, vagyis arra törekszik, hogy az adott órán felkeltse a tanulók figyelmét a téma iránt. Egy további kategóriaként az innovatív módszerek alkalmazását (6) azonosítottuk. A játékok alkalmazását és az elismerés kifejezését három-három, a téma aktualizálását két tanár hangsúlyozta. A további

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogyan lehet motiváló egy tanár általában, valamint hogyan tehet motiválónak egy tanórát. Az általános kérdés kapcsán tizenegy kategóriát azonosítottunk (4. táblázat). A résztvevők közel fele (5) fontosnak tartotta a tanár személyiségét, valamint a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (5). A szakmai felkészültséget a tanárok harmada (4) tartotta relevánsnak a motivációval kapcsolatban. A résztvevők negyede említette a motiváló tanár jellemzőjének a következetességet (3) és a példamutatást (3). További két pedagógus a kihívást jelentő feladatok biztosítását említette mint motiváló tanári jellemzőt. Egy-egy válaszadónál jelent meg az innovatív módszerek alkalmazása, a kis létszámú csoportokban való tanítás, a tanulói igények megismerése és a differenciálás.

4. táblázat. A tanulási motivációra vonatkozó általános nézetek alapján azonosított kategóriák

Kérdések	Kategóriák (válaszok száma)
Ön szerint hogyan lehet motiváló egy tanár?	Tanár személyisége (5) Tanár-diák kapcsolat (5) Szakmai felkészültség (4) Következetesség (3) Játékok (3) Példamutatás (2) Kihívást jelentő feladatok (1) Innovatív módszerek (1) Kis létszámú csoport (1) Tanulói igények megismerése (1) Differenciálás (1)
Egy konkrét tanórát hogyan tehet motiválónak egy tanár?	Személyes érdeklődés (7) Innovatív módszerek (6) Játékok (3) Aktualitás (2) Jutalmazás (2) Dicséret (1) Kihívást jelentő feladatok (1) Tanár-diák kapcsolat (1) Összefüggések felismerésének segítése (1) Következetesség (1) Büntetés elkerülése (1) Javítási lehetőség biztosítása (1)
Van-e olyan körülmény, ami miatt az ön tantárgya motiváció szempontjából eltér a többi tantárgytól?	Személyes érdeklődés (4) Aktualitás (3) Nincs eltérés (3) Innovatív módszerek alkalmazási lehetőségei (2) Differenciálás lehetőségei (1)
Mit gondol, hogy milyen tényezők segítik általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér (6) Sikerélmény (7) Személyes érdeklődés (4) Tanár-diák kapcsolat (4) Osztályközösség (1) Hosszú távú célok (1) Példamutatás (1) Innovatív módszerek (1) Játék (1) Humor (1) Verseny (1)
Mit gondol, hogy milyen tényezők akadályozzák általában a tanulók motiváltságát?	Családi háttér (8) Sikertelenség érzése (5) Osztályközösség (2) Magas osztálylétszám (2) Pedagógusok közötti feszültség (1) Leterheltség (2) Kialvatlanság (1) Nem megfelelő taneszközök (1) Túlzó tanári szigor (1) Folyamatos tanári elégedetlenség (1) Visszacsatolás hiánya (1) Hagyományos tanítási módszerek (1) Tanár személyisége (1) Példamutatás (1)

kategóriákba sorolható válaszok egy-egy pedagógus esetében merültek fel. E kategóriák közül több összefüggésbe hozható a célorientációs elmélettel (kihívást jelentő feladatok; jó tanár-diák kapcsolat; javítási lehetőség biztosítása).

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy szerintük van-e olyan körülmény, ami miatt a tantárgyuk motiváció szempontjából eltér a többi tantárgytól. A kérdés kapcsán öt kategória rajzolódott ki (4. táblázat). A résztvevők háromnegyede (9) vélte úgy, hogy az általa tanított tantárgy különbözik más tantárgyaktól motivációs szempontból. A többség (4) úgy gondolta, hogy saját tantárgyuk esetében lehetőség van a tanulók személyes érdeklődésének figyelembe vételére (pl. „Angolórán nagyon sokféle témáról olvasunk, tanulunk, beszélgetünk, vagy épp videót nézünk; szinte mindenki talál olyat, ami őt érdekli. Nyelvórán többször nyílik lehetőség a diákok személyes életéről beszélni, és úgy tapasztalom, nagyon szeretnek magukról mesélni.”). Három résztvevő azt emelte ki, hogy saját tantárgyát könnyebb aktualitásokhoz kötni, mint más tantárgyakat. Mások az innovatív módszerek (pl. projekt módszer, IKT-eszközök alkalmazása) beintegrálását tartották könnyebbnek saját szakterületük esetében. Két válaszadó ítélte nehezebbnek a motiválási lehetőséget saját tantárgya kapcsán. Egyikőjük nyelvtanár, és szerinte a nyelvérzék nagy szerepet játszik a motivációban. A másik pedagógus reál tárgyat oktat, és úgy gondolta, hogy saját tantárgya esetén a differenciálásra nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mint más tantárgyak esetében.

Két kérdés vonatkozott arra, hogy mit gondolnak a pedagógusok, milyen tényezők segítik és gátolják általában a tanulók motiváltságát. A pozitív befolyásoló faktorok között a családi háttér jelent meg a leggyakrabban; ezt a pedagógusok fele említette (6). A tanárok harmada a motivációt segítő tényezőként azonosította a sikerélményeket (4), a személyes érdeklődést (4), a harmonikus tanár-diák kapcsolatot (4) és a jó osztályközösséget (4). A további kategóriákat egy-egy pedagógus említette. A motivációt akadályozó tényezők közül ugyancsak a családi háttér (8) fordult elő a leggyakrabban. A sikertelenség érzését, kudarcélményeket a résztvevők közel fele (5) említette, továbbá két-két fő sorolta az akadályozó tényező közé a motiválatlan osztályközösséget és a magas osztálylétszámot. A további tényezők egy-egy pedagógus esetében fordultak elő.

Nézetek a TARGETS-dimenziókkal összefüggésben

Feladat

A feladatdimenzió kapcsán az egyik kérdés arra vonatkozott, hogyan tudja egy tanár biztosítani, hogy változatos feladatokat, tevékenységeket kínáljon diákjainak. A résztvevők mindegyike a személyes érdeklődés figyelembe vételének fontosságát hangoztatta. Néhány (3) pedagógus említette, hogy rendszeresen alkalmaz olyan innovatív módszereket (pl. projekt módszer, drámajáték), amelyekkel a tanulók közötti társas interakció ösztönözhető. Emellett ketten a tanulói döntéshozatal lehetőségeinek felkínálására tértek ki a feladatok kapcsán (pl. „Én meg szoktam kérdezni a diákokat anonim kérdőív formájában, hogy mi segít nekik, minek örülnének.”).

Egy további kérdés segítségével azt vizsgáltuk, a pedagógusok hogyan vehetik figyelembe a feladatok, tevékenységek kiválasztásánál, hogy esetlegesen nagyon eltérő módon tanulnak diákjaik. A résztvevők többsége a differenciálást említette (8), ugyanakkor a válaszokból az olvasható ki, a gyakorlatban ez azt jelenti, hogy könnyítést adnak azoknak a tanulóknak, akik korábban sikertelenek voltak hasonló feladatok megoldásában (pl. „Differenciált tanításról régóta van szó, van mikor megvalósítható, számonkérésnél a legegyszerűbb, ha kevésbé jó, kevesebb százalékra is meg lehet adni a jobb jegyet.”).

A válaszadók közül négyen értékelési szituációkban kínálnak könnyítést, míg további négy résztvevő órai munka során szokott könnyített feladatokat adni a tanulók egy

részének. Két részvevő a szöveges értékelést emelte ki a kérdés kapcsán, egy további a nyilvános elismerést.

A válaszokban felsorolt konkrét példák arról tanúskodnak, hogy a feladatok változatoságot elősegítő megoldások közül a diákok személyes érdeklődéséhez való igazodás és a társas interakciók elősegítésének technikái jelen vannak a kérdezettek osztálytermi gyakorlatában. A lassabban haladók számára kínált könnyítések a kérdezettek mindennapi gyakorlatának részét képezik, ugyanakkor ez a differenciálás téves értelmezésén alapul.

Irányítás

Az irányítás dimenziója kapcsán egyrészt azt kérdeztük, milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, hogy bevonja diákjait a feladatok, gyakorlatok kiválasztásába. A válaszokat két kategóriába csoportosítottuk. A résztvevők fele említette a választási lehetőség felkínálását (6), ugyanakkor ezt mindannyian szűken értelmezve, csak a játékra vagy csak a szorgalmi feladatokra vonatkoztatva említették. Egy pedagógus a könnyebbnek ítélt tananyagrészek önálló feldolgozását említette, illetve két pedagógus arról számolt be, hogy ezzel a cézzel szokta a projektmódszert alkalmazni.

A dimenzióhoz kapcsolódó másik kérdés arra fókuszált, hogy milyen lehetőségei vannak egy tanárnak, hogy erősítse diákjai önállóságát, autonómiáját a tanulás kapcsán. Az önállóság erősítését leginkább tanórai kereteken kívül képelték el a résztvevők, példaként többen (4) a diákönkormányzat kínálta lehetőségeket domborították ki az autonómia fejlesztésével összefüggésben (pl. „A diákönkormányzat egy jó platform arra, hogy a tanulók önálló döntéseket hozzanak, de a tanárok túlterheltsége miatt nem tudnak a diákönkormányzatra elég időt szánni.”). A diákok önállóságának erősítését két pedagógus szerint úgy is lehet biztosítani, hogy a tanulók kiválaszthatják a feladataikat az írásbeli értékelés folyamán. Egy további résztvevő az innovatív módszerek alkalmazását hangsúlyozta az autonómia lehetséges elősegítése kapcsán.

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a vizsgált pedagógusok ritkán vonják be a tanulókat a feladatok kiválasztásába, nem hangsúlyos a diákok autonómiájának támogatása a tanulással összefüggésben, mivel alig említettek konkrét példákat a gyakorlatuk során alkalmazott, ide sorolható megoldásokra.

Elismerés

Az elismerés dimenzió esetében arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok az osztályzatok mellett még hogyan fejezhetik ki elismerésüket. A résztvevők háromnegyede (9) apró tárgyi jutalmak felkínálását vagy pontgyűjtési módszert alkalmaz a tanulók osztályzaton kívüli elismerésére. Ketten emellett kiemelték a tanári interakciót, figyelmet mint jutalmazási módot. További két pedagógus az elismerés kifejezésére a rövid szöveges értékelést is megemlítette, amelyet az írásbeli munkák osztályzásának kiegészítésére használ. Ezen túl egy pedagógus a nyilvános elismerés lehetőségét alkalmazza rendszeresen („Kreatív munkáikat kiteszem a falújságra, az általuk készített társasjátékot ki is próbáljuk a gyerekekkel.”).

Az elismerés másik vizsgálati szempontját a pozitív visszajelzés jelentette. Azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy milyen helyzetekben érdemes pozitívan visszajelezni a tanulók számára. Csak egy kulcsszót sikerült azonosítani (egyéni fejlődés), a bevont tanárok többsége (7) azt emelte ki, hogy a tanulókat olyankor kell leginkább pozitív visszajelzésekkel ellátni, amikor saját magukhoz képest fejlődtek (pl. „Nem kell nagyon nagy dologra gondolni. Ha magához képest jobban teljesít a tanuló, dicsérni kell és észre kell venni, és akkor a gyerekek motivációja vagy a gyerekeknek a hozzáállása is meg

fog változni”). A többi résztvevő nem adott választ erre a kérdésre.

A pedagógusok által felsorolt, részletesen bemutatott elismerési formákból arra a következtetésre jutunk, hogy a résztvevők az osztályzatok mellett valóban használnak más elismerési formákat is, ugyanakkor egyértelmű volt a válaszok alapján az osztályzatok hangsúlya.

Csoportmunka

A csoportmunka vonatkozásában egyetlen átfogó kérdést tettünk fel, amely arra fókuszált, hogyan lehet a tanulók közötti interakciót elősegíteni a tananyag kapcsán. A megoldást a résztvevők közül mindenki (12) az innovatív módszerek alkalmazásában látta, ugyanakkor megvalósíthatóságát a kérdezetek fele (6) csak tanórai kereteken kívül tudta elképzelni. Azok a tanárok, akik órai kereteken belül is használnak kooperatív technikákat, többen említették, hogy jellemzően kevésbé hangsúlyos tananyagrészeknél szokták csak alkalmazni. (pl. „A bonyolultabb tananyagrészeket frontálisan szoktam leadni, és csak a könnyebb alfejezeteket szoktuk feldolgozni csoportosan, például életmód és társadalom.”). Van olyan pedagógus, aki állandó tanulópárokat alakított ki, ezzel biztosítva a hiányzó tanulók leckéinek pótlását, illetve a tanulókkal kapcsolatos interakciók ösztönzését.

Láthatóan ismerik a kooperatív technikákat a vizsgált pedagógusok, ugyanakkor a saját bevallásuk alapján a gyakorlatban ritkán alkalmazzák, elsősorban a magas osztálylétszámra és a terjedelmes tananyagra hivatkozva.

Értékelés

Az értékelés dimenzióban elsőként azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy hogyan lehet az értékelésénél figyelembe venni a tanulók egyéni fejlődését. Három kategória rajzolódott ki a válaszok alapján. A pedagógusok többsége (8) megemlítette a differenciálást, a válaszokból azonban az derül ki, hogy ez – a feladatdimenzióban írtakat megerősítve – tulajdonképpen annyit jelent, hogy a lassabban haladó tanulók számára valamilyen könnyítést kínálnak. Egy pedagógus a témazáró dolgozat esetében az elvárásainak megfelelően jól teljesítőket, vagy az önmagukhoz képest jól teljesítőket nyilvános elismerésben részesíti, és oklevelet nyújt át számukra („Van olyan osztály, ahol egy témazáró után oklevelet kap az a tanuló, aki magához képest javít, vagy jól teljesít.”). Ugyanakkor megfogalmazódott az a nézőpont is, hogy az egyéni fejlődést figyelembe vevő értékelés igazságtalannak tűnhet a tanulók számára, így érdemes azt kerülni, legfeljebb a szöveges

Az elismerés dimenzió esetében arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok az osztályzatok mellett még hogyan fejezhetik ki elismerésüket. A résztvevők háromnegyede (9) apró tárgyi jutalmak felkínálását vagy pontgyűjtési módszert alkalmaz a tanulók osztályzaton kívüli elismerésére. Ketten emellett kiemelték a tanári interakciót, figyelmet mint jutalmazási módot. További két pedagógus az elismerés kifejezésére a rövid szöveges értékelést is megemlítette, amelyet az írásbeli munkák osztályzásának kiegészítésére használ. Ezen túl egy pedagógus a nyilvános elismerés lehetőségét alkalmazza rendszeresen („Kreatív munkáikat kiteszem a faliújságra, az általuk készített társasjátékot ki is próbáljuk a gyerekekkel.”).

értékelés során adható erre vonatkozó visszajelzés. A válaszok heterogének voltak abból a szempontból, hogy milyen helyzetekben kínálnak könnyítést a pedagógusok, például dolgozat, feleltetés, vagy egy dolgozat esszé részében.

A dimenzió kapcsán egy másik kérdés segítségével arról érdeklődtünk, hogyan csökkenthető az értékeléssel kapcsolatos szorongása a tanulóknak. A javítás lehetőségének biztosítását a résztvevők háromnegyede említette (9). Emellett többen (5) a megfelelő tanár-diák kapcsolatot tekintették a szorongást csökkentő további lényeges tényezőnek (pl. „Jó kapcsolatba legyen a tanár a diákkal, ne féljen tőle, adjon lehetőséget a javításra”), míg néhányan (3) a következetes értékelést tartották kiemelkedően fontosnak. Egy pedagógus megemlítette a társas összehasonlítás kerülését is.

Idő

Az idő dimenziója kapcsán azt a kérdeztük, hogy mit tehet egy tanár, ha látja, hogy diákjai a rendelkezésre álló idő alatt nem értették meg a tananyagot. Három kategóriát azonosítottunk a válaszok alapján: korrepetálás; kevésbé hangsúlyos tananyagrészek kihagyása, rövidítése; rendszeres ismétlés. A kutatásban résztvevő tanárok több mint fele (8) fontosnak tartotta, hogy a tanulók akkor is megértsék a tananyagot, ha a rendelkezésre álló idő erre nem volt elegendő. Ilyenkor vagy „csúsznak” a tananyaggal, vagy a tananyag kevésbé hangsúlyos részeit kihagyják, esetleg lerövidítik (pl. „Amikor úgy érzem, hogy kevés az idő, kihagyom a nem kötelező anyagrészeket, illetve igyekszem a rövidített lényegét átadni a diákoknak.”). Ugyanakkor nem volt minden válaszadó meggyőződve arról, hogy a rugalmas időkezelés megoldást kínálhat („Ha arra várunk egyes tananyagoknál, hogy mindenki megértse, akkor soha nem érünk a végére, mert vannak olyan tananyagok, amit nem fog az egész osztály megérteni.”). A kérdés kapcsán néhányan (4) a rendszeres ismétlés fontosságát hangsúlyozták, mások (2) a korrepetálást is megemlítették mint lehetséges megoldási lehetőséget.

A másik kérdés arra irányult, hogy a tanárok hogyan tudják elősegíteni, hogy tanulók kérdezzenek a tananyag kapcsán. A válaszok a jó tanár-diák kapcsolat kiépítéséhez, valamint a differenciáláshoz és a bevonódást elősegítő könnyített kérdésekhez kapcsolódtak. A tanárok közel fele (5) szerint ezt úgy lehet elősegíteni, ha bizalmas, jó tanár-diák kapcsolatot építenek ki tanulóikkal. Öten hangsúlyozni is szokták, hogy a hibázás természetes dolog, és segíti a tanulást. Közülük többen azt is hozzátették, hogy kiemelik saját hibáikat is, ezzel biztosítva, hogy a tanulók megértsék, a tanár is hibázhat, így a tanulótól sem elvárt a hibátlan feladatmegoldás (pl. „Mindig elmondom az osztályokban, hogy azért vagyunk, hogy tanuljunk, hibázni szabad, sőt kell is, úgy fejlődünk.”).

Az idő rugalmas, tanmenettől eltérő kezelése a kérdezettek többsége esetében része a mindennapi osztálytermi gyakorlatnak valamilyen mértékben, ugyanakkor nem mindenki alkalmazza e megoldást. A tanulói kérdések ösztönzése érdekében elsősorban a megfelelő tanár-diák kapcsolatban és a szorongásmentes légkörben bíznak a pedagógusok, és viszonylag kis erőfeszítést tesznek, hogy ezt egyéb módokon aktívan is támogassák.

Társas környezet

A társas környezet dimenzióban azt kérdeztük meg a pedagógusoktól, hogy mit tehetnek annak érdekében, hogy a tanulók ne érezzék, hogy ha rosszul válaszolnak, lenézik, kigúnyolják őket. Négy kategóriába soroltuk a válaszokat: jó tanár-diák kapcsolat, javítási lehetőség biztosítása és tanári példamutatás. A vizsgálatban részt vevő tanárok egységesen (10) úgy látták, hogy a tanulók gúnyolódásait úgy lehet csökkenteni, ha minél harmonikusabb tanár-diák kapcsolatot alakítanak ki diákjaikkal, és a tananyagon kívül más témákban is lehetőséget adnak a tanár-diák, diák-diák interakcióra (pl. „Fontos az

elfogadó környezet, amire ismét azt tudom csak mondani, hogy személyes kapcsolatot kell kiépíteni a diákokkal, hogy azt érezzék, biztonságban vannak. Ezt kell erősíteni a csoporton belül is, csapatépítő játékokkal, csoportmunkával, ahol a diákok megismerhetik egymást.”). Fontosnak tartották még, hogy biztosítsák a hibázás lehetőségét (6). A vizsgált pedagógusok közül többen hangsúlyozták (6), hogy nyíltan beszélnek saját hibájukról, ezáltal példát mutatnak abban, hogy a hibázás természetes („A hitelesség szempontjából fontos, hogy a tanár belássa, hogy ő is hibázhat, ha ezt elhiteti a tanulókkal, mert akkor, ha hibázik, akkor nem fogják kigúnyolni.”).

E dimenzió kapcsán egy másik kérdés a társas összehasonlításhoz való tanári hozzáállásra fókuszált. Két kategóriát azonosítottunk e kérdés esetében (a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak; a társas összehasonlítás nem része az osztálytermi gyakorlatnak). A résztvevők negyede (3) nyilatkozta azt, hogy a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak. Közülük ketten úgy indokolták a tanulók társas összehasonlításának alkalmazását, hogy ez intézményi szinten elvárt, míg egy másik pedagógus szerint a társas összehasonlítás (itt versenyeztetés) az életre nevel („Van olyan pedagógiai koncepció, ami azt mondja, hogy nem jó a versenyeztetés, de az élet is erről szól, aki nem szokik hozzá a versenyhelyezethez, az nem lesz sikeres.”).

A vizsgált pedagógusok többsége úgy gondolta, hogy a tanár-diák kapcsolat nagymértékben befolyásolja az osztályteremben a tanulók közötti kölcsönös tisztelet kialakulását. A résztvevők jelentős része a társas összehasonlítást nem alkalmazza az osztálytermi gyakorlatban.

Mintázatok

A kérdezett pedagógusok általános motivációs nézetei és egyéb háttértényezői között egyetlen esetben találtunk kapcsolatot. A motivációt befolyásoló és akadályozó tényezőkre vonatkozóan a családi hátteret megemlítő pedagógusok olyan iskolában dolgoznak, ahol vagy alacsony, vagy átlagos a tanulók szocio-ökonómiai háttere. Azok a tanárok, akik olyan iskolában tanítanak, ahol magas szocioökonómiai hátterű családokból érkeznek a tanulók, nem említették a családi hátteret mint a motivációt befolyásoló tényezőt.

Az eredmények elemzésekor összefüggést találtunk a pedagógusok pályán töltött évei és az autonómia támogatásához való viszonyuk között is. Az autonómiát támogató

E dimenzió kapcsán egy másik kérdés a társas összehasonlításhoz való tanári hozzáállásra fókuszált. Két kategóriát azonosítottunk e kérdés esetében (a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak; a társas összehasonlítás nem része az osztálytermi gyakorlatnak). A résztvevők negyede (3) nyilatkozta azt, hogy a társas összehasonlítás része az osztálytermi gyakorlatnak. Közülük ketten úgy indokolták a tanulók társas összehasonlításának alkalmazását, hogy ez intézményi szinten elvárt, míg egy másik pedagógus szerint a társas összehasonlítás (itt versenyeztetés) az életre nevel („Van olyan pedagógiai koncepció, ami azt mondja, hogy nem jó a versenyeztetés, de az élet is erről szól, aki nem szokik hozzá a versenyhelyezethez, az nem lesz sikeres.”).

osztálytermi gyakorlat csak olyan résztvevőkhöz volt köthető, akik legalább tizenöt éve tanítanak.

Az elismerés dimenziójában két összefüggést is találtunk a résztvevők válaszai és a háttértényezők között. Az első a tanári figyelem mint jutalom kulcsszóhoz köthető, ezt ugyanis csak humán szaktárgyat tanító pedagógusok említették. A másik az egyéni fejlődés elismeréséhez kötődött, amit kizárólag a reál tantárgyakat oktató résztvevők említettek.

A csoportmunka dimenziójában is találtunk a résztvevők válaszai és háttértényezői között kapcsolatot. A csoportmunka rendszeres alkalmazása főleg a humán tantárgyakat oktató pedagógusokra jellemző a válaszok alapján. A vizsgálatban résztvevő reál tantárgyakhoz köthető pedagógusok többsége a frontális órákat részesíti előnyben, a csoportos foglalkozásokat csak ritkábban, általuk hangsúlytalanabbnak ítélt tananyagrészek kapcsán alkalmazzák.

Az idődimenzió esetében a háttértényezők és az adott válaszok közötti mintázatok azt mutatták, hogy a reál tantárgyakat oktatók úgy motiválják diákjaikat kérdések feltevésére, hogy differenciált (könnyített) kérdéseket tesznek fel. Emellett egy-egy órán központi szerepet kap az interaktivitás, így segítve elő, hogy a tanulók is meg tudjanak fogalmazni kérdéseket. Az előzetes tudás szerepe a továbbhaladás kapcsán tantárgyanként eltérő lehet, és úgy tűnik, ez erősen befolyásolja a válaszokat. A matematikát és idegen nyelvet oktatók arról számoltak be, hogy átstrukturálják a tanmenetet, ha ez szükségesnek látszik, míg a természettudományos tárgyakat (biológia, földrajz, természetismeret) oktatókra ez kevésbé jellemző.

A társas környezet dimenziójában több összefüggést is találtunk a háttértényezők és a résztvevők által adott válaszok alapján. Azt állapítottuk meg, hogy „a tanár is hibázhat” nézetet a reál tárgyat tanító oktatók említették, ők ennek a filozófiának a hangsúlyozása révén próbálják csökkenteni az osztályban esetlegesen előforduló gúnyolódásokat. A másik összefüggést a társas összehasonlítással kapcsolatban találtuk. Ezt a kulcsszót négy válaszhoz tudtuk hozzárendelni, közülük hárman kevesebb mint tíz éve vannak a tanári pályán. Egy további pedagógus úgy nyilatkozott, hogy bár nem tartja jó módszernek motivációs szempontból a versenyztetést, csak azért alkalmazza, mert az adott intézményben elvárják tőle. Tehát a fiatalabb tanárookra jellemzőbb e mintán belül a társas összehasonlítás alkalmazása.

Összegzés

Munkánk a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárásán keresztül. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok miként vélekednek általában tanulóik motivációjának befolyásolási lehetőségeiről, a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint, hogy milyen tényezők befolyásolják nézeteiket.

A korábbi kutatásokat megerősítve (pl. Hardré és mtsai, 2008; Mansfield és Volet, 2014) a pedagógusok nagy arányban jelölték meg a családi háttérrel a tanulási motivációt befolyásoló pozitív és negatív tényezők között. Bár a pedagógusok többsége faladatának tekinteti a tanulók motiválását, egy kisebbség szerint az életkor előrehaladtával csökken a felelősség e téren. A jövőben érdemes lehet megvizsgálni azt az alapvető kérdést, hogy milyen körülmények befolyásolják a pedagógusok felelősségérzetét e téren.

A TARGETS-dimenziókkal összefüggő témakörök kapcsán összességében elmondható, hogy azok többsége valamilyen formában megjelenik a pedagógusok osztálytermi gyakorlatában. Ugyanakkor vannak olyan dimenziók, amelyek ritkábban jelennek meg, valamint tanórai keretek között nem tekintik megvalósíthatónak azt a pedagógusok.

Ezek közül a legszembetűnőbb az autonómia támogatása volt, amelyet láthatólag ritkán alkalmaznak a kérdezettek, és főleg tanórán kívüli keretek között látnak lehetőséget a tanulói önállóság erősítésére. Hasonló eredményre jutott az OECD TALIS kutatás is (Balázi és Vadász, 2019): nemzetközi összehasonlításban ritkábban alkalmaznak az önálló ismeretszerzésen alapuló, egyéni információfeldolgozást és -rendszereszt igénylő feladatokat a magyar pedagógusok. Kutatásunk alapján úgy tűnik, hogy a diákok bevonása a feladatok, tevékenységek kiválasztásába szinte csak a játékok, szorgalmi feladatok kapcsán merül fel. Ezzel összefüggésben arra az ellentmondásra hívjuk fel a figyelmet, hogy a tanulók személyes érdeklődésére építés több kérdés esetében különösen hangsúlyosan jelent meg a pedagógusok válaszaiban. Egy konkrét tanóra motiválónak tételére és a feladatdimenzió egyik kérdésére egyaránt a személyes érdeklődés figyelembe vételéhez kapcsolódott a legtöbb válasz, emellett a motivációt elősegítő tényezők között is hangsúlyos volt. Ennek ellenére a tanulók bevonása a feladatok kiválasztásába vagy az önálló munka támogatása kevésbé elfogadott, alkalmazott megoldás az osztályteremben a vizsgált pedagógusok körében.

A tanulók közötti interakciók ösztönzése ugyancsak ritkán alkalmazott stratégia. A rugalmas időkezelést viszonylag sokan említették, ugyanakkor szélsőségesek voltak az ezzel összefüggő nézetek. Az egyéni fejlődés figyelembe vétele az értékelés során ugyancsak megosztó volt, a pedagógusok egy része úgy véli, ez igazságtalannak tűnhet a tanulók számára, míg mások szerint ez probléma nélkül alkalmazható megoldás. Egy korábbi interjúkutatásban is felmerült már e kérdés, ahol ugyancsak szélsőséges nézőpontokat képviseltek a pedagógusok az egyéni fejlődés figyelembe vétele kapcsán értékelési szituációkban (Bereczky és Fejes, 2010).

Több tanár említette, hogy nézetei szerint a hibázás a tanulási folyamat természetes velejárója, illetve saját maguk által elkövetett hibákat is ismertet tanulóival annak érdekében, hogy példákkal hitelesítse e nézőpontot. E nézet az egyik sarkalatos pontja a célelmélet keretei között a pozitív osztálytermi klímának (pl. Midgley és mtsai, 1998). Ugyanakkor kérdés lehet, hogy ez mennyiben cseng össze az osztálytermi gyakorlat egyéb jellemzőivel, különösen az értékelési gyakorlattal.

Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a differenciálás téves értelmezése jellemző a pedagógusok körében, mivel szinte minden esetben a feladatok könnyítésként értelmezték a fogalmat a pedagógusok. Ez megerősíti Csüllög és munkatársai (2015) kutatását, mely szerint differenciálás címszó alatt a pedagógusok hazánkban nem a módszerekben, hanem inkább az elvárásokban differenciálnak. Csüllög és munkatársai (2015) azt is

Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a differenciálás téves értelmezése jellemző a pedagógusok körében, mivel szinte minden esetben a feladatok könnyítésként értelmezték a fogalmat a pedagógusok. Ez megerősíti Csüllög és munkatársai (2015) kutatását, mely szerint differenciálás címszó alatt a pedagógusok hazánkban nem a módszerekben, hanem inkább az elvárásokban differenciálnak. Csüllög és munkatársai (2015) azt is bizonyították, hogy ez önbeteljesítő jóslatként működve befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Talán az is beszédes, hogy a differenciálás a következő két témakör kapcsán merült fel: a tanulók egyéni fejlődéséhez igazodó feladatok/tevékenységek kínálása és a pozitív visszajelzés lehetőségei.

bizonyították, hogy ez önbeteljesítő jóslatként működve befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. Talán az is beszédes, hogy a differenciálás a következő két témakör kapcsán merült fel: a tanulók egyéni fejlődéséhez igazodó feladatok/tevékenységek kínálása és a pozitív visszajelzés lehetőségei.

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy az iskola szocio-ökonomia stáusz szerinti tanulói összetétele meghatározza, hogy a pedagógusok szerepet tulajdonítanak-e a családnak a diákok tanulási motivációjának alakulásában. Ez közvetetten azt is jelentheti, hogy jellemzően az átlagos vagy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókat oktató pedagógusok kevésbé érzik, hogy lehetőségük van diákjaik tanulási motivációjának formálására.

Az autonómia támogatása és a pályán eltöltött idő közötti kapcsolat megerősíti azt a korábbi elemzést, amely szerint nemzetközi összehasonlításban nagyobb arányban alkalmaznak diákorientált oktatási módszereket a tapasztaltabb pedagógusok hazánkban (Hermann, 2009).

Eredményeink megerősítik azt is, hogy az oktatott tantárgyak befolyásolják a motivációról alkotott tanári nézeteket (pl. Stipek és mtsai, 2001). A reál tárgyakat oktatók több szempontból is eltérnek a további tárgyakat oktató pedagógusoktól. Az egyéni fejlődésre adott pozitív visszajelzést a reál tárgyakat tanítók hangsúlyozták leginkább, ahogy „a hibázás mint a tanulási folyamat természetes velejárója” nézet is gyakoribb volt körükben. Ugyanakkor a csoportmunkát kevésbé ítélik alkalmazhatónak osztálytermi gyakorlatuk kapcsán, illetve a matematikatanárok kivételével kevésbé bíznak abban, hogy az idő rugalmasabb kezelésével hatékonyan kezelhető a tananyag megértésének problémája.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z. & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In Midgley, C. (szerk.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 243–278.
- Anderman, E. M. & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (szerk.), *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. 173–191. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_8
- Baghetto, R. A. (2007). Prospective teachers' beliefs about students' goal orientations: A carry-over effect of prior schooling experiences? *Social Psychology of Education*, 10, 171–191. DOI: 10.1007/s11218-007-9014-2
- Bereczky Krisztina & Fejes József Balázs (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: 10.4324/9780203858318
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 1570–2081. DOI: 10.1007/s10671-008-9056-z
- Csüllög Krisztina, Lannert Judit & Zempléni András (2015). Számít a pedagógus és az iskola! Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatási Hivatal.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501

- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. DOI: 10.1037/a0023952
- Fejes József Balázs (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G., Pehkonen, E. & Torner, G. (szerk.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer. 39–57. DOI: 10.1007/0-306-47958-3_3
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.006
- Hardre, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059–2075. DOI: 10.1016/j.tate.2008.04.007
- Hermann Zoltán (2009). A tanítással kapcsolatos fel fogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In Fazekas Károly (szerk.), *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. 83–103.
- Hornstra, L., Masfield, C., Veen, I., Peetsma, Th. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies : the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. DOI: 10.1007/s10984-015-9189-y
- Jámbori, Szilvia, Fejes, József Balázs, Gál, Zita, Kasik László, Szabó-Hangya Lilla & Nagy Krisztina (2019). Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 18–35. DOI: 10.14232/iskkult.2019.6.18
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó. 134–162.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. DOI: 10.1207/s15326985ep2701_6
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. DOI: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kaplan, A., Katz, I. & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J. M. & Zeidner, M. (szerk.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology handbook. II. kötet*. Individual differences and cultural and contextual factors. American Psychological Association. 165–194. DOI: 10.1037/13274-007
- Kray, L. & Haselhuhn J. M. (2007). Implicit negotiation beliefs and performance: experimental and longitudinal evidence. *Pers Soc Psychol*, 93(1), 49–64. DOI: 10.1037/0022-3514.93.1.49
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2015). Motivation interventions in education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 602–640. DOI: 10.3102/0034654315617832
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197–213. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Linnenbrink-Garcia, L. & Patall, E. A. (2016). Motivation. In Corno, L. & Anderman, E. M. (szerk.), *Handbook of educational psychology*. Routledge/Taylor & Francis Group. 91–103.
- Lüftenegger, M., Tran, U.S., Bardach, L., Schober, B. & Spiel, C. (2017). Measuring a Classroom Mastery Goal Structure using the TARGET dimensions: Development and validation of a classroom goal structure scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64–75. DOI: 10.1027/2151-2604/a000277
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Mansfield, C.F. & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on pre-service teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155–172. DOI: 10.1080/02607476.2013.869967
- Mezei Tímea & Fejes József Balázs (2019a). Tanári nézetek a tanulási motivációval összefüggésben. In Molnár Edit Katalin és Dancs Katinka (szerk.), *PÉK 2019. XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 63.
- Mezei Tímea & Fejes József Balázs (2019b). Tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek – szakirodalmi áttekintés. In Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7–9. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 282.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131. DOI: 10.1006/ceps.1998.0965
- Miller, A. D. & Murdock, T. B. (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary*

- Educational Psychology*, 32, 83–104. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.006
- O’Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment: An examination of concomitant changes in related contingencies of self-worth and interest. *Motivation & Emotion*, 37(1), 50–64. DOI: 10.1007/s11031-012-9293-6
- Balázsi Ildikó & Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T. & Nakaya, M. (2013). A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures’ Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers’ Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4, 629–637. DOI: 10.4236/psych.2013.48090
- Otsuka, S. & Smith, I. D. (2005). Educational applications of the expectancy-value model of achievement motivation in the diverse cultural contexts of the west and the east. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 91–109.
- Pajor Gabriella (2015). Gyorsabban, magasabban, bátrabban – de hogyan? Teljesítménymotiváció az iskolai környezetben. *Iskolapszichológiai Füzetek*, 34. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Parajes, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Semantic Scholar*, 62(3), 229–258.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom’s mastery goal structure? An examination of young adolescents’ explanations. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 99–123. DOI: 10.3200/jexe.77.2.99-124
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382. DOI: 10.1037/a0023311
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24–33. DOI: 10.1177/0146167296221003
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (szerk.), *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan 102–119.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. DOI: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Stipek, D. J., Givven, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers’ beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00052-4
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students’ reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106. DOI: 10.1037/0022-0663.94.1.88
- Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers beliefs about student learning and motivation. In Saha, L. J. & Dworkin, G. (szerk.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer, 361–383. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3_23
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the „classroom test”. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (szerk.), *Advances in Motivation and Achievement: The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Bingley, U. K.: Emerald. 109–138. DOI: 10.1108/S0749-7423(2010)000016B007
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 316–327. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.003
- Urbán Gábor, Orosz Gábor, Kerepes Leila & Jánvári Miriam Ivett (2014). A 3x2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. DOI: 10.1556/pszicho.34.2014.1.4

Absztrakt

Az elmúlt néhány évtizedben a tanulási motivációval foglalkozó kutatások számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek a tanári gyakorlatban alig realizálódtak. A jelenség magyarázata vélhetően részben a pedagógusok motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető, amely meggátolja a kutatási eredmények befogadását. Munkánk a célelmélet keretei között felhalmozott tudás gyakorlatba való átültetésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusok nézőpontjából. A célelmélet keretében a TARGETS-dimenziók (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Relationship) kínálnak keretet az osztálytermi gyakorlat motiválóra tételéhez, de azt alig tanulmányozták eddig, hogy vajon a pedagógusok használhatónak tartják-e a szakirodalom által javasoltakat. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok miként vélekednek a TARGETS-dimenziók gyakorlati alkalmazásáról, valamint azt, hogy milyen tényezők

befolyásolják véleményüket. Mintánk nem reprezentatív ($n = 12$), ugyanakkor igyekeztünk minél heterogénebb mintát összeállítani a következő szempontok alapján: nem, szakmai tapasztalat, szaktárgy, intézménybe járó tanulók szocio-ökonómiai háttere. Az adatgyűjtés során alkalmazott interjú három egységre tagolható: (1) képzettségre és előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések, (2) általános nézetek a tanulási motivációról, (3) TARGETS-dimenziók gyakorlati relevanciája. Eredményeink szerint a TARGETS-dimenziókkal összefüggő témakörök többsége megjelenik a kérdezettek osztálytermi gyakorlatában, ugyanakkor az autonómia támogatását ritkán alkalmazzák, főleg tanórán kívüli keretek között látnak lehetőséget a tanulói önállóság erősítésére. A diákok bevonása a feladatok, tevékenységek kiválasztásába a játékokra, szorgalmi feladatokra korlátozódik. A tanulók közötti interakciók ösztönzése ugyancsak ritkán alkalmazott stratégia. A differenciálást a pedagógusok többsége tévesen könnyítésként értelmezi. Az átlagos vagy kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulókat oktatók kevésbé érzik, hogy lehetőségük van diákjaik tanulási motivációjának formálására. Eredményeink megerősítik, hogy az oktatott tantárgyak befolyásolhatják a motivációról alkotott tanári nézeteket.

**Jagodics Balázs¹ – Gajdics Janka² – Gubics Flórián³ –
Horvát Barbara⁴ – Vatai Katalin⁵ – Szabó Éva⁶**

¹ SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék;
PTE-BTK Pszichológia Doktori Iskola, Szociálpszichológia Doktori Program

^{2, 3, 4, 5, 6} SZTE-BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

Az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív szerkezetének vizsgálata középiskolás diákok körében

Az iskola világa mentálhigiénés szempontból sokat kutatott terület. A vizsgálatok elsődleges célja, hogy feltárják azokat a mechanizmusokat, amelyek segítik vagy akadályozzák a hatékony pedagógiai munkát, ezáltal elősegítve az oktatási folyamat eredményességét. A kutatások egy része a tanítási célok elérését segítő pedagógiai módszerekre irányul (Archer és Hughes, 2011; Baeten, Dochy és Struyven, 2013; Gordon és Debus, 2002), míg más vizsgálatok inkább az oktatási folyamat résztvevőinek pszichológiai állapotát igyekeztek feltérképezni. Ez utóbbi vizsgálatok közül számos nemzetközi és hazai kutatási eredmény utal arra, hogy a pedagógusok érintettsége a burnout-szindrómában magasnak tekinthető (Caroli és Sagone, 2012; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics & Szabó, 2014; Shen és mtsai, 2015; Szabó & Jagodics, 2016). Mindemellett egyre gyakrabban találkozunk olyan kutatási eredményekkel, amelyek azt bizonyítják, hogy a jelenség nem csak a tanárokat, hanem a diákokat is érinti (Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe és Salmela-Aro, 2017; Jagodics, Kóródi & Szabó, in press; Salmela-Aro, 2015). Ennek, a dinamikus kölcsönhatásra épülő kapcsolatnak a feltárásához és mélyebb megértéséhez szükség van arra, hogy a pedagógusok és diákok motivációs és érzelmi állapotának vizsgálata mellett figyelmet fordítsunk arra a kérdésre is, hogy az oktatási folyamat résztvevői hogyan észlelik egymás viselkedését, emocionális folyamatait. Az elmúlt évtizedben számos olyan kutatás született, melynek középpontjában annak vizsgálata állt, hogy a diákok mennyiben észlelik a pedagógusok lelkesedését, illetve kiegészét (Friedman, 1995; Tatar és Yahav, 1999). Jelen kutatás célja, hogy bemutassa az általunk kifejlesztett Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőívet és alkalmazását bizonyos osztályteremben zajló pszichológiai folyamatok feltárására.

Az iskola és a kiegésző-szindróma kapcsolata

Az eredetileg Freudenberger (1974) által leírt burnout-szindróma az elmúlt évtizedekben fokozatosan került a mentálhigiénés fókuszú kutatások középpontjába. Habár Freudenberger (1984) az egészségügyi foglalkozásokhoz köthető magas stressz velejárójaként, illetve annak következményeként írta le a kiegésző tüneteit, a későbbi kutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a tünetek változatos munkahelyi körülmények között jöhetnek létre, nem kizárólag az egészségügyi pálya hordozza annak kockázatát (Demerouti, Bakker, Nachreiner és Schaufeli, 2001; Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A kiegésző általános vonásait leggyakrabban Maslach (1982) tipológiájával írják le, aki a jelenség három fő tünetcsoportját különböztette meg: érzelmi kimerülés, a személyes teljesítmény csökkenése és deperszonalizáció. A kiegésző kialakulásában a hosszú távon fennálló munkahelyi stressz és annak biológiai következményei (Ekstedt és mtsai, 2006; Penz és mtsai, 2018), valamint a feladatok okozta mentális és emocionális túlterheltség is fontos szerepet játszik (Bakker és Demerouti, 2017; Demerouti és mtsai, 2001). Ugyanakkor a kutatások szerint a munkahelyi túlterheltségért felelős tényezők káros következményei a pozitív erőforrások segítségével ellensúlyozhatók. Ilyen pozitív erőforrás lehet a társas támogatás, a szakmai fejlődés lehetősége, vagy a munkavégzés közben tapasztalt kontroll és autonómia érzése (Bakker, Hakanen, Demerouti és Xanthopoulos, 2007; Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006; Jagodics & Szabó).

A pedagógiai munkakörben dolgozók között világszerte magas a kiegésző előfordulási aránya (Fernet, Guay, Senécal és Austin, 2012), az azonban nem bizonyított, hogy a prevalenciája magasabb lenne más szakmákhoz képest (Van Droogenbroeck és Spruyt, 2015). A magyarországi oktatási viszonyok között a tanári kiegésző kevésbé kutatott területnek számít, a meglévő hazai eredmények alapján azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok hazánkban is veszélyeztetettebbek a kiegészővel szemben (Paksi és mtsai, 2015; Petróczy, 2007; Szabó & Jagodics, 2016; Szabó, Litke & Jagodics, 2018).

A pedagógusokra jellemző magas kiegésző arány háttérben több lehetséges okot azonosítottak. Fontos lehet, hogy a tanárok mindennapi munkavégzésük során számos érzelmileg megterhelő szituációba és döntési helyzetbe kerülhetnek (Malinen és Savolainen, 2016). Emellett a pedagógusok munkaterhelése általában véve magas, ami a tanítási órák mellett elvégzendő egyéb adminisztrációs és szervezési feladatoknak is köszönhető (Hakanen és mtsai, 2006).

Az említett tényezők mellett a pedagógusok kiegésző kialakulásában fontos szerepe van a tanárok és a diákok közötti kapcsolat minőségének is (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner és Trautwein, 2018; Spilt, Koomen és Thijs, 2011), amelynek egyik legfontosabb indikátora, hogy a diákok viselkedése mennyi problémát és konfliktust okoz a tanár-diák kapcsolatban. Amennyiben a diákok között gyakoriak a rendbontó viselkedések, ezek rendszeres előfordulása komoly stresszorként jelenik meg a pedagógusok munkájában (Friedman, 1995). A tanári kiegészővel kapcsolatos kutatások szerint a magatartási problémák magasabb aránya elsősorban az érzelmi kimerülés kialakulásával hozható kapcsolatba (Aldrup és mtsai, 2018). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a motiválatlan, kevésbé szorgalmas és az erőfeszítést kerülő diákokat tanító pedagógusoknál gyakrabban jelennek meg a kiegésző tünetei (Borg, Riding és Falzon, 1991; Hastings és Bham, 2003; Milstein és Golaszewski, 1985). A különböző rendbontó tanulói viselkedések a pedagógusok kiegészőnek 22-35%-át képesek magyarázni (Friedman, 1995). A kiegésző tüneteit erősebben mutató pedagógusok kevesebb időt és energiát szánnak a tanórákra való felkészülésre, alacsonyabb mértékben vonódnak be az órai munkába, és gyakrabban kritizálják a diákokat (Maslach és Leiter, 1999). Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni,

hogy nemcsak a diákok magatartása hat a pedagógusok pszichés állapotára, hanem a tanárok viselkedése is befolyásolhatja a tanulók motivációját (Shen és mtsai, 2015).

Az észlelt tanári kiégés

A pedagógusok kiégés hatására létrejövő viselkedésváltozásával párhuzamosan a diákok tanuláshoz kapcsolódó viszonyulása is változik. A diákok érzékenyek a pedagógusaik viselkedésében beálló változásokra, valamint a verbális és nonverbális kommunikációjuk megváltozására. Észlelik tanáraik lelkesedését, illetve a kiégésre utaló jeleket is (Tatar és Yahav, 1999). Azok a tanulók, akik úgy látják, hogy az őket tanító pedagógusok a kiégés jeleit mutatják, gyakrabban élnek át negatív érzelmeket a tanárral, az osztályllyal és a tanórával kapcsolatban (Maslach és Leiter, 1999), míg a pedagógusától kapott gondoskodás mértéke a tanóra pozitív megítélésével és a tananyag magasabb szintű elsajátításával áll kapcsolatban (Teven és McCroskey, 1997). A diákok beszámolóiból az is kiderült, hogy elsősorban az olyan jelekből észlelik tanáraik kiégését, mint az ingerültség, a türelmetlenség vagy a munkájukkal kapcsolatos csökkent örömképesség (Tatar és Yahav, 1999). A tanári kiégés észlelése nemcsak a diákok érzelmeire hat, hanem a diákok motivációjával is összefügg. Ha a diákok a tanár viselkedése alapján úgy vélik, hogy a pedagógus nem tartja eléggé érdekesnek és fontosnak a saját tantárgyát, akkor ez a tanulók tantárgyi motivációjának csökkenésével járhat együtt (Maslach és Leiter, 1999). Shen és munkatársai (2015) eredményei alapján a pedagógusok érzelmi kimerültsége fordított kapcsolatban áll a diákok által észlelt tanári támogatás mértékével, valamint a deperszonalizáció alacsonyabb szintű autonóm motivációval jár együtt a diákok részéről. Ezek alapján pedig arra következtethetünk, hogy a tanári kiégés fontos szerepet játszik a diákok tanulmányi motivációjának alakulásában. Emellett a kutatási eredmények szerint a tanár-diák interakció minőségi jellemzői, például az érzelmi támogatás észlelt szintje a tanítás eredményességével is kapcsolatban áll. Mivel a kiégés tünetei negatív összefüggést mutatnak a tanár-diák kapcsolat minőségével, ezért a pedagógusok pszichológiai jóllétének elősegítése a diákok teljesítménye szempontjából is fontos (Virtanen, Vaaland és Ertesvåg, 2019).

Az észlelt tanári kiégés kapcsolatban áll a diákok viszonyulásával az iskolához, amit számos kutatás bizonyított (Evers és Tomic, 2003; Evers, Tomic és Brouwers, 2004). Az eredmények szerint azok a diákok, akik pedagógusaikon általában magasabb kiégési szintet észlelnek, negatívabban viszonyulnak az iskolához és a tanuláshoz. Egy hazai felsőoktatási kutatás arra mutatott rá, hogy az egyetemi oktató lelkesedésének észlelése és a vizsgán elkövetett csalás között egyértelmű kapcsolat van. Ha a hallgatók úgy látták, hogy a tanárnak sem fontos a tárgya, nem lelkesen tanít, akkor valószínűbben csaltak az adott tantárgyból tartott vizsgán, mint amikor egy olyan tanár tantárgyából vizsgáztak, akit lelkesnek észleltek az órák alatt (Orosz és Karsai, 2012).

A diákok között azonban egyéni különbségek is lehetnek abban, ahogyan tanáraik viselkedését észlelik. A korábbi kutatási eredmények szerint az eltérő életkorú és nemű diákok máshogyan vélekednek a „jó tanár” fogalmáról (Jules és Kutnick, 1997). Míg a lányok értékelései alapján elsősorban a fiatalabb diákok esetében mutatkozott fontosnak a pedagógusok megjelenése, addig a fiúk értékelésében inkább serdülőkorukban van lényeges szerepe a külső jellemzőknek. Ekkorra a tanárok nemére vonatkozó preferencia is megváltozik, és a fiúk a férfi pedagógusokat részesítik előnyben a női pedagógusokkal szemben. A kiégés komplex észlelésére vonatkozó kutatások nem találtak további életkori különbséget a serdülők percepciójában (Tatar és Yahav, 1999). Úgy tűnik azonban, hogy a fiúk és a lányok a kiégés más-más aspektusaira érzékenyek. A lányok magasabb értékeket adtak a tanáraik érzelmi kimerültségének megítélésékor, a fiúknál pedig a deperszonalizáció jellemzőinek észlelése kapott magasabb értéket. Az inkompetencia

vonatkozásában a két nem megítélése nem tért el egymástól jelentős mértékben (Evers, Tomic és Brouwers, 2004). Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a tanári kiegészítő nem csupán a pedagógus személyes problémája, hanem szerepet játszik a diákok iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyának alakulásában is. Ezért van jelentősége annak, hogy olyan mérési eljárásokat fejlesszünk ki, amelyek segítségével azonosítani tudjuk a tanári kiegészítő diákok által észlelt korai jeleit.

Célkitűzések és hipotézisek

Kutatásunk fő célkitűzése a tanári kiegészítő észlelésével kapcsolatos vizsgálatokhoz magyar nyelven használható mérőeszköz kialakítása volt. Ennek megfelelően teszteltük a jelen kutatás keretein belül kidolgozott Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív pszichometriai jellemzőit (strukturális felépítését, belső megbízhatóságát). Emellett a konstruktumvaliditás alátámasztása érdekében megvizsgáltuk, hogy a kiegészítő-percepció kérdőívben elért pontszámok milyen összefüggésben állnak azokkal a pszichológiai változókkal, amelyek az elméleti keretek, illetve a korábbi kutatások eredményei alapján kapcsolatba hozhatók a tanári kiegészítő percepciójával. Ennek alapján feltételeztük, hogy:

- H1: Magasabb tanári kiegészítő észlelése alacsonyabb tanulás iránti motivációval jár együtt (Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015).
- H2: A tanári kiegészítő észlelése pozitív együttjárást mutat a negatív osztálytermi viselkedésekkel, és
- H3: fordítottan kapcsolódik a pozitív magatartásformák elfogadottságához (Shen és mtsai, 2015).

A diszkriminációs validitást az iskolák és a nemek közti különbségek vizsgálatával teszteltük. Ezekre vonatkozóan az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H4: Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív pontszámait tekintve van különbség a nemek között (Tatar és Yahav, 1999).

H5: Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív pontszámait tekintve különbség van a különböző oktatási intézményekben tanuló diákok között.

A diákok között azonban egyéni különbségek is lehetnek abban, ahogyan tanáraik viselkedését észlelik. A korábbi kutatási eredmények szerint az eltérő életkorú és nemű diákok máshogyan vélekednek a „jó tanár” fogalmáról (Jules és Kutnick, 1997). Míg a lányok értékelései alapján elsősorban a fiatalabb diákok esetében mutatkozott fontosnak a pedagógusok megjelenése, addig a fiúk értékelésében inkább serdülőkorukban van lényeges szerepe a külső jellemzőknek.

Ekkorra a tanárok nemére vonatkozó preferencia is megváltozik, és a fiúk a férfi pedagógusokat részesítik előnyben a női pedagógusokkal szemben.

A kiegészítő komplex észlelésére vonatkozó kutatások nem találtak további életkori különbséget a serdülők percepciójában (Tatar és Yahav, 1999). Úgy tűnik azonban, hogy a fiúk és a lányok a kiegészítő más-más aspektusaira érzékenyek. A lányok magasabb értékeket adtak a tanáraik érzelmi kimerültségének megítélésekor, a fiúknál pedig a deperszonalizáció jellemzőinek észlelése kapott magasabb értéket.

Módszer

Minta és eljárás

A vizsgálat három magyarországi, városi szakgimnázium kilencedik évfolyamos tanulóinak bevonásával történt (N = 247, 46,2% lány és 53,8% fiú, átlagéletkor = 15,25 év; szórás = 0,53 év). Az eredmények bemutatása során kizárólag azoknak a tanulóknak az adatait dolgoztuk fel, akik mindhárom mérőeszköznél értékelhető és teljes választ adtak.

A kutatás egy longitudinális vizsgálati projekt első adatfelvételének része, amely a későbbiekben az osztályközösségek normarendszerének változásait tárja fel. A kutatási tervet előzetesen jóváhagyta a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (referenciaszám: 2017/127). Az adatfelvételt megelőzően részletesen tájékoztattuk az intézmények vezetőit a kutatás részleteiről, és engedélyüket kértük a vizsgálat megkezdéséhez. Ezt követően passzív beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattuk a szülőket a kutatás céljáról és körülményeiről. A vizsgálatban csak azok a diákok vehettek részt, akiknek a szülei ezt engedélyezték. A kérdőívek kitöltésére az iskolákban, osztályfőnöki órák keretén belül került sor. Az adatfelvétel megkezdése előtt szóban és írásban is tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról és módszereiről. Minden résztvevő következmények nélkül dönthetett arról, hogy részt kíván-e venni a vizsgálatban. Az adatfelvétel anonim módon történt. A kutatásban való részvételért a diákok semmilyen ellenszolgáltatásban nem részesültek.

Vizsgálati eszközök

Osztályon belüli viselkedések

Az osztályon belüli viselkedések feltárásához a Normavizsgálat eszközt használtuk (Szabó & Labancz, 2015; Jagodics & Szabó, 2019). A módszer alkalmazása során a diákok egy 20 tételből álló viselkedésgyűjteményt értékelnek több szempontból. A gyűjtemény gyakori iskolai magatartásokból épül fel, és a 20 tételből 10 pozitív és 10 negatív viselkedést tartalmaz. A tételek besorolásakor a fő szempont az, hogy az adott magatartás megfelel-e az iskolai házirendekben elvárt viselkedésnek, vagy sem. Azokat nevezzük pozitív viselkedéseknek, amelyek megegyeznek az iskolai házirendben lefektetett szabályokkal és elvárásokkal (például: „Valaki az osztályból rendesen készül az órára” vagy „Valaki az osztályból ötös dolgozatot ír vagy ötösre felel”). Ezzel ellentétben az iskolai elvárásokhoz, szabályokhoz nem igazodó vagy morálisan elítélhető cselekvéseket negatív viselkedésnek nevezzük (pl. „Valaki az osztályból nem készül az órára”, „Valaki az osztályból puskázik dolgozatírás közben”).

Az egyes tételeket a normavizsgálat szabályainak megfelelően három különböző szempont alapján értékelték a diákok. Az első szempont a viselkedés gyakoriságának megítélése volt (leíró normák) egy négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy milyen gyakran fordulnak elő az osztályodban az alábbi viselkedések”. (1 = Soha, 2 = Időnként, 3 = Gyakran, 4 = Mindig). A második szempont a viselkedésekhez fűződő egyéni viszony volt (személyes normák), szintén négyfokú skálán: „Kérlek, hogy jelöld meg, hogy Te mennyire értesz egyet az alábbi viselkedésekkel!” (1 = Egyáltalán nem helyeslem, 2 = Inkább nem helyeslem, 3 = Inkább helyeslem, 4 = Teljesen egyetértek velem). A harmadik szempont az osztálytársak vélekedésének megítélése volt (előíró normák), de jelen kutatás céljaihoz igazodva ezeket az adatokat nem használtuk fel.

Célorientációs Kérdőív

A diákok teljesítménymotivációjának feltárása a célorientációs elmélet kereteit felhasználva valósult meg (Dweck és Leggett, 1988; Elliot, McGregor és Gable, 1999). Az elmélet a teljesítményhelyzetben megjelenő motivációkat két dimenzió mentén írja le. Az első dimenziót a közelítő-elkerülő viselkedés jelenti, a másik tengelyt pedig a viszonyító-elsajátító célok megkülönböztetése adja. Az elsajátítási célok kitűzése azokra a diákokra jellemző, akiket elsősorban készségeik fejlesztése motivál, míg viszonyító célokkal rendelkeznek azok, akik a társas környezetükhöz hasonlítva ítélik meg teljesítményüket. Közelítő céloknak a korábbiaknál jobb eredmények elérésére vonatkozó célkitűzéseket nevezzük, míg az elkerülő célok a kudarcok és sikertelenségek gyakoriságának csökkentésére vonatkoznak.

A vizsgálat során a Célorientációs Kérdőív magyar nyelvre adaptált változatát (Pajor, 2013) alkalmaztuk. Az önkitöltős kérdőív összesen 20 tételből áll, amelyek a hazai vizsgálatokban az eredeti elmélet szerint megkülönböztetett négy célorientációs típus helyett három alskálába rendeződtek: viszonyító (Cronbach $\alpha = 0,864$), közelítő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,795$) és elkerülő-elsajátító (Cronbach $\alpha = 0,834$). A kérdőív tételeire ötfokozatú Likert-skálán válaszolnak a kitöltők (1 – Egyáltalán nem jellemző rám; 5 – Teljes mértékben jellemző). A kérdőív alskálái jó belső megbízhatósággal rendelkeznek (Pajor, 2013).

Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőív

Az Észlelt Tanári Kiegészés Kérdőívet a korábban kifejlesztett Tanári Kiegészés Kérdőív alapján (Jagodics & Szabó, 2014; Szabó & Jagodics, 2016), valamint a szakirodalomból ismert eljárások és modellek figyelembevételével hoztuk létre. A hagyományos tanári kiegészés kérdőívekben minden item a tünetek meglétére kérdez rá, ezért ezek csak negatív tételeket tartalmaznak. Úgy véltük, hogy a diákok gondolkodását erősen beállítaná, ha csak negatív itemekre válaszolnának a tanáraikkal kapcsolatban, ezért szükségesnek tartottuk, hogy pozitív, a tanári lelkesedést kifejező tételeket is megjelenítsünk (1. melléklet). A kérdőív kitöltése során a kitöltőknek négyfokozatú Likert-skálán (1 = soha, 2 = időnként, 3 = gyakran, 4 = mindig) kell válaszolniuk arra a kérdésre, hogy az egyes viselkedéseket mennyire gyakran tapasztalják az őket tanító tanárokkal kapcsolatban. Annak érdekében, hogy az itemek kódolása egy irányba mutasson, és hogy észlelt kiegészés összesített pontszámot lehessen számolni, az elemzés során a lelkesedésre utaló tételek kódolását megfordítottuk. Ennek megfelelően a kérdőívben elért magasabb pontszám erősebb észlelt kiegészésre utal. A kérdőív szerkesztésekor úgy döntöttünk, hogy a tételeket nem egy-egy tanárakra vonatkoztatva válaszolják meg a diákok, hanem az őket tanító pedagógusokkal kapcsolatban kialakult általános benyomásaik alapján. Ezt két okból láttuk szükségesnek. Egyrészt fontosnak tartottuk elkerülni, hogy az adatokat torzítsák a diákok egyéni döntései azt illetően, hogy melyik tanárakra vonatkoztatva válaszolják meg a kérdéseket. Ennek kiküszöbölésére megoldás lehetett volna, hogy egy-egy tantárgyat tanító pedagógusra vonatkoznak a diákok válasza, de ezt a módszert adatvédelmi szempontból nem ítéltük megfelelőnek, mert ahhoz vezetett volna, hogy egy-egy akár név szerint azonosítható pedagógusról gyűjtünk adatokat a kérdőívekkel. Az alkalmazott módszer előnyeit és hátrányait bővebben a diszkusszióban elemezzük.

Eredmények

Az adatokat az SPSS for Windows 24.0 és a Jamovi 1.0.0.0. (The Jamovi Project, 2019) statisztikai programsomagokkal elemeztük.

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív strukturális elemzése

Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálatához feltáró faktorelemzést alkalmaztunk. Az elemzés során 'minimum residuals' módszert használtunk, oblimin forgatással. A faktorelemzés során Horn (1965) eljárásának megfelelően párhuzamos elemzéssel határoztuk meg a vizsgált faktorok számát, mert ezzel a módszerrel az egynél kisebb sajátértékkel bíró faktorok megbízható kiválasztása is lehetséges (Hayton, Allen és Scarpello, 2004). Az egyes tételek faktortöltéseinek vizsgálatakor a Tabachnick és Fidell (2001) által meghatározott kritériumokat alkalmaztuk. Ennek megfelelően minden tételtől minimum |0,33|-as faktortöltést vártunk el, illetve ennél magasabb faktortöltést nem engedélyeztünk egyszerre több faktoron. Az előzetes elemzések alapján az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív mind a 12 tétellel alkalmasnak bizonyult a faktorelemzésben való használatra a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató ($KMO = 0,873$) és a Bartlett-féle teszt ($p < 0,001$) alapján is.

Az elemzések alapján a 12 tétel két, 6-6 itemből álló faktorra tagolódott (lásd 1. számú táblázat). Az első faktor a pedagógusok lelkesedésével, motiváltságával és pozitív érzelmeivel kapcsolatos tételeket tartalmazta. A második faktorba a tanárok negatív érzelmi állapotára, illetve a lelkesedés hiányára utaló itemek kerültek. A két faktor által megmagyarázott variancia összesen 42,8%.

1. számú táblázat. Az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív feltáró faktorelemzésének eredménye az egyes itemek faktortöltésével. A táblázatban a 0,2-nél magasabb értékű faktortöltések szerepelnek

Tételek	Faktorok	
	1	2
5. A tanárim többsége barátságos és segítőkész.	0,800	
7. Tanárim többsége érdekes, változatos órákat tart.	0,773	
3. A legtöbb tanárom energikus és lelkes.	0,756	
9. A legtöbb tanár figyel arra, hogy értjük-e órán az anyagot, és látszik, hogy ez fontos neki.	0,682	
12. A legtöbb tanáromon látszik, hogy még mindig élvezi a tanítást.	0,668	
4. A tanárim többsége elzárkózik attól, hogy a problémás tanulóknak segítséget nyújtson.	0,413	0,228
11. Tanárim többsége gyakran nyugtalan és ideges az órákon.		0,669
6. A legtöbb tanárom testileg kimerültnak látszik.		0,584
8. Tanárim többsége feszültnek látszik az órán.		0,564
2. A legtöbb tanárom nehezen leli örömét a munkájában.		0,537
1. A tanárim többsége nehezen tud koncentrálni az órán.		0,468
10. A legtöbb tanárom gúnyosan nyilatkozik a mai fiatalokról és azok szüleiről.	0,254	0,339
Megmagyarázott variancia: 42,8%	26,3%	16,5%

Az elemzések második lépéseként megerősítő faktorelemzést (*confirmatory factor analysis*, CFA) alkalmaztunk. Az eredmények szerint a feltáró faktorelemzés alapján felállított modellhez képest szignifikáns eltérést mutatott a kérdőív szerkezete ($\chi^2 = 113$; $p < 0,001$). Azonban mivel a chí-négyzet próba eredménye érzékeny az elemszáma (Byrne, 2001; Marsh, Balla és McDonald, 1988), így további illeszkedésmutatókat vontunk be az elemzésbe a struktúra illeszkedésének értékeléséhez. Az illeszkedésmutatóink értékelésekor Hu és Bentler (1999) irányelvként meghatározott határértékeit használtuk. A megerősítő faktoranalízis alapján a kérdőív struktúrája nem minden érték esetében volt elfogadható ($\chi^2[53] = 113$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 2,13$; RMSEA = 0,0679; $0,0506 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0852$; CFI = 0,934; TLI = 0,918). Mivel az illeszkedésmutatók nem mindegyike felelt meg a kritériumszinteknek, a modifikációs indexek vizsgálata alapján módosítottunk a modell felépítésén. Mindkét faktorból eltávolítottunk egy-egy tételt a magas keresztöltések miatt (4., illetve 10. tétel). A változtatást követően jelentősen javultak a modell illeszkedésmutatói ($\chi^2[34] = 63,2$; $p = 0,002$; $\chi^2/df = 1,82$; RMSEA = 0,059; $0,0356 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,0814$; CFI = 0,964; TLI = 0,952). A modifikációs indexek további elemzése emellett arra utalt, hogy amennyiben megengedjük egy tételpár esetében a hibatagok közötti korrelációt, akkor az illeszkedésmutatók tovább javíthatók. Mivel a tételpár (8., illetve 11. tétel) ugyanazon a faktoron helyezkedik el, és megfogalmazásuk alapján tartalmilag is hasonlóknak tekinthetők, alkalmaztuk ezt az eljárást (Brown, 2015). Ezután ismét ellenőriztük a modell illeszkedésmutatóit, amik a véglegesnek tekintett verzióban kiválóknak tekinthetők ($\chi^2[33] = 49,4$, $p = 0,033$; $\chi^2/df = 1,49$; RMSEA = 0,044; $0,013 \leq 90\% \text{ CI} \leq 0,069$; SRMR = 0,0345; CFI = 0,980; TLI = 0,972; 2. táblázat).

2. táblázat. A megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói és a viszonyításként használt határértékek

	Modell illeszkedésmutatói	Illeszkedésmutató határértéke (Hu és Bentler, 1999)
χ^2	49,4	-
p	0,033	> 0,05
χ^2/df	1,49	< 3
RMSEA	0,044	< 0,05
RMSEA 90% CI	0,013 < CI < 0,069	< 0,05
CFI	0,980	> 0,95
TLI	0,972	> 0,95
SRMR	0,0345	< 0,09

Harmadik lépésként ellenőriztük a faktorok belső megbízhatóságát. A tanári lelkesedés faktor jó (Cronbach $\alpha = 0,86$), míg a tanári kiegészítő faktor elfogadható (Cronbach $\alpha = 0,704$) belső megbízhatóságot mutatott.

A kérdőív konstruktváliditásának ellenőrzése érdekében az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív szerkezetére és belső megbízhatóságára vonatkozó elemzéseket követően megvizsgáltuk a pontszámok kapcsolatát más változókkal. A végleges kérdőívet az 1. számú melléklet tartalmazza.

Az észlelt tanári kiégés kapcsolata az osztálytermi viselkedésekkel és a tanulási motivációval (a konstruktumvaliditás vizsgálata)

Az észlelt tanári kiégés kapcsolatát az osztálytermi viselkedéseket leíró változókkal Pearson-féle korrelációelemzéssel elemeztük. Az eredmények szerint a tanári kiégés észlelése negatív együttjárást mutat a Célorientációs Kérdőív skáláival (4. táblázat), ami megerősíti az első hipotézist. A viszonyító és az elkerülő célorientáció szignifikáns, de gyenge kapcsolatban áll a tanári kiégés percepciójával, míg a közelítő-elsajátító célorientáció esetében közepesen erős negatív összefüggést kaptunk a változók között. Az osztályon belüli normák, illetve a tanári kiégés észlelése közti együttjárás a második és a harmadik hipotézisben várt kapcsolatot mutatta. A negatív viselkedések mind gyakoriságukat (leíró normák), mind pedig az egyéni egyetértés mértékét (személyes normák) tekintve pozitív kapcsolatban álltak a pedagógusok észlelt kiégésének mértékével. Ezzel ellentétben a pozitív viselkedések gyakorisága és a diákok hozzájuk fűződő attitűdje is negatív együttjárást mutatott a pedagógusi kiégés percepciójával.

3. táblázat. Az Észlelt Tanári Kiégés Kérdőív alskáláinak korrelációi a normavizsgálat és a célorientációs kérdőív faktoráival. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

	Észlelt Tanári Kiégés (teljes skála)	Észlelt Tanári Kiégés	Észlelt Tanári Lelkesedés (f)
Viszonyító célorientáció	-0,154*	n.sz.	-0,242***
Közelítő-elsajátító célorientáció	-0,425***	-0,198**	-0,506***
Elkerülő célorientáció	-0,148*	n.sz.	-0,156*
Személyes norma (pozitív viselkedések)	-0,334***	-0,173**	-0,382***
Személyes norma (negatív viselkedések)	0,465***	0,346***	0,447***
Pozitív viselkedések gyakorisága	-0,285***	-0,196**	-0,291***
Negatív viselkedések gyakorisága	0,392***	0,302***	0,365***

Az észlelt tanári kiégés jellemzői: nemi és intézmények közötti különbségek vizsgálata

A kérdőív diszkriminációs validitásának vizsgálatához a nemek és iskolák eredményeinek összehasonlítását választottuk. Negyedik hipotézisünk ellenőrzéséhez független mintás t-próbát alkalmaztunk, hogy feltárjuk a nemek közötti különbségeket. A független mintás t-próbák eredményei megerősítették előfeltevésünket, miszerint a pedagógus-kiégés percepciója függ a válaszadó nemétől. Szignifikáns különbségeket találtunk nemek szerint a teljes skálapontszámokban ($p = 0,011$; Cohen-féle $d = -0,327$) és a tanári lelkesedés észlelésében ($p = 0,003$; Cohen-féle $d = -0,379$) is (4. táblázat). Az eredmények mindkét értéknél a fiúk esetében mutatnak magasabb pontszámot.

Ötödik hipotézisünk a különböző intézményekben tanuló diákok által észlelt tanári kiégés különbségére vonatkozott. Az előfeltevést 3 intézmény ($N_1 = 101$, $N_2 = 69$, $N_3 = 77$) diákjainak összehasonlítása által ($N = 247$), egyszempontú varianciaanalízis segítségével ellenőriztük, amely eredményei szerint tanári kiégés észlelése esetén a teljes skála ($F[2,151] = 38,0$; $p < 0,001$), illetve a lelkesedés ($F[2,151] = 28,3$; $p < 0,001$) és a kiégés faktorok ($F[2,159] = 20,5$; $p < 0,001$) percepciójában is jelentős különbségek vannak az egyes intézmények tanulói között.

4. táblázat: Az Észlelt Tanári Kiegésző Kérdőív alskáláinak leíró statisztikai mutatói, illetve a nemek közötti különbséget feltáró független mintás t-próba eredménye

	N	Cronbach- α	Átlag	Szórás	Csoport	N	Átlag	Szórás	T-próba
Észlelt Tanári Kiegésző (teljes skála)	247	0,841	2,02	0,504	Fiú	132	2,11	0,531	p = 0,011
					Lány	114	1,94	0,457	
Észlelt Tanári Kiegésző	247	0,704	1,96	0,514	Fiú	132	2,00	0,512	p = 0,224
					Lány	114	1,92	0,524	
Észlelt Tanári Lelkesedés (f)	247	0,86	2,1	0,644	Fiú	132	2,21	0,680	p = 0,003
					Lány	114	1,97	0,576	

Inkrementális validitás: regresszióelemzés

Hierarchikus regresszióelemzéssel tártuk fel, hogy az észlelt tanári kiegésző kérdőíven elért pontszám más változókkal együtt milyen mértékben képes megmagyarázni a motivációs jellemzők varianciáját. Független változóként a pozitív és negatív osztálytermi viselkedéssel kapcsolatos személyes attitűdöt használtuk, majd első lépésként a célorientáció három típusát, második lépésként pedig az észlelt tanári kiegésző átlagpontszámot adtuk hozzá a modellhez. A pozitív viselkedésekhez fűződő attitűd esetében a teljes modell megmagyarázott varianciája 20,7%. Az eredmények szerint az észlelt tanári kiegésző a többi jellemzőtől függetlenül és azok beszámítása mellett is szignifikáns magyarázó erővel bír a pozitív viselkedésekhez kapcsolódó attitűdre nézve ($F[1,244] = 21,1, p < 0,001$). A negatív viselkedések esetében szintén statisztikailag jelentős magyarázó erővel bír az észlelt tanári kiegésző, a regressziós modell alapján a teljes megmagyarázott variancia 23% ($F[1,241] = 24,1; p < 0,001$). A modellek részletes statisztikai adatai az 5. táblázatban vannak feltüntetve.

5. táblázat. A hierarchikus regresszióelemzések eredményei. A modell független változója a pozitív és a negatív osztálytermi viselkedéshez fűződő személyes attitűdök voltak. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

	Attitűd: pozitív viselkedések			Attitűd: negatív viselkedések		
	β	R ²	F	β	R ²	F
<i>1. lépés</i>		0,17	24,19**		0,09	12,5**
Közelítő-elsajátító célorientáció	0,226**			-0,138*		
Elkerülő célorientáció	0,164*			0,02		
<i>2. lépés</i>		0,207	21,1**		0,23	24,1*
Észlelt Tanári Kiegésző	-0,213**			0,408**		

Diszkusszió

Kutatásunk célja egy, a középiskolás korosztályban alkalmazható mérőeszköz létrehozása volt, mely segítségével feltárható, hogy a diákok milyen mértékben érzélik tanáraikon a kiégés tüneteit és milyenek látják lelkesedésüket. A mérőeszköz kifejlesztésének szükségességét alátámasztja, hogy az észlelt tanári lelkesedés, illetve a kiégés a korábbi kutatások szerint jelentősen befolyásolja a diákok tantermi viselkedését, iskolához való viszonyát és tanulási attitűdjeit (Evers és mtsai, 2004; Maslach és Leiter, 1999; Shen és mtsai, 2015). Mind elméleti, mind iskolapszichológiai alkalmazás szempontjából relevánsnak tartottuk a jellemző mérésének fejlesztését. Az általunk kifejlesztett mérőeszköz szerkezeti és megbízhatósági mutatói mellett az észlelt tanári kiégés célorientációval és a diákok személyes normával való összefüggéseit is megvizsgáltuk.

A mérőeszköz szerkezetére vonatkozó fel-táró és megerősítő faktorelemzések alapján a kérdőív tételei két elkülönülő faktorhoz tartoznak. Az egyik faktor a pedagógusok kiégésére mutató jelek (kimerültség, érzelmi feszültség, koncentrációhiány stb.) észlelésére vonatkozó tételekből áll, míg a másik faktort fordított itemek alkotják, amelyek a tanári lelkesedésre utaló viselkedéseket tartalmaznak. Ez a szerkezet faktoronként egy-egy item eltávolításával stabil mutatókkal jellemezhető a megerősítő faktorelemzés illeszkedésmutatói alapján. A kérdőív stabil felépítését és jó használhatóságát erősítette meg a Cronbach-alfa mutatók értékei is, amelyek a teljes skála és az alsókálak esetében is meghaladták az elfogadható értéket. Az általunk kialakított kérdőív szerkezete eltér a kiégés tüneteinek Maslach-féle (1982) háromfaktoros elképzelésétől, amely önálló jellemzőként kezeli a deperszonalizációt, az

érzelmi kimerülést és a teljesítménycsökkenést. Jóllehet a kérdőívben felkínáltunk olyan itemeket, amelyek lefedik ezeket a kategóriákat, a diákok számára ez a jelenség nem tűnik ennyire differenciáltnak. A lelkesedés, amelyet a kérdőívben pozitív itemek képviseltek, mint önálló jelenség fogalmazódik meg számukra, míg a teljesítménycsökkenés és a kimerültség összeolvad és egységes képet alkot. Úgy véljük a kérdőív kétfaktoros struktúrája, amely így nem fedt le a három tipikus tünetcsoportot, nem kérdőjelezi meg az eszköz alkalmazhatóságát. Egyrészt mivel a diákok percepciója nem annyira differenciált,

Az általunk kialakított kérdőív eredményesen méri a kiégés percepciót, amit a konstruktum- és inkrementális validitás elemzései is bizonyítanak. A tanárai kiégését erősebbnek érzékelő diákok kevésbé motiváltak, a lelkesedés észlelése pedig egyértelműen együttjár a közelítő elsajátító motivációval. A kiégettség észlelése azonban fordított kapcsolatban áll a célorientációval. Hasonlóképp egyértelmű kapcsolatokat azonosítottunk az osztályteremben megjelenő normák és az észlelt tanári kiégés között. Ahogy arra korábbi tanulmányok is rámutattak, a kiégettebbnek tűnő tanárok osztályai-ban emelkedik a rendbontó viselkedések aránya (Aldrup és mtsai, 2018), amit saját elemzésünk is megerősít, a megjelenő leíró és szubjektív normák szintjén. Ezzel ellentétben a tanári lelkesedés észlelése az iskolai elvárásokkal egybehangzó viselkedések nagyobb elfogadottságával jár együtt, mind a leíró normák, mind a szubjektív normák esetében.

így a számukra megfigyelhető tanári viselkedések nem minden jellemzőre mutatnak rá a kiegészítő lehetséges tünetei közül. Ezekre a diákok valójában csak megfigyeléseik alapján következtetnek. Másrészt annak, hogy a diákok a kiegészítőnek pontosan melyik jellemzőit észlelik, kisebb jelentősége van a problémafeltárás és az intervenció tervezése szempontjából a kiegészítő jeleinek általános detektálásához képest.

Az általunk kialakított kérdőív eredményesen méri a kiegészítő percepciót, amit a konstuktum- és inkrementális validitás elemzése is bizonyítanak. A tanáraik kiegészítőjét erősebbnek érzékelő diákok kevésbé motiváltak, a lelkesedés észlelése pedig egyértelműen együttjár a közelítő elsajátító motivációval. A kiegészítőtség észlelése azonban fordított kapcsolatban áll a célorientációval. Hasonlóképp egyértelmű kapcsolatokat azonosítottunk az osztályteremben megjelenő normák és az észlelt tanári kiegészítő között. Ahogy arra korábbi tanulmányok is rámutattak, a kiegészítőtebbnek tűnő tanárok osztályaiban emelkedik a rendbontó viselkedések aránya (Aldrup és mtsai, 2018), amit saját elemzésünk is megerősít, a megjelenő leíró és szubjektív normák szintjén. Ezzel ellentétben a tanári lelkesedés észlelése az iskolai elvárásokkal egybehangzó viselkedések nagyobb elfogadottságával jár együtt, mind a leíró normák, mind a szubjektív normák esetében.

A diákok viselkedési jellemzői és motivációs stratégiái együttesen is összefüggésbe hozhatók az észlelt tanári kiegészítővel, amelyet a regressziós modellek is megerősítettek. A kérdőív emellett, hogy alkalmas és megbízható mérőeszköznek bizonyult az észlelt tanári kiegészítő mértékének azonosítására, képes feltárni az egyes intézmények közötti eltéréseket is. Ez a szempont megerősíti, hogy az általunk kialakított eszköz problémafeltáró jelleggel használható az iskolapszichológiai gyakorlatban. Emellett jó kiegészítője lehet az iskola szervezeti klímáját, illetve mentálhigiénés állapotát feltáró diagnosztikus jellegű vizsgálatoknak is.

Limitációk

Kutatásunk eredményeinek általánosíthatóságát azonban bizonyos limitációs tényezők gátolják. Az egyik ilyen a viszonylag alacsony elemszám, a másik a minta homogenitása (szakgimnáziumi tanulók), valamint a mintavétel reprezentativitásának hiánya. A későbbiekben szükség lesz arra, hogy megvizsgáljuk a mérőeszköz alkalmazásának megbízhatóságát gimnáziumokban, kisebb és nagyobb települések iskoláiban, változatosabb diákpapulációban is. Azonban első adatfelvételünk eredményei alapján úgy látjuk, hogy a későbbiekben érdemes lesz megvizsgálni az észlelt tanári kiegészítő kapcsolatát olyan mutatókkal is, mint a tanulmányi eredmény, vagy az iskolai klíma egyes jellemzői.

Emellett fontos tényezőnek tartjuk, hogy a kérdőív szövegezése alapján a diákok az őket tanító pedagógusokra gondolva általánosságban válaszolták meg a tételket. Emiatt nincs információ arról, hogy az egyes pedagógusokra vonatkozó megfigyelések milyen mértékben mutatnak eltéréseket. A későbbi vizsgálatokban ezeket a különbségeket fontos lehet feltárni. Ugyanakkor etikai és adatvédelmi kérdéseket vetne fel egy olyan vizsgálat, ahol a diákok egy-egy tanárukra vonatkozóan értékelik az Észlelt Tanári Kiegészítő Kérdőív tételket. Emellett a vizsgálat keretei között nem volt lehetőség összevetni a pedagógusok diákok által észlelt kiegészítőjét a saját állapotukra vonatkozó értékelésekkel (Evers, Tomic és Brouwers, 2004). A későbbi kutatásokban ezt a kapcsolatot érdemes lehet feltárni. A limitációk figyelembevételével együtt is úgy tűnik, hogy az általunk kialakított mérőeszköz alkalmas lehet a tanári kiegészítő észlelésének vizsgálatára, intézmények összehasonlítására és az észlelt tanári kiegészítő diákokra gyakorolt hatásainak feltárására. Emellett hasznos kiegészítője lehet az iskolapszichológusok módszertani eszköztárának is.

Irodalom

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lütke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.006
- Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement: *Effects of different learning environments on students' motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484–501. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02076.x
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. DOI: 10.1037/ocp0000056
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. DOI: 10.1080/01443419101010104
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Ekstedt, M., Söderström, M., Åkerstedt, T., Nilsson, J., Søndergaard, H.-P. & Aleksander, P. (2006). Disturbed sleep and fatigue in occupational burnout. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(2), 121–131. DOI: 10.5271/sjweh.987
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. DOI: 10.1177/0143034304043670
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941312
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483–511. DOI: 10.1348/00070990260377488
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (in press). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*.
- Jagodics, B., & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Jagodics Balázs & Szabó Éva (2019). Tipikus viselkedésformák és megítélésük feltárása középiskolás osztályközösségekben a normavizsgálat módszerével. *Iskolakultúra*, 29(8), 3–16. DOI: 10.14232/iskkult.2019.8.3
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. DOI: 10.1177/0143034303024001905
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497–511. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01261.x
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.012
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press. 295–303. DOI: 10.1017/cbo9780511527784.021
- Milstein, M. M. & Golaszewski, T. J. (1985). Effects of Organizationally Based and Individually Based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. *Urban Education*, 19(4), 389–409. DOI: 10.1177/004208598501900404
- Orosz Gábor & Karsai Nóra Fruzsina (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–11.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Penz, M., Stalder, T., Miller, R., Ludwig, V. M., Kanthak, M. K. & Kirschbaum, C. (2018). Hair cortisol as a biological marker for burnout symptomatology. *Psychoneuroendocrinology*, 87, 218–221. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2017.07.485
- Petróczi Erzsébet (2007). *Kiegészítés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös Kiadó.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: 10.1111/bjep.12089
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Szabó, Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.11.3
- Szabó Éva & Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan” – Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In Kovács Judit (szerk.), *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 77–97
- Szabó Éva, Litke Márta & Jagodics Balázs (2018). Az óvodapedagógusok kiegészítésének vizsgálata a munkavégzés tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7), 51–63. DOI: 10.14232/iskkult.2018.7.51
- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils’ perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468. DOI: 10.1348/000709999157824
- Teven, J. J. & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1–9. DOI: 10.1080/03634529709379069
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100. DOI: 10.1016/j.tate.2015.06.006
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. DOI: 10.1016/j.tate.2018.10.013

Mellékletek

1. számú melléklet. Az Észlelt Tanári Kiegészés kérdőív végleges változata

Néhány olyan megállapítást olvashatsz a következőkben, amelyek a tanáraidra vonatkoznak. Figyelmesen olvasd végig a kijelentéseket, és a négyfokú skálán karikázd be azt a számot, amely az általad helyesnek vélt választ tükrözi!

Az egyes számok a következőt jelentik:

4 = mindig 3 = gyakran 2 = időnként/néha 1 = soha

Tételek

1. A tanárim többsége nehezen tud koncentrálni az órán.
2. A legtöbb tanárom nehezen leli örömét a munkájában.
3. A legtöbb tanárom energikus és lelkes.
4. A tanárim többsége barátságos és segítőkész.
5. A legtöbb tanárom testileg kimerültnek látszik.
6. Tanárim többsége érdekes, változatos órákat tart.
7. Tanárim többsége feszültnek látszik az órán.
8. A legtöbb tanár figyel arra, hogy értjük-e órán az anyagot, és látszik, hogy ez fontos neki.
9. Tanárim többsége gyakran nyugtalan és ideges az órákon.
10. A legtöbb tanáromon látszik, hogy még mindig élvezzi a tanítást.

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: A burnout-szindróma számos módon kapcsolódik az iskolapszichológiai kutatásokhoz. A pedagógusok és a diákok körében egyaránt magas a kiegészés aránya, ami súlyos egyéni pszichológiai problémák kialakulásához vezethet. Mindemellett számos kutatási eredmény támasztja alá, hogy a diákok motivációját, viselkedését befolyásolhatja, ha tanáraik viselkedésén észlelik a kiegészés tüneteit. Kutatásunk célja egy olyan magyar nyelvű kérdőív létrehozása volt, amely képes mérni, hogy a tanulók mennyire észlelik tanáraikat kiegészettnek.

Módszer: Magyar kilencedik évfolyamos középiskolás diákokból álló mintán (N = 247, 46,2% lány és 53,8% fiú, átlagéletkor = 15,25 év) ellenőriztük a kérdőív szerkezetét és belső megbízhatóságát, illetve feltártuk az észlelt tanári kiegészés kapcsolatát demográfiai és pszichológiai jellegű változókkal (célorientáció, személyes normák).

Eredmények: A feltáró és megerősítő faktorelemzés szerint stabil kétfaktoros struktúra jellemzi a kérdőívet. A tíz item egy „észlelt tanári lelkesedés” és egy „észlelt tanári kiegészés” faktorba rendeződik. A Cronbach-alfa mutatók alapján az alsókálák, illetve a teljes alsókála megbízhatósága is jónak mondható. A nemek közötti összehasonlítás feltárta, hogy a fiúk nagyobb mértékűnek észlelik a pedagógusok kiegészését, mint a lányok. Az észlelt tanári kiegészés pozitív együttjárást mutatott a negatív osztálytermi viselkedések elfogadásával, míg a pozitív magatartásformákhoz fűződő attitűdökkel és a közelítő-elsajátító motivációval negatív összefüggést találtunk. A hierarchikus regresszioelemzés szerint a célorientációs dimenziókkal együtt az észlelt tanári kiegészés képes a pozitív és a negatív viselkedésekhez fűződő személyes normák varianciájának magyarázatára.

Következtetések: A statisztikai elemzések alapján létrehozott észlelt tanári kiegészés kérdőív alkalmas arra, hogy kutatásokban és a gyakorlatban egyaránt alkalmazva segítse az egyéni és osztályszintű különbségek feltárását a tanári viselkedés diákok általi megítélésében.

Siegler Anna

PTE Pszichológia Doktori Iskola

Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából

Jelen kutatás a diákok mentalizációjának vizsgálatára fókuszált iskolai bántalmazásról szóló narratíváikon keresztül. Három magyarországi iskola (Budapest, Martfű és Barcs) összesen 138 kilencedikes diákjának válaszait elemeztük. Az eszközök között szerepelt Ken Rigby Iskolai Zaklatás Kérdőíve, illetve egy iskolai bántalmazásról szóló történet felidézését szolgáló instrukció. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában.

Bevezetés

Másokkal való interakció útján tanulunk és határozzuk meg azt, hogy kik is vagyunk mi (László és Péley, 2005). A gyerekek az óvodai, iskolai évek alatt fokozatosan kezdenek el érdeklődni társaik iránt, megismerik, hogy viselkedésüknek milyen szociális következményei lehetnek. A bullying jelenségének kutatása az 1970-es években került előtérbe diákok öngyilkossága kapcsán Svédországban, majd Dan Olweus volt az, aki megalkotta az iskolai bántalmazás első definícióját: a tanulót elnyomás vagy zaklatás éri abban az esetben, ha ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy diák, vagy diákok csoportja (Olweus, 1994). Orpinas és Horne (2011) négy kategóriát különítenek el: testi (lökdösődés, fizikai izoláció, verekedés), verbális (bántó becézések, fenyegetések, kibeszélések), kapcsolati (szociális izoláció) és szexuális (szexualitással kapcsolatos tartalmú bántások). Ahhoz, hogy valamit zaklatásnak nevezhessünk, fontos, hogy a hatalmi viszonyoknak egyenlőtlennek kell lenniük.

Buda (2008) a tízezer kitöltőszámot meghaladó kutatások összefoglalásakor azt találta, hogy Magyarországon körülbelül 5-10%-ra teszik a zaklatásban érintettek számát. Eszerint minimum 50-60 ezer olyan gyermek van hazánkban, akit társai zaklatnak, majd ennek következtében szomatikus problémák lépnek fel esetükben. Orpinas és Horne (2011) az alábbi szerepeket különítették el: a zaklató az, aki a bántalmazás kezdeményezője és irányítója. Gyakran használják ki társaikat, és céljaik eléréséhez eszköznek használják őket. Vágynak a figyelemre, de nem vállalják fel tetteiket, azok következményeit (Coloroso, 2014). A cél elérése érdekében nem riadnak vissza a manipulációtól, vagy a bántalmazás fizikai formáitól, a lényeg, hogy a közösség elismerje őket mint hatalmi ágenst (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008). Ha a hatalomért való küzdelem sikerrel zárul, és a zaklató rituálisan újra és újra fenyegeti társait, nem tud ezzel egy időben olyan viselkedési formákat elsajátítani, melyek a más környezetben való helytállást segítenék. A más csoportokba való nehéz beilleszkedés pedig hosszútávon azt fogja erősíteni, hogy olyan deviáns

közösségek tagjává váljon, melyek előnyben részesítik a hosztilis viselkedésformákat.

Áldozat az, aki az ismétlődő, elhúzódó agresszió célpontja. Hajlamosak visszahúzódni a társas interakcióktól, megnő az esélye a félelem vezérelte iskolai hiányzásoknak, megnő a szociális szorongás az esetükben, magányosak és depresszióra érzékenyek lesznek, és többet gondolkodnak az öngyilkosságon. Azáltal, hogy kiszorulnak a közösség periferiájára, csökken a társas támogatottságuk, és az a kevés barát, aki addig mellettük állt, elpártolhat tőlük. A normatív társadalmi tapasztalatok hiánya pedig szociális alkalmazkodási nehézségeket okoz hosszú távon (Révész, 2007). Zaklató-áldozatok azok, akik szándékosan ingerlik társaikat, és nem csupán szorongóan viselkednek, hanem agresszíven is.

Beszélhetünk a *bystanderekről*, akik azáltal válnak aktív részesévé a nem kívánt interakcióknak, hogy jelenlétükkel és viselkedésükkel támogatni tudják a zaklatót, vagy épp az áldozat védelmére kelhetnek és bevonhatják a közösség megtartó életébe a szociális izolációban fokozottan veszélyeztetett diákokat (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Hodges és Perry (1999) a megerősítési kör vizsgálatokor azt találták, hogy a szemlélők által kiközösített gyerek szociális izolációja támogatólag hat az bántalmazóra, mivel így mások is igazolják az ő viselkedésüket. Az áldozat segítségének elmaradását követően lelkiismeret-furdalás gyötörheti őket, elfásulnak és veszítenek szociális érzékenységükből. Mivel az osztály működése bizalmatlanságon és hatalmi játszmákon alapszik, a teljes légkör romlik, a társas együttlét öröme sérül és az egyébként építő jellegű tevékenységek mindennapos harccá fajulnak (Buda, 2008).

A zaklató az, aki a bántalmazás kezdeményezője és irányítója. Gyakran használják ki társaikat, és céljaik eléréséhez eszköznek használják őket.

Vágynak a figyelemre, de nem vállalják fel tetteiket, azok következményeit (Coloroso, 2014).

A cél elérése érdekében nem riadnak vissza a manipulációtól, vagy a bántalmazás fizikai formáitól, a lényeg, hogy a közösség elismerje őket mint hatalmi ágenst (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008).

Ha a hatalomért való küzdelem sikerrel zárul, és a zaklató rituálisan újra és újra fenyegeti társaikat, nem tud ezzel egy időben olyan viselkedési formákat elsajátítani, melyek a más környezetben való helytállást segítenék. A más csoportokba való nehéz beilleszkedés pedig hosszútávon azt fogja erősíteni, hogy olyan deviáns közösségek tagjává váljon, melyek előnyben részesítik a hosztilis viselkedésformákat.

Mentalizáció

A saját és mások mentális állapotának megértését egyaránt mentalizációnak vagy elmeolvasási képességnek nevezzük. Ahhoz, hogy saját viselkedésünket optimálisan előre tudjuk tervezni, szükség van arra, hogy másoknak is állapotokat tulajdonítsunk, megértsük a másik intencióit, viselkedéseit (Bateman és Fonagy, 2012). Amennyiben antipátni tudjuk a körülöttünk lévő világ eseményeit, lehetőségünk lesz kontrollálni saját működésünket. Ez a képesség később alapjául szolgál a megfelelő társas kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának, így azok a gyermekek, akiknek mentalizációs képességei

lassabban fejlődnek, mint társaiké, gyakrabban élnek át negatív élményeket a korai kortárs kapcsolataikban (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellett-Morin, Andreou, Happé, Moffitt és Arseneault, 2012).

A gyermekek fejlődésében kiemelt szerepe van annak, hogy a képesség elsajátításakor voltak-e olyan felnőttek a környezetükben, akik saját mentális állapotukat megértették, és így segíteni tudták a mentalizációs képesség fejlődését (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Bár mindenkinek van egy vonásjellegű alapképessége, azonban ezt tovább befolyásolhatja aktuális állapotunk. Könnyű olyankor félreérteni mások nonverbális jelzéseit, amikor fáradtak vagyunk, vagy a közelmúltban sorozatosan olyan tapasztalatok értek minket, amik távolságtartásra intenek bennünket. Illetve a mentalizáció megfelelő használatát akadályozhatja az is, ha megnő a személy arousal-szintje, ami könnyen előfordulhat egy fenyegetett helyzetben (Bateman és Fonagy, 2012).

Ha a környezete nem reflektál az egyénre, annak létezésére, akkor a személy elveszti a másokkal való kapcsolatot. Ez az elszigeteltség további bántások táptalaja lehet, mivel a kialakult szociális izoláció dehumanizációként hat az egyénekre: elvesztik emberi státuszukat és megbélyegzett identitást tulajdonítanak nekik (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004). Amennyiben valaki nem teljes emberként tekint egy személyre, akkor pszichológiailag könnyebb lesz vele szemben erkölcsstelen, agresszív cselekedetet végrehajtania, mivel ebben az esetben morális önfelmentési stratégiaként szolgál az áldozat tárgyként kezelése (Zimbardo, 2012).

Wahyuningsih és Novitasari (2016) 372 nyolcadik osztályos diák vizsgálatok az találták, hogy akiknek elmeolvasási képességei alacsonyabbak, fokozottan veszélyeztettek az áldozattá válásban, nem képesek a nonverbális jeleket azonosítani, így kevésbé képesek mások motivációját felmérni, viselkedésüket anticipálni, ezáltal pedig megvédeni is kevésbé tudják magukat. Összességében az alacsony mentalizációs képességek az ambivalens társas helyzetek téves felméréséhez fognak vezetni. Shakoor és munkatársai (2012) 2232 család részvételével longitudinális felmérés keretében feltárták a mentalizáció és iskolai erőszak közti kapcsolatot, és azt találták, hogy az ötéves korban felmért alacsony elmeolvasási szint növeli az esélyét annak, hogy a személy későbbi fejlődési szakaszában áldozattá, zaklatóvá vagy zaklató-áldozattá váljon. Az elmeolvasás visszamaradottságának leginkább a zaklató-áldozatok csoportja volt kitéve, így ők a leginkább veszélyeztetettek.

Narratív pszichológiai megközelítés

Az iskolai zaklatás és a mentalizáció irodalmának feldolgozásakor sok eltérő eredményre szembesülhetünk, aminek számos oka lehet, de egy része minden bizonnyal az önbeszámolón alapuló kérdőívek általános nehézségeire vezethető vissza. Ettől eltérő megközelítés a tudományos narratív pszichológiáé, mely az általunk mondott történeteket helyezi a fókuszba, és vallja, hogy az elbeszélés aktusával világteremtést hajtunk végre. Amikor önmagunkról beszélünk, újrakonstruáljuk lényegünk, és az, ahogyan tesszük ezt, utal arra, hogy miként látjuk mi a világot, milyen kultúra vesz bennünket körbe, miként szervezzük élményeinket és kapcsolatainkat. Tudásunk nagy része ilyen elbeszélésekben ölt formát, így a világ működéséről adott reprezentációink szerveződési elve nem tud független lenni alanyától (László, 2008). Theodor Sarbin (2001) megközelítésében a narratívum nem csak szimbolikus számadás az események mintázatáról, az emberi cselekvésről, hanem egy belső szervező elv is. Mivel narratív struktúrában gondolkozunk, észlelünk, képzelünk és hozunk döntéseket, a narrációs elv átszövi mindennapjainkat. Az elbeszélő történeteinek keresztül saját énjét építi fel, így a konstruálódó identitástervből, a történetek kifejtett és kifelejtett részleteiből következtetni lehet céljaira, vágyaira, elkötelezettségeire. Bruner (2001) szerint az elbeszélő a történetet feltölti

pszichés valósággal, és értelmet ad az események láncolatának, míg James Pennebaker (2001) az élettörténeti szövegek nyelvi és strukturális tulajdonságainak vizsgálatakor azt találta, hogy a történetek koherenciája és a trauma feldolgozottsága között kapcsolat van, és például az ismételt naplóírás, történeté formálás segíti az emlékek elaborációját.

A bruneri tudatosság mezejének részét képezi az a narratív perspektíva, melyet a személy, elbeszélő felvesz. Ez a perspektíva belső szervezőelvként meghatározza a történet szereplőinek viszonyrendszerét, az elbeszélő kapcsolatát az elbeszélte eseményekhez képest. Amint a narrátor meghatározza saját magát ebben a viszonyrendszerben, a választott nézőpont a továbbiakban befolyásolni fogja az események percepcióját és a róla kialakított jelentést. Elkülöníthető idői perspektíva, mely Pólya, László és Forgács (2005) értelmezésében a beszélő idői pozícióját jelenti a történet idejéhez képest. Három formát különítettek el: retrospektív, átélő és újraátélő. Pólyák kutatása alapján az, hogy milyen idői perspektívát választanak a személyek, árulkodik az események feldolgozottságáról, az identitás stabilitásáról. Ettől eltérő konstruktum a pszichológiai perspektíva, mely a mentális állapotok elosztását takarja az elbeszélő és más szereplők között (László, 2011).

A vizsgálat célja

A kutatás középpontjában a diákok bullyinghelyzetben gyakorolt mentalizációjának vizsgálata áll. Bár a szakirodalom főként az áldozat általános deficitjét emeli ki (Shakoor és mtsai, 2012), és a zaklatót időnként akár jobb mentalizációs képességek birtokosának találta, jelen kutatás fókuszában az áll, hogy a zaklatási szituációval kapcsolatban ettől eltérően mindkét fél, a zaklató és az áldozat, egyaránt kevésbé mentalizál-e társaival. Az elkövetők esetében a hipotézist az a feltételezés ihlette, hogy számukra magával az áldozattal való azonosulás negatív érzésekkel járna, és a fenyegetettség érzése önvédelmi mechanizmusként a mentalizáció blokkoltságához vezetne. Ebben az esetben ugyanis fel kellene ismerniük, hogy ők az elnyomó agresszorok, és ez a közösség normái mentén nem helyes, ezáltal számukra is fenyegető maga a zaklatási helyzet. Míg az áldozat sem bántalmazójával, sem a védelmet nem nyújtó közösség tagjaival nem akar mentalizálni, mert egyaránt fenyegetőként észleli őket.

A bullingyszerepek és a hozzájuk kapcsolódó attitűd mérése nehéz feladat, mivel a jelenség sokoldalúsága számos esetben aluldefiniált, valamint az erőszakos viselkedéssel és annak elszenvedésével szemben erős normatív elvárások állítódnak a tervezett célcsoporttal szemben. A diákok nem szívesen vallják be egy kérdőívben, ha iskolai zaklatásban vettek részt, így több eszközt is használatunk a szerepek vizsgálatakor, köztük egy történetírási feladatot. A direkt önbevallás helyett a kérdőíves adatok mellett a diákok bullying-történet-beli elbeszélői perspektívaválasztását is felhasználtuk. Elbeszélői perspektívaként nevezem a pszichológiai perspektíva azon aspektusát, hogy a narrátor kinek a nézőpontjából írja le a történetet; illetve mentalizációs aktusként definiálom, amikor valamely szereplő vagy az elbeszélő mentális állapotot tulajdonít valakinek, akár saját magának.

Módszertan

Az adatgyűjtés során, az iskolák képviselőinek személyes megkeresése után, az igazgatók írásbeli tájékoztatásban részesültek a vizsgálat menetéről, a használt mérőeszközökről, és engedélyükkel történt a kérdőíves adatfelvétel. Az osztályokat tanító pedagógus segítségével szülői tájékoztatók és passzív beleegyező nyilatkozatok kiosztására került sor, melyeket csak abban az esetben kellett visszajuttatniuk, ha a szülő nem egyezett bele abba, hogy a vizsgálatban gyermeke részt vegyen. Ezt követően csoportos kitöltés segítségével 20-30 percen belül a diákok papíralapon töltötték ki a kérdőív csomagot, melyet

az anonimitás megtartása és a későbbi kezelhetőség érdekében egyedi jeligéikkel láttak el. A kérdőív megkezdése előtt a diákok írásban tájékoztatva lettek arról, hogy a kutatás az iskolában megjelenő erőszakkal kapcsolatos, azonban nem definiáltuk külön a bántalmazás dinamikáját, annak érdekében, hogy válaszaikat kevésbé befolyásolja a kutatói nézőpont. Továbbá megerősítettük, hogy a kitöltött kérdőíveket név nélkül kezeljük, így semmilyen hátrány nem érheti őket válaszaik miatt.

Az adatfelvételbe 10 darab kilencedik évfolyamra járó osztály vonódott be, akik három városban tanultak: Barcs, Budapest és Martfű. A célcsoportot azért ebben a korosztályban határoztuk meg, mivel ebben az időszakban gyakran eszkalálódnak a lehetséges konfliktusok (Orpinas és Horne, 2011; Vassné Figula és mtsai, 2009). A megkeresett iskolák a Dráva Völgye Szakközépiskola, a Könyves Kálmán Gimnázium, illetve a Szolnoki Szolgáltatási SzC Damjanich János Szakképző Iskolája volt. Az iskolák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy egyaránt legyen gimnázium és szakirányú képzésű intézmény a kutatásban, illetve az ország különböző részéről legyenek az adatok összegyűjtve.

Összesen 138 diák kérdőívét dolgoztuk fel, melyek mindegyike tartalmazott bullying-történetet. A kitöltők 43%-a (59 fő) fiú volt, míg 57% (79 fő) lány, az átlagéletkor pedig 15 év: a legfiatalabb kitöltő 14, míg a legidősebb 18 éves. Az iskolák közötti megoszlás az alábbiak szerint alakult: Könyves Kálmán Gimnázium 94 fő, Damjanich János Szakképző Iskola 21 fő, Dráva Völgye Gimnázium és Szakközépiskola 23 fő.

Mérési eszközök

A bántalmazásban betöltött szerep mérésére Ken Rigby-féle Iskolai Bántalmazás Kérdőívet használtam (BPQ – Rigby és Slee, 1993), amely a gyermek által érzékelt bántalmazást és általa elkövetett zaklatásokat méri. A kérdőív összesen 20 itemet tartalmaz és 3 faktorba telítődik: Zaklató, Áldozat és Proszociális. A BPQ dimenziói viselkedéses jegyekben fogják meg az eltérő szerepeket, és olyan tételeket tartalmaznak, mint „Szekálom a félénk gyerekeket”, „A többiek piszkálódnak velem”, illetve a proszociális faktor általános segítségnyújtási készséget mér, mint: „Szeretek segíteni azoknak, akiket zaklatnak”. Mindegyik item esetén a vizsgálati személynek négyfokú Likert-skálán kell bejelölnie, hogy „soha”, „néha”, „gyakran” vagy „nagyon gyakran” jellemző rá az állítás. A kapott adatokból faktoronként átlagot számítottunk. Jelen tanulmány esetében a skálák reliabilitásvizsgálatához Cronbach alfa értéket határoztunk meg: Zaklató = 0,793, Áldozat = 0,768, Proszociális = 0,606.

Egy nyitott kérdés szerepelt a kérdőívben a mentalizációs aktus, illetve elbeszélői perspektíva mérésére, melyben az alábbi instrukció mentén kellett rövid történetet írniuk a diákoknak: „Képzeld el, a következő pár mondat egy történetet részlete: »Az osztályban ismét megfagyott a levegő. Úgy tűnik, mindennapos lett a piszkálódás, heccelés, a másik bántása, de a mai még ehhez képest is túlzásnak tűnt.« Arra kérlek, hogy minimum 10-15 mondatban egészítsd ki az részletet úgy, hogy egy kerek történet szülessen belőle. Írd le, hogy szerinted mi történt, kitérve a történet főbb szereplőire; arra, hogy ők mit tettek, vagy mit nem tettek, gondoltak vagy éreztek; mi volt az, ami az eseményhez vezetett; valamint arra, hogy azt követően mi történt: ki mit csinált és hogyan fejeződött be az esemény. A lap hátoldalára írhatod!”

Választott elbeszélői perspektíva

A történetek felvételekor az instrukció használatát megelőzően egy pilot tesztet vettünk fel a látszatérvényesség biztosításának érdekében. A diákok nem lettek arra instruálva, hogy kizárólag megtörtént eseményeket írjanak le, azonban előfeltételezés volt az, hogy amilyen elbeszélői perspektívát választanak a fiktív vagy emlékalapú iskolai zaklatás

leírásakor, és ahogyan kifejezik magukat, összhangban lesz azzal, hogy mit éreznek és gondolnak egy ilyen helyzetben.

A történeti instrukció szabad választási lehetőséget nyújtott arra, hogy a diákok eddigi tapasztalataik segítségével már megtörtént zaklatást, vagy az ismeretükhöz mértén jellemző sémát jelenítsenek meg, és ennek mentén válasszanak elbeszélői perspektívát. A történetek feldolgozása során ezért nominális változót alakítottunk ki, mely az elbeszélői perspektíva alapján osztja csoportokra a vizsgálati személyeket. A történetek elemzésekor ezért független változóként értelmeztük az elbeszélői perspektíva felvételét. Senki sem választotta az Elkövető perspektíváját, így ebben a formában a lehetséges bántalmazókat nem lehetett azonosítani, mindazonáltal három perspektíva elkülöníthető volt: áldozat, szemlélő, elhatárolódó elbeszélő.

Az Áldozat perspektívát választók csoportjába került minden olyan történet és írója, ahol az elbeszélő nyíltan beszél az elszenvedett bántalmazásról:

„Ez a nap is úgy indult, mint a többi. Reggeliztem, felöltöztem és elindultam az iskolába. De mihelyt az iskolába értem, éreztem, valami nagyon nincs rendben. Amikor beléptem a terembe, már mindenki ott volt, pedig én szoktam elsőként beérni. Odasiettem a helyemre, letettem a táskám és próbáltam meghúzni magam, de éreztem, hogy valami nagyon nincs rendben az osztállyal. Úgy döntöttem, hogy inkább kimegyek a teremből, de az ajtónál már vártak rám. Hárman voltak én meg egyedül. Az egyikük elindult felém én meg hátrálni kezdtem, amíg a falnak ütköztem. Ekkor a fejemre esett egy labda. Az egész osztály nevetésben tört ki. Én sírva a padlóra zuhantam, már nem érdekelt semmi, sem az osztály, sem az iskola.” (15, lány)

A Szemlélő perspektívájúak közé azok a szövegek kerültek, ahol az elbeszélő sem áldozat, sem zaklató attitűdről nem tett tanúbizonyságot, viszont használt egyes szám vagy többes szám első személyű névmást vagy személyragot.

„Mindenkinek békésen beszélgetett egymással, amikor egy nagy csattanásra lettünk figyelmesek. Mindenki Fanniék felé nézett, ahonnan hallatszott a hang. Fanni széke borult fel, ahogyan felállt. Attól, hogy már mindenki rá figyelt, nem zavartatta magát, egyre emelkedő hangerővel folytatta mondanivalóját. Amennyire ki tudtuk venni a beszédéből, Kati véletlenül leöntötte Fanni táskáját egy kis vízzel, ahogy elbotlott Fanni lábában. Kati bocsánatot kért, de a lány tovább ordibált vele, hogy ettől tönkre fog menni a táska.” (15, lány)

A harmadik csoportot azok alkották, akik egyáltalán nem használtak egyes szám vagy többes szám első személyű névmást vagy személyragot, tehát nem helyezkedtek bele közvetlenül a csoport életébe, végig külső szemszögből írták le az eseményeket. Ez az elbeszélői perspektíva az Elhatárolódó elbeszélő megnevezést kapta.

„A reggel tesiórával kezdődött és ki is cikizték Nikit. Először elvették a ruháját, utána pedig a telefonját vették el. Mire lement, hogy szóljon a tanárnőnek minden dolgát visszarakták. A tanár Nikiben nagyon hitetlen, hisz volt egy betegsége, hazudozott. Már ő is elhitte. Mellesleg jó tanuló, mert csak ebbe tudott menekülni. Minden nap végén oda adta neki a háziját.” (15, lány)

Mentalizáció mérése bullyingtörténetekben

László János munkássága nyomán az elbeszélést tekinthetjük „komplex pszichológiai tartalmak hordozójának” (László, 2008), és megfigyelésével megbízható, empirikusan ellenőrizhető eredményeket kaphatunk. Az elemzés első, kvalitatív fázisában a strukturális változókhoz pszichológiai kategóriák tulajdonságait kell rendelni, majd a következő fázisban az ezekből formálódó nyelvi alakzatokat definiálni, amelyek a gyakorisági vizsgálat segítségével kvantifikálhatók válnak.

A mentalizáció kódolására ennek megfelelően Vincze Orsolya (2007) eredményei alapján, valamint Bateman és Fonagy (2012) elméleti csoportosítását is figyelembe véve került sor. Így végül belső fókuszú, tehát belső mentális állapotok tulajdonítását kerestem, melyek – mivel kizárólag verbális formát tudtam vizsgálni – explicitnek számítanak. A manuális kódolás során minden mentalizációt hordozó kifejezés meg lett jelölve, mint a „tudta”, „gondolta”, „érezte”, „eldöntötte”, „megpróbálta”, „remélte”, „merte”. A lekódolt tartalmakat tovább csoportosítottuk érzelmi-kognitív dimenziók (1. táblázat) és az állapottulajdonítás alanya szerint. Utóbbi esetében négy kategóriát osztottunk ki aszerint, hogy a történetben milyen szerepe volt a mentalizálónak a bántalmazás dinamikájában: Áldozat (mely értelemszerűen minden, az áldozattal való mentalizálást tartalmazott), az Elkövető (itt a zaklatónak vagy a zaklató csoportnak tulajdonított mentális állapotok szerepeltek), az Osztály (olyan társaké, akik egyik korábbi csoportba sem tartoztak, de részesei voltak az eseményeknek), illetve a történetekben megjelentek Felnőttek is (tanárok és szülők), akiknek tulajdonítottak állapotokat. A kódok alapján relatív gyakorisági értékeket számítottunk, és a későbbiek során már csak a kiszámított értékek szerepeltek a statisztikai elemzésben. Azonban mivel az így kapott adatok nem normális eloszlást mutattak a Kolmogorov-Smirnov teszten, robosztus próbák használata történt meg a statisztikai elemzés során.

1. táblázat. Mentalizációs aktusok csoportosítása

mentalizáció formája		mentalizáció alanya			
érzelmi	kognitív	áldozat	elkövető	osztály	felnőttek
<i>szomorú</i>	<i>tudta</i>	„Mivel Lili nem akart szólni”	„a szörnyű késes cselekedetre talán a szülei elvesztése adott okot. Nagyon <i>megviselte</i> , amikor elveszítette a szüleit, és pótszülőkhöz került.”	„Mindenk <i>tudta</i> , mennyire balhésak mindketten”	„Az igazgató is azonnal jött, ő hívta a fiú szüleit. Nagyon <i>megijedtek</i> ”
<i>boldog</i>	<i>akarta</i>				

Az adatok elemzése három kutatói kérdés mentén szerveződött:

1. Különböznek-e egymástól a különböző elbeszélői perspektívát választók az önbevalláson alapuló, bullyingszerepekhez kapcsolódó viselkedést mérő kérdőív skálái mentén?
2. Van-e kapcsolat a mentalizációs aktusok relatív gyakorisága és a bullyingszerepekhez kapcsolódó viselkedés bevallása között?
3. Különböznek-e egymástól a különböző elbeszélői perspektívát választók a mentalizációs aktusok használatának relatív gyakorisága alapján?

Eredmények

A skálák adatai, a skálák és a narratív kódok közti összefüggéseket az SPSS statisztikai program segítségével elemeztük, míg a történetek kódolása ATLAS-ti programon belül történt meg.

Elbeszélői perspektívák és bullying

Egyszempontú független mintás ANOVA használatával a különböző elbeszélői perspektívát (áldozat, szemlélő, elhatárolódó elbeszélő) választók összehasonlítása történt meg az Iskolai Bántalmazás Kérdőívből nyert skálák (elkövető, áldozat, proszociális) mentén. Az előzetes feltételezés szerint azok, akik az áldozat perspektíváját veszik fel elbeszélőként a bullying történetekben, a többiektől jelentősen eltérő értéket fognak mutatni a BPQ áldozati skáláján. Az eredmények szerint azonban egyik csoport között sem volt szignifikáns eltérés a Rigby-féle Iskolai Bántalmazás Kérdőív faktorai között: $F_{\text{elkövető}}(2,131) = 1,869$, n.s.; $F_{\text{áldozat}}(2,131) = 1,498$, n.s.; $F_{\text{proszociális}}(2,131) = 0,626$, n.s. Illetve az átlagokat nézve megállapítható, hogy ugyan nem szignifikánsan, de az Áldozat perspektívájú elbeszélők ($N = 11$; $M = 7,272$, $SD = 2,149$) magasabb pontszámot értek el az áldozati skálán, mint a Szemlélők ($N = 57$; $M = 6,333$; $SD = 1,618$) és az Elhatárolódó elbeszélők ($N = 66$; $M = 6,333$; $SD = 1,739$). Így az átlagok azt mutatták, hogy a többi csoporthoz képest magasabb értéket értek el az áldozati skálán az Áldozat perspektívát választók.

Mentalizáció és bullying

Érdekes eredmény született az Iskolai Bántalmazás Kérdőív és a mentalizációs formák kapcsolatának vizsgálatakor, mely esetében Spearman-féle korrelációs vizsgálat került elvégzésre. Bár az előzetes várakozás szerint a kapcsolat elsősorban a BPQ Áldozat faktora és az áldozattal való mentalizálás között kellett volna realizálódjon, ez nem teljesült ($\rho = -0,061$; $p > 0,05$). Mindazonáltal a BPQ Zaklató skálája pozitívan korrelált az Elkövető alanyú mentalizációval ($\rho = 0,172$, $p < 0,05$) és az affektív mentalizációval ($\rho = 0,219$, $p < 0,01$). Azok, akik zaklató attitűd önbevallásánál magasabb értékeket jelöltek, több mentális állapotot tulajdonítottak a történetbeli iskolai zaklatás elkövetőjének; illetve az általuk írt szövegekben több érzelmet tulajdonítottak a szereplőknek.

Elbeszélői perspektívák és mentalizáció

Az elemzés során az elbeszélői perspektívák csoportközi különbségét vizsgáltam a történetekben használt mentalizációs formák esetében. Mivel a relatív gyakorisági adatok nem normális eloszlást mutattak, először Kruskal Wallis próba segítségével megvizsgáltam, hogy mely mentalizációs forma használata esetében van szignifikáns különbség, majd független mintás Mann–Whitney U-próbák segítségével néztem meg, hogy mely csoportok között található az a különbség, melyet a Kruskal–Wallis-próba mutatott. Ahogy a 2. táblázat mutatja, a három csoport összehasonlítása alapján a mentalizáló kifejezések alanyának relatív gyakoriságában szignifikáns különbség látható az áldozattal való mentalizálásban ($\chi^2[2] = 9,420$; $p < 0,001$), illetve az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok esetében ($\chi^2[2] = 4,767$; $p < 0,001$). További szignifikáns különbség volt látható az eltérő elbeszélői perspektívát használók között a kognitív mentalizáció használatában ($\chi^2[2] = 7,265$; $p < 0,05$).

2. táblázat. Elbeszélői perspektívák közti különbségek a mentalizáció használatában

	mentalizáció formája		mentalizáció alanya			
	érzelmi	kognitív	áldozat	elkövető	osztály	felnőttek
$\chi^2(2)$	1,532	7,265*	9,420**	1,188	0,552	4,767**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A Mann–Whitney U-próbák feltárták, hogy mely csoportok között van különbség az áldozat- és osztályszerepben lévőkkel való mentalizálás esetén, és az átlagok segítségével meghatároztam, hogy milyen irányú a különbség (3. táblázat).

Szignifikáns különbség volt található az Áldozat és Szemlélő perspektívát használók között ($U = 154$; $Z = -2,792$; $p < 0,05$) az áldozattal való mentalizálás mértékében. Az Áldozat perspektívát használók mentalizáltak többet ebben az esetben a Szemlélőkhöz képest, tehát az áldozatok saját magukkal többet mentalizáltak, mint a szemlélők velük. Ez a kapcsolat hasonlóan jelenik meg az Elhatárolódó elbeszélők esetében is: szignifikáns különbség található az Áldozat és az Elhatárolódó elbeszélői perspektívát használók között ($U = 219$; $Z = -2,129^*$; $p < 0,05$), és az Áldozat perspektívát használók mentalizáltak többet az áldozatszerepben lévő személlyel az Elhatárolódó elbeszélőkhöz képest. Az Áldozat perspektívát használó diákok saját magukkal többet mentalizáltak, mint az Elhatárolódó elbeszélők velük.

3. táblázat. Elbeszélői perspektívák közti különbségek az áldozat és osztály alanyú mentalizáció használatában

	Áldozat	Szemlélő	Elhatárolódó elbeszélő
M	2,744	1,1	1,519
SD	1,907	1,627	1,736
Áldozat alanyú mentalizáció	$U = 154$ $Z = -2,792^*$ (áldozat és szemlélő)		n.s. (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	$U = 219$ $Z = -2,129^*$ (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		
M	0,364	1,551	0,918
SD	0,589	1,506	1,172
Osztály alanyú mentalizáció	$U = 135,5$ $Z = -3,003^{**}$ (áldozat és szemlélő)		$U = 1353$ $Z = -2,742^{**}$ (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	n.s. (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az osztályalanyú mentalizáció esetében az Áldozat és Szemlélő perspektívát használók között szignifikáns különbség volt ($U = 135,5$; $Z = -3,003$; $p < 0,01$), ahol, ahogy a 3. táblázat mutatja, a Szemlélők voltak azok, akik többet mentalizáltak az osztály nem áldozat és nem elkövető tagjaival. Míg az Áldozat és Elhatárolódó elbeszélő perspektíva használói között ebben a tekintetben nincs szignifikáns különbség, addig az Elhatárolódó elbeszélő és a Szemlélő perspektívát választók között statisztikailag jelentős eltérés volt megfigyelhető ($U = 1353$; $Z = -2,742$; $p < 0,01$). Ezen két csoport közül is a Szemlélő elbeszélő perspektívát választók voltak azok, akik többet mentalizáltak az osztállyal.

Ez azt jelenti, hogy akik a történetet úgy írták le, hogy saját magukat belehelyezték a történetbe, de nem mint a bántalmazás elszenvetői, hanem mint szemlélők, azok az osztály szemlélő tagjaival mentalizáltak többet.

4. táblázat. *Elbeszélői perspektívák közti különbségek a kognitív mentalizáció használatában*

	Áldozat	Szemlélő	Elhatárolódó elbeszélő
M	3,145	1,692	1,459
SD	2,201	1,335	1,332
	U = 185,5 Z = -2,138* (áldozat és szemlélő)		n.s. (szemlélő és elhatárolódó elbeszélő)
	U = 187 Z = -2,582** (áldozat és elhatárolódó elbeszélő)		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ha mentalizációs aktusok relatív gyakoriságában érzelmi vagy kognitív komponens mentén teszünk különbséget, akkor azt találtuk, hogy a kognitív mentalizáció használata mentén volt szignifikáns eltérés a csoportok között (4. táblázat). Ebben az esetben ez az eltérés az Áldozat és Szemlélő között ($U = 185,5$; $Z = -2,138$; $p < 0,05$), illetve az Áldozat és az Elhatárolódó elbeszélők ($U = 187$; $Z = -2,582$; $p < 0,01$) között valósult meg. És mivel mindkét esetben az Áldozatok kognitív mentalizációjú kifejezéseinek relatív gyakorisága volt magasabb, kijelenthetjük, hogy azok, akik a történeteket a bántalmazások elszenvetőjeként fogalmazták meg, több kognitív mentalizációt alkalmaztak önmaguk és másokkal szemben.

Megvitatás

A láthatatlan elnyomás

Egyetlen diák sem választotta az elkövető perspektíváját. Ez a tény egyszerre jelentheti a vizsgálat limitációját, másfelől pontos képet ad az iskolai zaklatás kutatásának nehézségeiről. Bár az osztály életében a zaklatók kikerülhetetlen szereplők, akik saját kezükbe ragadják a hatalmat az amúgy is bizonytalan erőviszonyok között, mégis a tanárok és külső megfigyelők számára sokáig képesek láthatatlanok maradni. Abban az esetben, ha a pedagógusok és családok csak a konfliktusok 1/3-át veszik észre (Hajdú és Sáska, 2009), még nagyobb felelősség kerül a diákok vállára, hisz nekik kell megoldani a konfliktusokat, ha a felnőttek még azt sem látják, hogy mit kellene megoldani. Az osztályközösség minőségétől és a diákok egyéni képességeitől fog függni, hogy képesek-e mediátor nélkül azoknak a zaklatónak a viselkedését megváltoztatni, akik elnyomják társaikat. A nyíltan nem vállalás mögött húzódnak társadalmi elvárások, mely szerint büntetendő az agresszió és annak is leginkább a fizikai formája. A 15 éves diákoknak már pontos elképzeléseik vannak arról, hogy mi az a viselkedési repertoár, ami elvárt. Számos történetben megjelent, hogy a fizikai erőszak kimenete gyakran büntetés, és ez akár az intézményből való kirúgásként vagy társadalmi felelősségre vonásként, börtönbüntetésként is megjelent. Azonban a kortárs zaklatás mégiscsak jelen van az osztályok életében, mutatják ezt az áldozatok megnyilvánulásai. Ha pedig gondosan elfedett, ámde

visszatérő bántalmazás történik, akkor bár kutatása nehéz, de szükséges, mivel a következményeket akkor is észrevehetjük, ha az elkövetés pillanatát nem is látjuk.

Ugyan az elbeszélői perspektívák megválasztásakor direkt szinten nem jelentek meg az elkövetők, mégis azt látható, hogy azok, akik a kérdőívben inkább vallották magukat elkövetőnek, azok a történetekben is többet mentalizáltak a bántalmazókkal. Ez annak ismeretében, hogy az elbeszélői perspektívák közti különbségek vizsgálatakor az áldozat perspektívát választók inkább az áldozattal mentalizáltak, míg a szemlélő perspektívájuk inkább az osztállyal és annak tagjaival, arra enged következtetni, hogy a különböző szerepben lévők leginkább saját maguknak vagy a hasonló szerepben lévőknek tulajdonítanak mentális állapotokat. Ez továbbá azt jelenti, hogy bár a szemlélők is felveszik az áldozatok perspektíváját, mégis mindenki leginkább a saját gondolataira, érzéseire és intencióira fókuszál. Minél többet mentalizálnak az áldozatokkal a bystanderek, annál inkább fel kéne ismerniük a helyzet helytelenségét, és annál nagyobb felelősséget kéne vállalniuk annak megváltoztatásában. Az elkövetők azok között a szemlélők és elhatárolódó elbeszélők között vannak, akik leginkább azonosulnak, mentalizálnak a szövegen belül a bántalmazókkal.

Jelen kutatás eredményei alapján általánosítani nem tudunk, azonban érdemes észben tartani, ha azonosítani szeretnénk a történetek alapján a zaklatókat. Az irodalomban elméletileg sem egyoldalú a zaklatók háttéré és viselkedési mintázata. Az elkövetők lehetnek korábban vagy jelenleg is zaklatottak, lehetnek a társas világ kiváló manipulátorai. Olyanok is, akik nyíltan felvállalják erőszakos viselkedésüket, mivel abban a közösségben, ahol helyt kell állniuk, ez az elvárt (Orpinas és Horne, 2011). Ennek ismeretében azonban azt is feltételezhetjük, hogy a zaklatók különböző profilokkal rendelkezhetnek, és így akár az elbeszélői perspektívák bármelyikét választhatják annak érdekében, hogy magukról a kutató és külvilág számára eltérő képet mutassanak.

Fókuszban a közösség periferiáján

Az iskolai zaklatás irodalmának másik gyakran emlegetett szereplője az áldozat, amelyről számos kutatás feltárta, hogy az ilyen szerepben lévő diákok kevésbé empatizálnak társaikkal (Jolliffe és Farrington, 2006; Kokkinos és Kipritsi, 2012), és mentalizációs

Egyetlen diák sem választotta az elkövető perspektíváját. Ez a tény egyszerre jelentheti a vizsgálat limitációját, másfelől pontos képet ad az iskolai zaklatás kutatásának nehézségeiről. Bár az osztály életében a zaklatók kikerülhetetlen szereplők, akik saját kezükbe ragadják a hatalmat az amúgy is bizonytalan erőviszonyok között, mégis a tanárok és külső megfigyelők számára sokáig képesek láthatatlanok maradni. Abban az esetben, ha a pedagógusok és családok csak a konfliktusok 1/3-át veszik észre (Hajdú és Sáska, 2009), még nagyobb felelősség kerül a diákok vállára, hisz nekik kell megoldani a konfliktusokat, ha a felnőttek még azt sem látják, hogy mit kellene megoldani. Az osztályközösség minőségétől és a diákok egyéni képességeitől fog függni, hogy képesek-e mediátor nélkül azoknak a zaklatónak a viselkedését megváltoztatni, akik elnyomják társaikat.

képességük alacsonyabb (Wahyuningsih és Novitasari, 2016), de kevés kutató próbálta meghatározni, hogy ez a különbség ok vagy okozat eredménye. Míg okaként a kialakulásában játszhat szerepet, addig maguk a szituációban rejlő tényezők is szerepet játszhatnak abban, hogy a bántalmazói kör fennmarad, és nem szakítódik meg az áldozat által. A fenyegetettség további nehézségeket szülhet a környezettel való mentalizáció során. Ha az áldozat kevésbé mentalizál a bystanderekkel, akkor kisebb annak az esélye is, hogy védelmező kapcsolat alakítson ki velük.

A kognitív mentalizáció magasabb értéke az áldozatoknál a legmagasabb, illetve a többes szám harmadik személyben fogalmazóknál nemcsak az áldozatok, hanem az egyes szám első személyt használó szemlélők is szignifikánsabban többet használnak kognitív mentalizációt, míg az érzelmi mentalizációban nincs különbség. Úgy tűnik, hogy minél inkább bevonódik egy személy, minél közelebbinek mutatja a történetben magát a zaklatáshoz, annál több kognitív állapotot tulajdonít.

Érdekes ezt Pennebaker (2001) eredményeivel összevetni, aki azt találta, hogy traumát átélt személyek esetében a negatív esemény ismételt szavakba öntése, leírása segíthet a trauma feldolgozásában. Kísérletében azok a személyek, akik az elaboráció magasabb szintjét érték el az újbóli megfogalmazások segítségével, kezdetben inkább az érzelmek kiélésére koncentráltak, majd később már a kognitív értékelés lett a hangsúlyos a narratíváikban. Ez alapján azt a következtetést vonta le, hogy az érzelmileg túlfűtött események feldolgozásakor szükség van az affektív leűtésre, majd kognitív formában az események jelentésadására ahhoz, hogy valaki hatásosan küzdjön meg egy traumával.

Jelen kutatás esetén nem találtam az érzelmi mentalizációban eltérést a csoportok között, azonban a kognitív mentalizáció túlsúlyát úgy értelmeztem, hogy a személy minél inkább érintettnek érzi magát a bántalmazásban, minél nagyobb szerepet vállal fel, annál inkább küzd a traumatikus esemény feldolgozásáért. Azok a szemlélők, akik saját felelősségüket érzik az események lefutásának módjában, megfogalmazzák saját szerepüket és viszonyukat az áldozathoz

Twemlow és munkatársai (2004) szerint a megtartó közösségekhez vezető út a bevonáson és kölcsönös dialóguson keresztül vezet. A mentalizáló gyerekek azok, akik társaik védelmére kelnek, akik saját felelősségüknek érzik a csoport megnyilvánulásait, és ők alkotják a békés iskolák alapját. A perspektíva távolítása és a mentalizáció hiánya ennek megfelelően nem jó jel. A közösség szerepét mutatja, hogy a különböző csoportok között a mentalizációs szerepek szerinti alanyát tekintve nem az elkövetőnek tulajdonított mentális állapotok esetében van a legnagyobb különbség, hanem jelentősebbnek tűnik az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok hiánya. Az izoláltság megnehezíti a hatalmi dinamika megszüntetését a szakirodalom szerint (Salmivalli és mtsai, 1996; Hodges és Perry 1999; Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004), és az a tendencia, ami az elbeszélői perspektíva esetében látszódik, hogy az áldozatok sem keresik egy idő után az osztálytársakban a segítség lehetőségét – véleményem szerint megerősíti ezt.

és elkövetőhöz, többet mentalizálnak, mint azok a társaik, akik eltávolítják maguktól az elbeszélést, és többes szám harmadik személyben, külső elbeszélőként tekintenek magukra.

Twemlow és munkatársai (2004) szerint a megtartó közösségekhez vezető út a bevonáson és kölcsönös dialóguson keresztül vezet. A mentalizáló gyerekek azok, akik társaik védelmére kelnek, akik saját felelősségüknek érzik a csoport megnyilvánulásait, és ők alkotják a békés iskolák alapját. A perspektíva távolítása és a mentalizáció hiánya ennek megfelelően nem jó jel. A közösség szerepét mutatja, hogy a különböző csoportok között a mentalizációs szerepek szerinti alanyát tekintve nem az elkövetőnek tulajdonított mentális állapotok esetében van a legnagyobb különbség, hanem jelentősebbnek tűnik az osztálytársaknak tulajdonított mentális állapotok hiánya. Az izoláltság megnehezíti a hatalmi dinamika megszüntetését a szakirodalom szerint (Salmivalli és mtsai, 1996; Hodges és Perry 1999; Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004), és az a tendencia, ami az elbeszélői perspektívaesetében látszódik, hogy az áldozatok sem keresik egy idő után az osztálytársakban a segítség lehetőségét – véleményem szerint megerősíti ezt. Látszólag ellentmondhat egymásnak az, hogy míg a többet mentalizáló diákok közösségét feltételezik egészségesebbnek (Twemlow, 2007; Jármí, Péter-Szarka és Fehérpataky, 2015), azt mondom, hogy a kognitív mentalizáció túlsúlya a bántalmazási dinamika részeként jelenik meg. Jelen kutatás nem ad kész válaszokat erre az ambivalenciára, de azt gondolom, hogy míg az előbbi esetben a közösség képességeinek összjátékáról van szó, addig az utóbbi eset a megtörtént bántalmazás feldolgozásának mechanizmusáról szól.

Összegzés

A kutatás célja a diákok mentalizációjának vizsgálata volt az iskolai zaklatásról szóló narratíváikon keresztül, és az eredmények alapján az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában. Mégis mindenki elsődlegesen a saját pszichológiai perspektíváját részesíti előnyben. A tanulók arra reflektálnak a legtöbb történeteikben, hogy mit gondolnak, mit éreznek egy ilyen szituációban. Azt feltételeztem, hogy az áldozatok és az elkövetők egyaránt kevésbé fognak mentalizálni egymással és az osztályközösséggel. A narratív perspektíva vizsgálata során ennek megfelelően azt találtam, hogy azok, akik az áldozat oldaláról írták le a történetet, tényleg kevesebb mentális állapotot tulajdonítanak az osztály más tagjainak, és intenzívebbek törődnek saját állapotukkal. Míg az áldozat perspektíváját egy diák sem választotta direkt formában, azonban a kérdőíves technikával kapott eredmények arra utalnak, hogy bár szemléltető perspektívát vesznek fel, mégis igaz rájuk is, hogy a történetben leginkább a zaklatóknak tulajdonítanak állapotokat.

A vizsgálat során számos dilemma, megválaszolatlan kérdés merült fel. Az eltérő elbeszélői perspektívát választókat a mentalizációs tendenciák alapján lehet-e a bullying dinamika meghatározott résztvevőivel azonosítani? Illetve a kérdőíves technikák mennyiben alkalmasak ennek a szenzitív rendszernek a feltérképezésére, és a diákok milyen mértékben manipulálják válaszaikat? A tanárok különböző reakciós stílusai miként facilitálják és hátráltatják a proszociális diákok bántalmazás elleni fellépését? A jövőbeli iskolai bántalmazás kutatások egyik lehetséges irányaa tudományos narratív megközelítés és a rendszerelméleti keret alkalmazása. Az iskolai zaklatás dinamikája komplex, vizsgálatához ehhez mérten összetett módszerek szükségesek. A diákok perspektívájának figyelembevétele, saját narratíváinak vizsgálata bár még továbbgondolást igényel, erre ad alkalmas eszközt.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00004: Átfogó fejlesztések a Pécsi Tudományegyetemen az Intelligens Szakosodás Megvalósítása Érdekében támogatásával készült.

Irodalom

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2012). A mentalizáció alkalmazása a borderline személyiségzavar kezelésében In Clarkin, J. F., Fonagy, P. & Gabbard, G. O. (2012). *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 201–224.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat Kiadó. 59–76.
- Buda Mariann (2008). Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, 3, 11–25.
- Buda Mariann, Kőszeghy Attila & Szirmai Erika (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3, 373–386.
- Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Hajdu Gábor & Sáska Géza (2009, szerk.). *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677–685. DOI: 10.1037/0022-3514.76.4.677
- Jármí Éva, Péter-Szarka Szilvia & Fehérpataky Balázs (2015). *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. Tanulmány.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550. DOI: 10.1002/ab.20154
- László János (2011). A tudományos narratív pszichológiai tartalomlemzés és pszichológiai tartalomlemzés hagyományai. *Pszichológia*, 31, 3–15. DOI: 10.1556/pszicho.31.2011.1.2
- László János (2008). Narratív pszichológia. *Pszichológia*, 28(4). DOI: 10.1556/pszicho.28.2008.4.1
- László János & Péley Bernadette (2005). Az identitásfejlődés vizsgálata élettörténeti epizódok narratív pszichológiai tartalomlemzésével. In Gervain Judit, Kovács Kristóf, Lukács Ágnes & Racsmány Mihály (szerk.), *Az ezerarcú elme*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 250–262.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. In Huesmann, L. R. (szerk.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York: Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2011). Az iskolai zaklatók és áldozataik: az iskolák előtt álló kihívás. In Lutzker, J. R. (szerk.), *Erőszakprevenció – Kutatáson és tényeken alapuló beavatkozási stratégiák*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 151–167.
- Pennebaker, J. W. (2001). A stressz szavakba öntése: egészségi, nyelvészeti és terápiás implikációk. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat. 189–205.
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde & Balázs Katalin (2015). Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott pszichológia*, 15(2), 107–132.
- Pólya, T., László, J. & Forgács, J. (2005). Making sense of life stories: The role of narrative perspective in perceiving hidden information about social identity. *European Journal of Social Psychology*, 35, 785–796. DOI: 10.1002/ejsp.277
- Révész György (2007). Erőszak az iskolában. In Péley Bernadette & Révész György (szerk.), *Autonómia és identitás. Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pécs: Pro Pannónia. 162–179.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. DOI: 10.1080/00224545.1993.9712116
- Sarbin, T. R. (2001). Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája. In László János & Thomka Beáta (szerk.), *Narratív pszichológia*. Narratívák 5. Budapest: Kijárat Kiadó. 59–76.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F. & Moffitt, T. E. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x
- Twemlow, S. W., (2007). Az erőszak gyökerei: Az iskolában zajló hatalmi harcok és erőszak konvergens pszichoanalitikus magyarázó modelljei. 1. rész. *Pszichoterápia*, 16(6), 389–398.

Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok*. Budapest: Flaccus Kiadó. 121–122.

Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. DOI: 10.1196/annals.1330.014

Vassné Figula Erika, Margitics Ferenc, Barcsa Lászlóné, Madácsi Mária, Pauwlik Zsuzsa & Rozgonyi Tiborné (2009). Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták vizsgálata általános és középiskolai diákoknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10, 77–110 DOI: 10.1556/mental.10.2009.2.1

Vincze Orsolya (2007). Mentális kifejezések jelentősége a perspektíva-felvételben a csoportidentitás tükrében. *V. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged, december 7–8. 250–258.

Wahyuningsih, H. & Novitasari, R. (2016). Theory of mind and victimization: A preliminary study on Indonesian junior highschool students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 759–763. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.140

Zimbardo, P. (2012). *A Lucifer-hatás – Hogyan és miért válnak jó emberek gonosszá?* Budapest: Ab Ovo Kiadó. 312–343.

Absztrakt

A kortársak zaklatása gyakori jelenség az iskolai évek során, hosszú távú nehézségeket okozva a csoport perifériájára szorult diákok és az egész osztályközösség számára. A probléma rendszerszemléletű megközelítése a figyelem fókuszába helyezi az egész közösséget, a szemlélőket passzív helyett aktív ágensként kezeli, és a zaklató-áldozat hatalmi dinamikáját megerősítő vagy hátráltató erőként vizsgálja. Jelen kutatás a diákok mentalizációjának vizsgálatára fókuszált iskolai bántalmazásról szóló narratíváikon keresztül. Három magyarországi iskola (Budapest, Martfű és Barcs) összesen 138 kilencedikes diákjának válaszait elemeztük. Az eszközök között szerepelt Ken Rigby Iskolai Zaklatás Kérdőíve, illetve egy iskolai bántalmazásról szóló történet felidézését szolgáló instrukció. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy az osztályközösség tagjai eltérő mértékben tulajdonítanak mentális állapotokat társaiknak attól függően, hogy milyen szerepben észlelik magukat a bullying dinamikájában.

Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában

Összefoglaló tanulmányunkban bemutatjuk azokat az innovatív, az online kommunikációs csatornákra és digitális platformokra alapozó módszereket és módszertanokat, melyek nem csupán elérték a produktivitás fennsíkját, de meg is honosodtak mind a nemzetközi, mind a magyar oktatási gyakorlatban. Ezek a következők: fordított osztályterem, blended learning, gamifikáció, digitális történetmondás, mikrotartalmak, e-learning, MOOC. Célunk rámutatni, hogy a digitális pedagógia ernyője alatt számtalan, nem minden esetben korreláló, hanem gyakran ellentmondásos megközelítések húzódnak.

Bevezetés. A digitális pedagógia előnyei és kihívásai

A digitális pedagógia kontextusában létrejött tanulási környezet megfelel a „klasszikus” didaktika elvárásainak. Egy egységes tudásátadó ökoszisztémába fogja össze az oktatásszervezés kereteit, elérhetővé teszi a tananyagokat és biztosítja a tanítás és tanulás folyamatában részt vevő felek közti kommunikációt. A korábbi, nyomtatott könyv alapú oktatási paradigmához képest könnyebben aktualizálható, újabb ismeretekkel kiegészíthető multimediális tananyaghoz és tanítási-tanulási folyamatokhoz biztosít térőt és időtől független hozzáférést. Hipertextuális természeténél fogva túllép a linearitáson, és a hálózat logikája alapján szerveződő tartalmi struktúrája lehetővé teszi az egyéni tanulási utak kijelölését a tanuló saját tempójában (Szűts, 2018). Jelentős mértékben épít a tanulási folyamat önálló léteire. A frontális munkaforma mellett a könnyen írható, az online médiaplatformok tulajdonságaira épülő csoportmunkát, kollaborációt és gyors kommunikációt biztosít. Az információ társadalom természetéhez igazodva támogatja a hálózati tanulást (Ballér, 2011).

Amennyiben teljesülnek a szükséges feltételek, a digitális pedagógia képes nem csupán átalakítani, de hatékonyabbá is tenni a tanítási és tanulási folyamatokat, ami minden pedagógiai fejlesztés célja. Összefoglaló tanulmányunkban a módszerek bemutatásán keresztül azonosítjuk a tényezőket, melyek a digitális pedagógia előnyei a „hagyományos” oktatási módszerekkel szemben. Ilyenek például, hogy támogatja a tanulók kreativitásának növekedését, a szélesebb körű tájékozódását, a gyorsabb ismeretszerzést, a hatékonyabb együttműködést a társaikkal. Az infokommunikációs eszközök környezete arra „tanítja” az egyéneket, hogy ne féljenek hibázni, és a kísérletezés során jobban átlássák az általuk használt rendszereket, aminek következménye, hogy mikroszinten már fejlesztőkké válhatnak, míg végül prosumerként a tananyagfejlesztésben is részt vehetnek, ami a megerősítés révén még hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot.

Az infokommunikációs eszközöket és az online, digitális platformokat az oktatásban tudatosan, egy megtervezett folyamatban kell alkalmazni. Mivel a tanítás során számos váratlan esemény felléphet, ezért a tanárnak a digitális kompetenciái segítségével és az egységes elméleti keretrendszer ismeretének birtokában magabiztosan kell a moderátori szerepét gyakorolnia.

Ha azonban nem kellő tudatossággal és kompetenciák birtokában alkalmazzák a tanítás és tanulás folyamatában a digitális pedagógia módszertanát, a negatív hatások meggátolják a pedagógiai célok elérését. Ilyenek a digitális demencia fellépése, amely az ismeretek elraktározásának hiányából fakad, a figyelemzavar, az állandó jutalmazási kényszer, mely a tanárokkal szemben teljesíthetetlen elvárásá fejlődhet, a leegyszerűsítő, csupán a címszavakat kereső gondolkodás, a társas kapcsolatok leépülése (Szűts, 2019).

A jó gyakorlatoktól a módszerek és módszertanok felé a VUCA világában

Habár a digitális pedagógiának még nem alakult ki egységes, történeti tapasztalatokra, kanonizált filozófiai megközelítésekre és gyakorlati mérésekre építő módszertana, egymástól elszigetelten létező és átfedéseket mutató módszertanokról már beszélhetünk. Ezek közül a produktivitás fennsíkját már elérő metódusokat és azok jellemzőit mutatjuk be röviden ebben a fejezetben. Azt is kívánjuk hangsúlyozni, hogy ezeknek a módszertanoknak már „múltjuk” van, az elmúlt évtizedben az oktatáskutatók az elméletekben és a pedagógusok a gyakorlatban beillesztették a rendszereikbe.

A társadalomkutatók és a közgazdászok világunk leírására az elmúlt években egyre gyakrabban a VUCA jelzöt használják (Csepeli, 2015). Az angol nyelvű mozaikszó feloldása: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, azaz változékonyság, bizonytalanság vagy kiszámíthatatlanság, bonyolultság és ellentmondásosság. A VUCA világában a technikai fejlődés során fellépő jelenségek vizsgálata így komplex tevékenység, hatásuk megítélése nem egyértelmű. A VUCA világának része az új tanítási és tanulási folyamatok létrehozását magában foglaló digitális pedagógia is, akkor is, ha az oktatáskutatók nem a VUCA jelzöt használják világunk leírására, hanem a folyamatos változásra épülő információs társadalom fogalmát.

Tanulmányunkban bemutatjuk azokat az innovatív, az online kommunikációs csatornákra és digitális platformokra alapozó módszereket, melyek nem csupán elérték a produktivitás fennsíkját, de meg is honosodtak mind a nemzetközi, mind a magyar oktatási gyakorlatban. Célunk, hogy jelezzük, a digitális pedagógia ernyője alatt számtalan,

A társadalomkutatók és a közgazdászok világunk leírására az elmúlt években egyre gyakrabban a VUCA jelzöt használják (Csepeli, 2015). Az angol nyelvű mozaikszó feloldása: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, azaz változékonyság, bizonytalanság vagy kiszámíthatatlanság, bonyolultság és ellentmondásosság. A VUCA világában a technikai fejlődés során fellépő jelenségek vizsgálata így komplex tevékenység, hatásuk megítélése nem egyértelmű. A VUCA világának része az új tanítási és tanulási folyamatok létrehozását magában foglaló digitális pedagógia is, akkor is, ha az oktatáskutatók nem a VUCA jelzöt használják világunk leírására, hanem a folyamatos változásra épülő információs társadalom fogalmát.

nem minden esetben korreláló megközelítés húzódik. Egyes módszerek például könnyen beépíthetők a közoktatásba is, így például a gamifikáció az osztálytermi számonkérés játékosított formája, a digital storytelling a csoportos munka vagy projekt feladatok interaktív online környezetben történő áthelyezése lehet. Az e-learning alkalmazásának már határokat szab a kerettanterv, mely világosan kijelöli a tanár vagy a tananyag szerepét a tanítási folyamatban, és kevésbé rugalmasan kezeli a tanár megváltozott szerepeit. Ollé János (2013. 97.) a közösségi média és a szabadon írható online platformok népszerűségének gyorsan felívelő szakaszában úgy vélte, hogy „az információs és kommunikációs eszközök hatékony és eredményes oktatási felhasználására közel sincs annyi jó gyakorlat, hogy a módszerekről való gondolkodásunkat teljesen új alapokra helyezhessük. A jó gyakorlatok hiánya részben az intézményesült oktatás természetes védekezésének, részben pedig az innovatív megoldásokkal szemben gyakran szkeptikus közgondolkodásnak tudható be.”

A bemutatás során a módszereket az osztályterem és a tanári szerep kiterjesztésének lehetőségei alapján is vizsgáljuk. Azon módszerekkel kezdjük a sort, melyek egyértelműen megkövetelik az osztálytermi jelenlétet, így eljutunk az osztályterem virtuális térbe történő teljes kihelyezéséhez.

Kozma Tamás sebészi pontossággal írja 2001-ben az *Iskolakultúrában* megjelent cikkében a bölcész pedagógiai paradigmáról – melynek diskurzív elemeit tanulmányunkban mi is használjuk –, hogy „a pedagógia tudósa kétszeresen is neveltségessé tehető – nemcsak mint világtól elvonatkoztatott tudós, hanem mint az iskolához nem értő bölcselkedő is” (Kozma, 2001. 5.). Nem gondoljuk, hogy a bölcész pedagógiai paradigmát teljesen el kellene vetni, sokkal inkább ötvözni kell egy most kibontakozóval, a digitális paradigmával, mely világunk valamennyi alrendszerét átjárja. Ez a fejlődés nem szorul különösebb magyarázatra, hiszen az információs társadalomban élő egyének közös tapasztalata a digitális eszközök és tartalmak beépülése a mindennapi életükbe.

Tanulmányunk az infokommunikációs technológia használatából felmerülő pedagógiai kérdéseket már az online kommunikáció és média kérdéseivel strukturális összefüggésben jeleníti meg. Azt állítjuk ugyanis, hogy a neveléstudomány, a kommunikáció és médiatudomány, és a társas interakciót vizsgáló szociológia a digitális technológiának köszönhetően olyan mértékben konvergál, hogy a digitális pedagógia jelenségeit már nem lehet az információs társadalom kontextusa és a kommunikáció és médiatudomány kutatásai nélkül értelmezni.

A tanulmányunk címében használt VUCA rövidítés nem kizárólag a figyelemfelkeltést szolgálja, nem az online világból kölcsönzött tudományos „click bait” (kattintásvadász) megoldás. Sokkal inkább arra a tényre hívja fel a figyelmet, hogy a gyorsan változó, komplex világunkban gyakran ellentmondásos digitális pedagógiai módszereket használunk, kiszámíthatatlan „megtérüléssel”, csupán azért, mert azt tapasztaljuk, hogy a gyakorlatban, rövid távon „működnek”. Képesek például lekötni a tanulók figyelmét. Remek példák a VUCA világában tapasztalt bizonytalanságra és ellentmondásosságra az okostelefon-függőség kérdésével kapcsolatos kutatások eredményei is. Az elmúlt években számos kutatás foglalkozott a témával, így az okostelefon-függés (*smartphone addiction*) megelőzi az okostelefon-használat (*smartphone use*) kifejezést a Google Tudós találati listáján. A tudományos cikkek között kereső algoritmus csupán a 2016-tól 2020-ig terjedő időszakban 24 000 referált tanulmányt talált a témában. Ezek egy része állítja, hogy létezik ilyen függés, míg másik része tagadja. Nem jutottunk tehát közelebb a válaszhoz, hanem beléptünk a VUCA világába.

Fordított osztályterem. Vidd haza az iskolát!

A jelen egyre gyakrabban alkalmazott módszerei közé tartozik a fordított (egyes magyar szerzők szerint tükrözött) osztályterem, melynek logikája szerint a tanulók az elméletet otthon sajátítják el elektronikus tananyagok – alapvetően a tanárok által készített videók és prezentációk – segítségével, az osztályteremben a kontaktórán pedig az ismereteket mélyítik el, és kérdéseket tesznek fel. A fordított osztályteremben a tanítási és tanulási folyamat kettéválik, továbbra is fontos szerepe marad az osztálytermi jelenlétnek.

Az elképzelés lényege, hogy az információs társadalomban az egyén egyre inkább az ismeretek passzív befogodójává válik, ami negatívan hat a tanulási folyamatra. A fordított osztályterem módszere azonban kibillenteli a komfortzónájából és aktivizálja a tanulót. A képi fordulat következményeként a szöveg alapú tanulás – történjen az akár képernyőn keresztül is, a kor követelményeinek megfelelően – háttérbe szorul. A helyét a vizualitás, a kép és a videó veszi át.

Az osztályterem megfordítása azt jelenti, hogy azon események, melyek a hagyományos osztályteremben belül zajlanak, most azon kívül kapnak helyet, és fordítva. Olyan oktatási módszerről van szó, mely két elemről épül fel: az osztályterem belüli tanulói interaktivitásból és a közvetlen, számítógép-alapú egyéni instruálásból az osztályterem kívül (Bishop és Verleger, 2013). A fordított osztályterem tehát olyan pedagógiai megközelítés, melynek során az osztályterem frontális, utasítás alapú tanulási téréből az ismeretek elsajátításának folyamata az egyéni tanulási térbe kerül, és erre az időre kilép a valós téréből. Később, amikor visszalép, az osztály tere már interaktív válik, ahol a tanár és a tanulók közti dinamika felgyorsul. A fordított osztályteremben az önirányított tanulásnak van jelentős szerepe.

A fordított osztályterem modelljében a tanárok által készített videókat és elektronikus tananyagokat a tanuló a hagyományos iskolai környezetben kívül sajátítja el. Ami korábban az osztályteremben történt, annak helye már a tanuló otthona, vagy egyre inkább a szabadidő eltöltésének terei, a kávézók, illetve a másodlagos oktatási terek, a könyvtárak. Így az osztályban a kérdésekre és a feladatok megoldására összpontosíthatnak a tanulók,

A fordított osztályterem modelljében a tanárok által készített videókat és elektronikus tananyagokat a tanuló a hagyományos iskolai környezetben kívül sajátítja el. Ami korábban az osztályteremben történt, annak helye már a tanulók otthona, vagy egyre inkább a szabadidő eltöltésének terei, a kávézók, illetve a másodlagos oktatási terek, a könyvtárak. Így az osztályban a kérdésekre és a feladatok megoldására összpontosíthatnak a tanulók, és csoportos, kollaboratív formában szerezhetnek ismereteket. Ez a módszertan rendkívül gazdaságosan bánt az egyik legértékesebb oktatási erőforrással, a tanulók idejével. A módszer veszélyei közé tartozik, hogy sokan tévesen a tanárok technológiával vívott küzdelmének csatateréként, vagy a tanár irányító szerepének feladásaként értelmezik, hiszen még a fordított osztálytermet alkalmazó tanárok egy része is komoly infokommunikációs nehézségekbe ütközik, amikor alkalmazni próbálja (Tucker, 2012).

és csoportos, kollaboratív formában szerezhetnek ismereteket. Ez a módszertan rendkívül gazdaságosan bánik az egyik legértékesebb oktatási erőforrással, a tanulók idejével. A módszer veszélyei közé tartozik, hogy sokan tévesen a tanárok technológiával vívott küzdelmének csatateréként, vagy a tanár irányító szerepének feladásaként értelmezik, hiszen még a fordított osztálytermet alkalmazó tanárok egy része is komoly infokommunikációs nehézségekbe ütközik, amikor alkalmazni próbálja (Tucker, 2012).

A fordított osztályterem nem előzmények nélküli, majdnem két évszázaddal ezelőtt fedezhetjük fel azokat a funkcionális elemeket, melyekre a mai módszer épít. 1804-től az Egyesült Államok hadserege a West Point katonai akadémián környezetmérnököket kezdett képezni ezzel a módszerrel. A kifejezetten oktatási célra létrehozott (az Egyesült Államokban részben felsőoktatásban is használható) környezetek közül is kiemelkedik a 2006-ban indult Khan Academy, mely jelenleg a legnépszerűbb fordított osztályterem alapú tanulási forma azzal, hogy a kollaboráció minden tanuló saját osztályában történik, míg a videótananyagból álló magyarázatok mindenki számára közősek, országosan. A Khan Akadémia tartalom-előállító tanárai professzionális módon, a jelen kommunikációs és médiaelvárásainak megfelelően közelítenek a tananyag elkészítéséhez, figyelembe veszik a kor kommunikációs mintázatainak sajátosságait, és számos partnerintézmény, múzeum, egyetem vagy éppen a NASA is csatlakozott a projekthez.

Fontos kiemelni, hogy ez a típusú pedagógiai megközelítés elmozdítja a tanulási folyamatot a tanulóközpontú tanítás felé, és az órán a csoportmunka dominál. Előnye, hogy a tanuló otthon, a saját tempójában sajátítja el a tananyagot, hátránya, hogy ha nem készül fel otthon, az órán nem tud részt venni a munkában. A Bloom-féle taxonómia (Bloom, 1956) magasabb szintjén levő kognitív készségek fejlesztésére összpontosít.

A fordított osztályteremben a tanár az információ elsődleges közvetítőjévé lép elő, hiszen vagy ő készíti a szabadidőben megnézendő videókat, vagy kijelöli a tartalmilag megfelelőket, míg az osztályteremben alapvetően a moderátor és a koordinátor szerepét tölti be.

Blended learning. Vissza az osztályterembe!

Kitérünk a *blended* (kevert) *learning* fogalmára, melynek pontos összegzését Bánkeszi Katalin és Szepesi Judit adja. A szerzőpáros szerint a *blended learning* „egyesíti a hagyományos oktatás és a távoktatás elemeit: az oktatás egy része személyes jelenléttel, kontakt órák keretben zajlik szinkron módon, másik része e-tananyagokkal támogatott aszinkron tudásátadás” (Bánkeszi és Szepesi, 2018).

A *blended learning* valójában elszakadás az osztályteremtől, de egyszerre visszalépés is felé, és nyitás a hagyományos tanári szerep erősítése irányába. A teljesen elektronikus tanulási környezettel szemben a *blended learning* a tanár-tanuló, illetve tanuló-tanuló közötti valós idejű és osztályteremben zajló interakciót helyezi az online elsajátítható tananyagok és számonkérés eleme mellé (Glazer, 2011). A fordított osztályteremtől az különbözteti meg, hogy a tanári jelenlét kisebb, a kurzusok során a tanár és a tanulók nem találkoznak rendszeresen, nem követi minden egyes lecke elsajátítását osztálytermi interakció. Egy radikális olvasatban az e-learningben a tanár távoli és ezáltal gyengébb jelenléte olyan mértékű radikális eltávolodást jelent a hagyományos osztálytermi oktatástól, hogy az egyensúly újbóli megtalálását a tanár–tanuló–tananyag háromszögben a *blended learning* szolgálja.

A *blended learning* egyik gyakorlati megvalósulása az oktatási keretrendszerek környezetében (LMS) szervezett kurzusok kombinálása az osztálytermi konzultációval. A tanári szerepek esetében ez azt jelenti, hogy az oktató motiváló szerepe újra megnő: nem csupán az adatbázisban keletkezett naplófájlokból kíséri figyelemmel a tanulók munkáját, hanem a konzultáción való személyes jelenlétével is támogatja a tanulást.

A blended learning így képes a kiszámíthatatlanság és a kétértelműség csökkentésére, miközben le tudja követni a gyors változásokat a technológia terén, így száll szembe a VUCA világának kihívásaival.

Gamifikáció. Játszani is engedd!

A gamifikáció inkább módszertani elem, mint módszertan. Alkalmazható mind az osztályteremben, mind az osztályterem virtuális térbe történő kiterjesztésében. Az internetes kommunikáció és média rendszerének támogatásával a gamifikáció lett a nagymértékű interaktivitás egyik legkiemelkedőbb jelensége. Nem meglepő tehát, hogy a gamifikáció használata az oktatásban azt a célt szolgálja, hogy az egyre inkább passzív befogadókká vált tanulókat aktiválja és interaktivitásra készítse. Ezzel párhuzamosan a videójátékok fejlesztése is a tevékenységbe való belemerülésre helyezi a súlypontot, és az így felgyülemelő tapasztalatokat és jó gyakorlatokat hasznosítja a gamifikáció is. Már az infokommunikációs korszak előtti oktatásban is számos jó példa volt ismert a játékosításra. Ilyenek a komoly játékok (*serious games*), oktatási játékok (*edugames*) vagy kifejezetten az oktatás számára fejlesztett játékok. Ebből fejlődött a játékalapú tanulás, és végül a gamifikáció (Majuri és mtsai, 2018).

Sokan nem az eredmények, a helyezések vagy a pontok miatt, hanem a játék kedvéért és örömeért játszanak. Megfigyelhető, hogy a természetben az állatoknál a játék jelenti a tanulás – és ezzel együtt az egyed és a faj túlélésének – zálogát is. Az anyatigris például játékon keresztül tanítja vadászni a kistigriseket, ez a tudás pedig a későbbiekben a túlélésüket szolgálja. Ezzel a kérdéssel foglalkozik az etológia (részletesen lásd: Csányi, 2002).

A gamifikáció az osztályteremben érvényesül a leghatásosabban, ahol biztosítottak a megfelelő technológiai feltételek, és a tanár a magas szintű digitális kompetenciái révén kellő figyelmet fordít a tanítási-tanulási folyamatba való integrációjára (Dicheva, 2015). 2020-ban az egyik legnépszerűbb gamifikációs alkalmazás a Kahoot, mely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy a számonkérést játékos formában tegyék meg. A játék a „bring your own device” logikája alapján működik, a tanár a számítógépről kivetíti a kérdéseket, a tanulók pedig a válaszokat saját okostelefonjukon, tabletükön vagy számítógépükön küldik be.

A gamifikáció inkább módszertani elem, mint módszertan. Alkalmazható mind az osztályteremben, mind az osztályterem virtuális térbe történő kiterjesztésében. Az internetes kommunikáció és média rendszerének támogatásával a gamifikáció lett a nagymértékű interaktivitás egyik legkiemelkedőbb jelensége. Nem meglepő tehát, hogy a gamifikáció használata az oktatásban azt a célt szolgálja, hogy az egyre inkább passzív befogadókká vált tanulókat aktiválja és interaktivitásra készítse. Ezzel párhuzamosan a videójátékok fejlesztése is a tevékenységbe való belemerülésre helyezi a súlypontot, és az így felgyülemelő tapasztalatokat és jó gyakorlatokat hasznosítja a gamifikáció is. Már az infokommunikációs korszak előtti oktatásban is számos jó példa volt ismert a játékosításra. Ilyenek a komoly játékok (serious games), oktatási játékok (edugames) vagy kifejezetten az oktatás számára fejlesztett játékok.

A tanárok immár nem információforrásként funkcionálnak, hanem módszertani segítséget hivatottak biztosítani a tanulóknak moderátor formájában. Ez a moderátori szerep pedig a gamifikáció környezetében játékmesterivé változik. A magas fokú interakciót igénylő játékok fejlesztése azonban bonyolult, nem csupán technikai, de didaktikai felkészültséget is igényel, ugyanígy idő- és anyagierőforrás-igényes (Kapp, 2012).

Egyre gyakoribb negatív tapasztalat azonban, hogy a gamifikáció a VUCA világában a mindennapokban is folyamatosan tapasztalt versengésbe csap át, a jobb helyezés érdekében a tanulók találgatnak, hogy válaszukat elsőként küldhessék be. A tanár szerepe egyre hangsúlyosabbá válik a gamifikációban, ugyanis minden osztályközösség más, és az adott szituációra szabva kell a játékosítást alkalmaznia, vagy éppen elhagyása mellett döntenie, ha például a játékszabályok bonyolultsága vagy a túlzott versengés a tananyagot is háttérbe szorítja.

Digital storytelling. A saját emlékezet-kultúra és mikro narratíva kialakítása

A *digital storytelling* a gamifikációhoz hasonlóan módszertani elem és nem önálló módszertan. A lényege, hogy tananyaggal kapcsolatos tartalomlétrehozáson alapul, melynek során a tanulók egyéni, páros vagy csoportos munka keretében tanulás céljából egy adott történetet a saját szemszögükből mesélnek el az infokommunikációs eszközök és digitális platformok segítségével (Lanszki, 2018). A tartalom létrehozása jellemzően az osztálytermen kívül, míg a produktum bemutatása az osztályteremben történik.

Kezdjük először a digital storytelling környezetében elbeszélt történetek befogadásának kérdésével. A digital storytelling segítségével elmondott történetek alkotási folyamata új szempontokat hoz a történetmesélésbe. A klasszikus elmélet szerint az olvasónak a szerző által kijelölt ponttól kell elindulnia, és egy másik kijelölt pontba érnie lineáris úton. A nyomtatott könyv világában a szerző keze is meg van kötve. A legnehezebb döntés, hogy hol kezdje, és hol fejezze be a történetet. De a képernyőn, hipertextuális környezetben – ahol a szerző távol kerül az alkotásától, és az irányítást kiadja kezéből – a befogadó számtalan egyéni út közül választhat (Szűts, 2013). A digital storytelling ilyen módon új elbeszélismódokhoz jut. A szabadon írható online platformok a web 2.0 környezetében lehetővé teszik a szerző – tanár vagy tanuló – által létrehozott digitális tartalmak, képek, videók, hanganyagok és szövegek elhelyezését az elbeszélésben, majd végül a teljes történet megosztását online környezetben. A történet egyes elemeinek szerkesztése is könnyebb lett, hiszen csekély technikai ismeret birtokában is az eszközök és alkalmazások hatékony segítségével viszonylag egyszerűen lehet létrehozni és szerkeszteni képeket vagy videókat. A tanulók közti együttműködésre is lehetőséget biztosít a digital storytelling, így a csoportos munkát támogatja, a végeredmény pedig megosztható, így mások által befogadható, véleményezhető.

A mindennapi életben is használt, tehát a tanárok és tanulók körében ismert szoftver-ökoszisztémák közül példaként a Google platformjait hozhatjuk. A 2019-től elérhető Google Maps Tour Builder (<https://www.google.com/earth/outreach/learn/storytelling-with-maps-using-tour-builder/>) egy web alapú storytelling eszköz, mely támogatja a térképalapú történetmesélést. Segítségével létre lehet hozni földrajzi helyszínekre épülő tananyagközpontú történeteket, szövegek, képek és videók felhasználásával. A befogadót a történetek végigvezetik a lokációkon, és a Google Earth segítségével el tudnak mélyedni a látványban és tartalomban.

A digitális történetmondás intézményesített és világszerte népszerű, azonban a magyar oktatásban kevésbé ismert platformja már 2011-től létezik: a Google Cultural Institute és azon belül az Art Project. A Cultural Institute egy olyan kezdeményezés, mely különböző országok kiemelkedő kulturális produktumait gyűjti össze és mutatja be kiadói

paradigmában az online felületen. Ennek egyik része a milliós nagyságrendű magyarázatokkal ellátott, műalkotásokat bemutató online múzeum is. A küldetését a Google kulturális természetűként definiálja, miközben kiemeli, hogy évszázadokon keresztül a kulturális intézmények gyűjtötték és őrizték a történelmet és a kulturális örökséget. A jelen digitális technológiai képesek jelentősen felerősíteni ezt a missziót, miközben biztosítják a tartalom elérését immár globális szinten, és a tudományos leírásokkal csökkentik az ellentmondásokat. Az egyik első tartalomgyűjtés, melyet elérhetővé tett, a Nelson Mandela Centre of Memory anyaga volt, többek között a korábban az egyének nagy része által elérhetetlen személyes naplók és kéziratok is, melyek gyakran a hagyományos történetoktatás horizontján kívül maradtak. Az Art Project keretében megjelentett műalkotások korábban nem látott méretű digitális gyűjteményt alkotnak. A nagy felbontású képek mellett a Street View technológia segítségével a múzeumok tereit is be tudják járni a felhasználók virtuális barangolás során. Ezzel együtt elmondható, hogy a digitalizálás és a mindenhol jelenlévő számítástechnika hatására a múzeumok az online környezetben mintha lemondtak volna arról az igényükről, hogy a képeiket szemlélni, megtekinteni vágyók csak a falikon belül, az ő szabályaik szerint tehessék ezt meg, és így a világhálón rendkívül magas felbontásban, körültekintő pontossággal, megcímkézve és magyarázatokkal ellátva teszik elérhetővé műalkotásaik egy részét. A Google rendszere lehetővé teszi a tanulók számára, hogy saját digitális gyűjteményt és ezzel együtt történetet hozzanak létre az elérhető alkotásokból.

A tanári szerepek szempontjából a digitális történetmesélés azt jelenti, hogy (társ)kurátorként vesznek részt az óra menetében, a tanulókat támogatják az alkotási folyamatban, a saját történeteik elmondásában vagy a mások által készített történetek befogadásában.

Mikrotartalmak, csökkentett összetevőkkel

A mikrotartalom ugyancsak módszertani elem és nem komplex módszertan. Létrehozása, befogadása osztálytermen belül vagy osztálytermen kívül is történhet. Mivel megfigyelhető, hogy a tanulók figyelme a VUCA világában egyre rövidebb ideig tartható fenn, így a kép és rövid szöveges magyarázatból álló mikrotartalmak igazodnak a felgyorsult

A mikrotartalom ugyancsak módszertani elem és nem komplex módszertan. Létrehozása, befogadása osztálytermen belül vagy osztálytermen kívül is történhet. Mivel megfigyelhető, hogy a tanulók figyelme a VUCA világában egyre rövidebb ideig tartható fenn, így a kép és rövid szöveges magyarázatból álló mikrotartalmak igazodnak a felgyorsult információ-befogadási szokásokhoz. A gondolategységnyi mikrotartalmak környezetében a kisebb terjedelmű tananyagok használata az önálló tanulás népszerűségét erősíti. A mikrotartalmak használata az oktatásban különösen hatékony, amikor a tanulók korábbi ismereteit kívánjuk kisebb kiegészítésekkel frissíteni; egy korábban felmerült problémára akarunk oktatóként gyors választ adni; vagy éppen az átadni kívánt ismeretek gyorsan változnak, mint például az informatikában.

információ-befogadási szokásokhoz. A gondolategységnyi mikrotartalmak környezetében a kisebb terjedelmű tananyagok használata az önálló tanulás népszerűségét erősíti. A mikrotartalmak használata az oktatásban különösen hatékony, amikor a tanulók korábbi ismereteit kívánjuk kisebb kiegészítésekkel frissíteni; egy korábban felmerült problémára akarunk oktatóként gyors választ adni; vagy éppen az átadni kívánt ismeretek gyorsan változnak, mint például az informatikában.

A mikrotartalom létrehozásának folyamata a következő: a mikrotartalmak készítésekor a szerzője megadja a cím, a kép és szöveges mező tartalmát, valamint a rövid szövegek formájában a tartalmi egység egészét jellemző 3-5 címkét (Benedek és Horváth Cz., 2016).

A tanárok szempontjából a legnagyobb kihívást a tananyag mikroelemekre való bontása és megcímkézése jelenti. A tanári szerep így leginkább tartalom létrehozói és szerkesztői, míg a gamifikációhoz és digitális történetmondáshoz hasonlóan a tanulási célok megfogalmazása nehéz.

E-learning. Iskola az egész világ

Az e-learning a jelenben legerősebben távoktatási forma, mely kevésbé a közoktatásban, mint a felsőoktatásban vagy a nonformális tanulásban kap helyet. Kizárólag az osztálytermen kívül, online térben zajlik, de hatékonyan támogathatja az osztálytermi munkát is a blended learning környezetében. A világháló megjelenésével, alapvetően az 1990-es évek közepétől az egyetemeken az oktatók e-learning kurzusokat indítottak, kezdetben központi irányítás vagy koordináció nélkül, alapvetően kísérleti jelleggel, weboldalokon, keretrendszerek nélkül. Ezzel az e-learning lett az információk, a számítógépek és a világháló által átszőtt társadalom új oktatási környezete, mely magába foglalja a tanulási és a tanítási folyamatnak az infokommunikációs technológiával támogatott, formailag, tartalmilag és módszertanilag is újszerű formáit (Forgó, 2005). A legnagyobb változás a hagyományos osztálytermi környezethez képest az e-learning rendszerekben, hogy az elektronikus eszközök által támogatott tanulás időtől és tértől független. Ezáltal az oktatás keretei kitágulnak, átfedésbe kerülnek a szabadidő eltöltésével (Benedek, 2013). Ez a határátlépés – vagy más olvasatban flexibilitás – Zygmunt Bauman (2000) „likvid modernitás” elméletét tükrözi vissza, melyben a tanulás, munka és szabadidő cselekményei már nem választhatók el egymástól, összefüggnek és összemosódnak, és a VUCA világára jellemző komplexitással rendelkeznek.

Az e-learning valójában a különböző online tanulási környezetek gyűjtőneve, de közös jellemzője, hogy a tanulás a képernyő előtt, adatbázisokra épülve történik, változó tanári instrukciós intenzitás mellett. Mielőtt azonban kitérnénk a jelenség tárgyalására, vizsgáljuk meg a kommunikációs hálózatok természetét, melyekre az e-learning épít. Egy hálózatban léteznek gyenge és erős kapcsolatok, melyek a tanítás és tanulás szempontjából szociokulturális aspektusból érdekesek. Az internet, azon belül a világháló és a közösségi oldalak különösen az erős-gyenge kettősségre építenek. Egy egyén egyszerre jelöli be közeli barátait és távoli, felszínes kapcsolatban lévő ismerőseit, sok esetben azonban az általuk posztolt információkból tájékozódik olyan témákban, amelyekkel korábbi érdeklődése alapján nem foglalkozott volna. Csermely Péter szerint a gyenge kapcsolatról elmondhatjuk, hogy az ilyen típusú hosszú távú kapcsolatok „kisvilágok” kialakulásához vezetnek, a hálózat tagjainak kommunikációja ilyen esetben jó, a zaj gyorsan szétoszlik, felszívódik a hálózatban. A hálózat szétosztja a zavarokat, a hibák izoláltak maradnak, a kommunikáció pedig stabil lesz. A kisvilágok segítenek megőrizni a biztonságérzetet a VUCA világában. Ezzel szemben az erős kölcsönhatásban lévő egyének önmagukba fordul, zárt csoportokat, szigeteket képeznek. „A szigeteket ugyanis egymással

gyenge kapcsolatban lévő emberek tartják össze. Ugyanakkor, ha gyenge kapcsolatok nincsenek, a szigetek szétkapcsolódnak és a társadalom szétesik” (Csermely, 2015. 15). David Bell ugyancsak a biztonságra helyezi a hangsúlyt a hálózat és az internet tárgyalása kapcsán. Bell szerint a városok az egyének számára túl nagyvá váltak, túl töredezték, túl ijesztővé. Ezzel szemben a gyenge kapcsolatokból épülő internet biztonságot nyújt a felhasználóknak, egy olyan territóriumot, ahol saját új, online közösségeiket hozhatják létre (Bell, 2001). Azt állítjuk, hogy ezen logika szerint az e-learning, melynek kerete a gyenge kapcsolatokra és rejtett létre épül, biztonságérzetet ad. Az egyén tanulási tevékenysége társai előtt rejtett maradt, kritika nem érheti munkáját, online közösséget a tanítás-tanulás folyamata során olyan felhasználókkal közösen hoz létre, akiktől kooperációt remél.

A 2000-es évektől a gyenge kapcsolatokra, az online kommunikáció és média tapasztalataira építő e-learning magában foglalja a tanítási és tanulási folyamatnak az infokommunikációs technológiával támogatott, formailag, tartalmilag és módszertanilag is újszerű formáit. Az e-learning a jelenben is fontos tendenciaként mutatkozik, és több tanár most fedezi fel a rendszer előnyeit, miközben visszanyúl a korábbi hagyományhoz, és a pusztán elektronikus környezet mellett a tárgyi világban is tart konzultációkat a blended learning oktatási módszer keretében. Az oktatást támogató zárt keretrendszerek használata a multimédiára és elágazó online szövegekre – a hipertextre – épül, miközben interaktivitást vár el a tanulótól.

A hagyományos instrukcióalapú megközelítés számos korlátot szab az e-learning kutatói szerint. A tankönyv és a hagyományos tanóra formátumán túllépve Jo Handelsman és munkatársai (2007) az e-learninget még egyfajta alternatív, reformpedagógiai irányzatnak tartották. Véleményünk szerint azonban ez a megközelítés téves, az e-learning, és a befoglaló kerete, a digitális pedagógia olyan módszertan, melyet a hagyományos oktatási rendszerbe lehet, és a jelenben már szükséges is integrálni. Az e-learning legfőbb jellemzői, hogy az interaktivitás áll a működése középpontjában, az utasítások rendszerét a tanulási feladatok sorozata alkotja, miközben a hipertextualitás csapdáját úgy kerüli el, hogy előre megtervezett forgatókönyv alapján szerveződik, a tevékenységtervezésre épít és javasolt tanulási útvonalakat tartalmaz.

Az e-learning kurzusok tervezésére számos módszer ismert, nem szabad azonban megfélekedni a módszerek hátrányairól sem. Míg a tanár részéről a megfelelő digitális

Egy hálózatban léteznek gyenge és erős kapcsolatok, melyek a tanítás és tanulás szempontjából szociokulturális aspektusból érdekesek. Az internet, azon belül a világháló és a közösségi oldalak különösen az erős-gyenge kettősségre építenek. Egy egyén egyszerre jelöli be közeli barátait és távoli, felszínes kapcsolatban lévő ismerőseit, sok esetben azonban az általuk posztolt információkból tájékozódik olyan témákban, amelyekkel korábbi érdeklődése alapján nem foglalkozott volna. Csermely Péter szerint a gyenge kapcsolatról elmondhatjuk, hogy az ilyen típusú hosszú távú kapcsolatok „kisvilágok” kialakulásához vezetnek, a hálózat tagjainak kommunikációja ilyen esetben jó, a zaj gyorsan széteszlik, felszívódik a hálózatban. A hálózat szétosztja a zavarokat, a hibák izoláltak maradnak, a kommunikáció pedig stabil lesz.

kompetenciák hiánya, addig a tanuló részéről az önszabályozó tanulás deficitje jelenti a legnagyobb kihívást.

A tanár szerepe az e-learning rendszerekben leginkább tutori vagy mentori, de a kutatók használják a facilitátor vagy a konzulens megnevezést is. A tanár az e-learning környezetében jól ismeri, sőt gyakran maga írja, szerkeszti a tananyagot, előkészíti a tesztek. A tanulási folyamat hatékonyságát növeli, ha olyan témában indít kurzust, melyet maga is kutat. A figyelem és a motiváció felkeltése és fenntartása nehéz számára, hiszen nincs személyes, osztálytermi jelenlét, leginkább a nem szisztematikus hallgatói visszajelzésekre épít, miközben a tanulói aktivitást naplózó elektronikus rendszer segítségével figyelemmel kíséri a tanulók haladását, és mérföldköveket jelöl ki számukra. A csoportos tanulást a gyenge kapcsolatok miatt nehezen tudja támogatni, és hiányzik a valós emberi kommunikáció és a közösséghez való tartozás érzése is. Éppen ezért az oktatáskutatók körében a kezdeti optimizmust felváltotta egy szkeptikusabb megközelítés, amely igyekszik az e-learning virtuális osztálytermébe beemelni a hagyományos osztályteremből a tanár mind több fontos tulajdonságát oly módon, hogy végül létrejön a valós térben is a tanár és tanuló közti kapcsolat, ezzel pedig megerősödik a blended learning. Bánkeszi Katalin és Szepesi Judit szerint az elektronikus tanulási környezetben az oktató szerepe jelentősen átértékelődik. Míg a hagyományos tanteremi oktatás esetében a tanár jelenléte meghatározó, egyénisége, személyes kisugárzása motiváló lehet, addig e-learning esetében hangsúlyváltás történik, és a tanuló kerül a középpontba. Az elektronikus tanulási környezetben a tanuló „nemcsak meghallgatja a tanár előadását”, hanem aktívan részt vesz a tanulási folyamatban. „Minél jobban átszövik a tananyagot az elektronikus tartalmak és az interaktív elemek, annál erőteljesebben érvényesül az önálló, önszervező tanulás, amelyben az oktató segítő, támogató, motiváló szerepet játszik” (Bánkeszi és Szepesi, 2018). A tanár az elektronikus környezetben is a tanulási folyamat irányítója kell, hogy legyen, de szemben a jelenléti oktatással, más kapcsolat és kommunikáció alakul ki közte és a tanulók között. Eközben a VUCA világára jellemző bizonytalanság hatására a tanulóknál egyre gyakrabban felmerül a „mi is a feladat” kérdés.

MOOC. Hagományos oktatási gyakorlatot csak nyomokban tartalmaz

A MOOC az e-learning speciális formája, mely az infokommunikációs eszközök és digitális platformok tudásátadó hálózati paradigmájú képességeire épít. Ezek a tartalmak a képi megjelenés szempontjából a szórakoztatóipar produktumaira hasonlítanak a leginkább, lásd Netflix, HBO GO. A MOOC-ban az első M a 'massive'-ot, azaz a tömeget jelöli. Ez a tömeges jelző olvasatunkban a tömegkommunikációban megismert tartalomelőállítás és további sémákra vonatkozik.

A jelenben egyértelműen kirajzolódik a tendencia, miszerint az internetes kommunikáció és média hatására a több évszázadon át állandónak tűnő iskola – a MOOC esetében az egyetem – intézménye is átalakul. Mindazon rítusok, melyek a jelenséggel összekapcsolódtak, újraértelmeződnek. Az óralátogatás (térhez és időhöz való kötöttség), a személyes konzultáció (interperszonális kommunikáció), a mester–tanítvány viszony (a tanár személyiségének, egyéniségének jelentősége), a jegyzetelés (a tudás rögzítése) új alapokra helyeződik (Szűts, 2014). Ennek következményeként magas szervezetségi szinten, a világ vezető egyetemeinek együttműködésében 2012-ben elindultak a tömeges ingyenes és nyílt online szabadegyetemek (Breslow, 2013). A tanulás így még inkább tértől és időtől függetlenné vált, megtörtént az osztályterem kiterjesztése. A tanítás és tanulás folyamatának helyszíne teljes egészében az online tér, eszköze az internetes kommunikáció és média. A tanárral való személyes konzultációt felváltotta a moderátorokkal és társakkal való csevegés és fórumozás. A tanulás horizontálissá vált, nemcsak az

oktatótól, hanem társaiktól is tanulhatnak a résztvevők. A tanulók úgy érzik, nincs szükség jegyzetelésre, ezzel azonban erősödik a VUCA világára jellemző digitális demencia (Spitzer, 2011), az ingyenes online kurzusokhoz jegyzetek is tartoznak. A legismertebb, online kurzusokat kínáló portáloknak (edX, Coursera, Udemy) több millió regisztrált hallgatója van. A MOOC hatékonyságáról azonban elmondható, hogy 2013-ban a felmérések szerint csupán a beiratkozottak 10%-a végezte el őket (Rivard, 2013), míg 2018-ra ez az arány még rosszabb lett, és 6%-ra csúszott vissza, tehát roppant nagy a lemorzsolódás, alapvetően a motiváció hiánya és a bizonytalanság miatt.

Arról, hogy a MOOC már kilépett a felsőoktatás szférájából, Fodorné Tóth Krisztina (2018) a következőképpen ír: „Mára a MOOC mint kifejezés minden olyan tanulási folyamatot lefedhet, amelyben – mind a tartalom közvetítése, mind a szereplők kommunikációja, mind az értékelés online zajlik; – nincsenek bemeneti szűrőfeltételek, vagy legalábbis konkrét bemeneti szűrés, szintfelmérés; – a kurzus kialakítása során a szervezők nagyszámú résztvevőre számítnak, így számos feltételt, például a tartalmak elérhetőségét, a tanulási tevékenységeket és az értékelési szisztémát is ehhez alakítják.”

Az egyetemi ökoszisztémán kívül megvalósuló MOOC tömeges, azonban nem ingyenes példája és jó gyakorlata a MasterClass, mely egy, az Egyesült Államokban fejlesztett oktatási platform, és még kevésbé ismert Magyarországon. A MasterClass alapideája, hogy az oktatók nem az akadémiai szférából, hanem a munka világából érkező „mesterek”, és az adott terület nemzetközileg (el) ismert szakértői. Ilyen módon a platform a középkori céhrendszert utánozza, azzal a különbséggel, hogy míg a mesteremberek céheit felruházták azzal a kiváltsággal, hogy a mestermunkával a tudásukat bizonyító növendékeknek mesterségbeli fokozatokat és címeket adjanak, addig az online platformon megszerzett ismeretek mellé hasonló igazolás nem jár, de ezt a jelenbeli munkaerőpiac már nem is követeli meg.

A MasterClass környezetében Annie Leibovitz fényképészetet, Margaret Atwood kreatív írást, míg Garri Kaszparov sakkot oktat. A képi fordulatra alapozva a MasterClass felülete leginkább a világ legnépszerűbb videóstreaming oldalára,

A MasterClass alapideája, hogy az oktatók nem az akadémiai szférából, hanem a munka világából érkező „mesterek”, és az adott terület nemzetközileg (el) ismert szakértői. Ilyen módon a platform a középkori céhrendszert utánozza, azzal a különbséggel, hogy míg a mesteremberek céheit felruházták azzal a kiváltsággal, hogy a mestermunkával a tudásukat bizonyító növendékeknek mesterségbeli fokozatokat és címeket adjanak, addig az online platformon megszerzett ismeretek mellé hasonló igazolás nem jár, de ezt a jelenbeli munkaerőpiac már nem is követeli meg.

A MasterClass környezetében Annie Leibovitz fényképészetet, Margaret Atwood kreatív írást, míg Garri Kaszparov sakkot oktat. A képi fordulatra alapozva a MasterClass felülete leginkább a világ legnépszerűbb videóstreaming oldalára, a Netflixre hasonlít. Az előadásokat professzionális módon rögzítik és szerkesztik. Ily módon – a szerzői jogok tiszteletben tartásával – akár a fordított osztályterem stratégiája alapján is használható a formális oktatásban.

a Netflixre hasonlít. Az előadásokat professzionális módon rögzítik és szerkesztik. Ily módon – a szerzői jogok tiszteletben tartásával – akár a fordított osztályterem stratégiája alapján is használható a formális oktatásban. A többi MOOC kurzushoz hasonlóan a MasterClass sem különösen interaktív, habár a modulokon belül egy-egy lecke tartalmaz megoldandó feladatokat, melyek keretében a tanulók egymással kommunikálnak, valós térben vagy videokonferencia formájában. A leckék alapját a képi fordulat és a közösségi médiatartalmak természeténél fogva a videók képezik, de a tanulók számára online jegyzet is biztosított, és az oktatót interjúkon keresztül ismerhetik meg. A modulokon belül a videók száma 10 és 25 darab között változik.

A tanári szerepek szempontjából a MOOC kilép az osztályterem teréből, a tanuló önművelését segíti, így a tanár feladata a tananyag és az egyéni tanulási utak megtervezése, valamint a motiválás lesz. A tanár támogató szerepe rendkívül bonyolult és nehezen érvényesül a MOOC rendszerében. Habár bizonyos mértékig tartalmaz „tradicionális” típusú tananyagokat (jegyzeteket, prezentációkat), és a tanár–tanuló, illetve tanuló–tanuló kommunikáció is jelen van az internetes kommunikáció csatornáin keresztül, leginkább a tanuló egyéni motivációjára épít. A tartalom közvetítője már az online médiaplatform, és szükség van a tanulók saját digitális eszközeinek a használatára.

Összegzés

Mivel a tanítás és tanulás véleményünk szerint értelmezhető az információk átadásának, befogadásának és belső feldolgozásának folyamatként is (Komenczi, 2002), megközelítésünk deklaráltan kommunikáció- és médiatudományi, miközben figyelembe veszi a VUCA világának jellemzőit. A tanítás és tanulás ugyanis már egy gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos világban zajlik. A számítógépek és a világháló beépültek a mindennapokba. Ezen pont után az oktatásban használt számítógépek, hálózatok és digitális tartalmak már nem a szemléltetést szolgálták, hanem McLuhan érvelésével élve médiumként meghatározták az üzenetet, esetünkben a tanítás és tanulás folyamatát és az átadni kívánt tudást.

Ezen transzformáció kapcsán szem előtt kell tartanunk Lengyelne Molnár Tünde (2016) megállapítását, miszerint a digitális technológia is csak egy eszköz, bevonásával kiválóan lehet fejleszteni a tanulók kreativitását, de olyan technológiai és kulturális környezetben, amelyben ismerősek és amely élményszerűséget biztosít számukra. Vári Péter (1997) hasonló véleményen van, a szerző szerint a médium alapvető feladata a tanári képességek kiterjesztése, és semmiképpen sem a tanár helyettesítése. A hangsúly tehát az eszközhasználathoz kapcsolódó módszertanon és az egyensúlyon van, miközben nem szabad szem elől téveszteni, hogy a tanítás folyamata során az egyes módszertanok használatával szükséges csökkenteni a kiszámíthatatlanságot és ellenmondásokat, különben a megszerzett tudás színvonala is csökken.

Szűts Zoltán

Eszterházy Károly Egyetem

Irodalom

- Ballér Endre (2011). A tanterv. In Falus Iván (szerk.). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 154–179.
- Bánkeszi Katalin & Szepesi Judit (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő*, 3. <http://ki2.oszk.hu/kf/2018/10/modszertan-es-eszkoztaar-elektronikus-oktatasi-kornyezetben/> Utolsó letöltés: 2020. 05. 06.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, D. (2001). *An Introduction to Cybercultures*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203192320
- Benedek András (szerk.) (2013, szerk.). *Digitális pedagógia 2.0*. Budapest: Typotex.
- Benedek András & Horváth Cz. János (2016). Case Studies in Teaching Systems Thinking. In Mikuláš, H. & Rossiter, A. (szerk.), *Preprints of the 11th IFAC Symposium on Advances in Control Education*. Pozsony: IFAC. 286–290. DOI: 10.1016/j.ifacol.2016.07.191
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE national conference proceedings*, 30(9). <https://peer.asee.org/22585>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay Company.
- Breslow, L. & mtsai (2013). Studying learning in the worldwide classroom research into edx's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13–25.
- Csányi Vilmos (2002). *Etológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csepeli György (2015). *A szervezködő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Csermely Péter (2005). *A rejtett hálózatok ereje. Mi segíti a világ stabilitását?* Budapest: Vince.
- Dicheva, D. & mtsai (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Fodorné Tóth Krisztina (2018). E-learning trendek és kérdések. *Opus et Educatio*, 1. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opushu/article/view/244/419> Utolsó letöltés: 2020. 05. 06. DOI: 10.3311/ope.244
- Forgó Sándor (2005). Az elearning fogalma. In Hutter Ottó, Magyar Gábor & Mlinarics József (szerk.), *E-learning. (elearning kézikönyv)*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Glazer, F. S. (2011). *Blended Learning: Across the Disciplines, across the Academy. New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education*. Herndon: Stylus Publishing.
- Handelsman, J., Miller, S. & Pfund, C. (2007). *Scientific teaching*. New York: Macmillan.
- Kapp, K. (2012). Games, Gamification, and the Quest for Learner Engagement. *T+D*, 66(6), 64–68.
- Komenczi Bertalan (2002). *Információ és társadalom*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Kozma Tamás (2001). Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 11(10), 3–14.
- Lanszki Anita (2008). A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban. *Doktori értekezés*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Lengyelne Molnár Tünde (2016). Digitális irástudás fejlesztése a könyvtárakban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 2. 65–72.
- Majuri, J., Koivisto, J. & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *Proceedings of the 2nd International gamifin Conference*, May 21–23. CEUR-WS.
- Ollé János (2013). Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (szerk.), *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 76–97.
- Rivard, R. (2013). Measuring the MOOC dropout rate. *Inside Higher Ed*, 8. <http://www.insidehighered.com/news/2013/03/08/researchers-explore-who-taking-moocs-and-why-so-many-drop-out> Utolsó letöltés: 2020. 05. 06.
- Spitzer, M. (2012). Internet macht dumm. Auslagerung des Denkens auf Maschinentext dem Gehirn. *Presstext*, 2012. 08. 18. <http://www.presse-text.com/news/20120818003>
- Szűts Zoltán (2013). *A világháló metaforái*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szűts Zoltán (2014). Bevezetés az internetpedagógiába – Hálózati tanulás, hálózati tudomány, hálózati tudás. *E-nyelvmagazin*, 3. <http://epa.oszk.hu/02200/02263/00022/bevezetes-az-internetpedagogiaba-halozati-tanulas-halozati-tudomany-halozati-tudas.html> Utolsó letöltés: 2020. 05. 06.
- Szűts Zoltán (2018). *Online. Az internetes kommunikáció története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer.
- Szűts Zoltán (2019). A Critical Approach to Digital Pedagogy – The Search for an Organic Methodology in the Information Society. *Opus et Educatio*, 4, 426–434. DOI: 10.3311/ope.342
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82–83.
- Vári Péter (1977). Médiumpkiválasztás. *OPI Dokumentumok 2*. Budapest.

Absztrakt

Összefoglaló tanulmányunkban bemutatjuk azokat az innovatív, az online kommunikációs csatornákra és digitális platformokra alapozó módszereket és módszertanokat, melyek nem csupán elérték a produktivitás fennsíkját, de meg is honosodtak mind a nemzetközi, mind a magyar oktatási gyakorlatban. Ezek a következők: fordított osztályterem, blended learning, gamifikáció, digitális történetmondás, mikrotartalmak, e-learning, MOOC. Célunk rámutatni, hogy a digitális pedagógia ernyője alatt számtalan, nem minden esetben korreláló, hanem gyakran ellentmondásos megközelítések húzódnak. Egyes módszerek például könnyen beépíthetők a közoktatásba is, így például a gamifikáció az osztálytermi számonkérés játékosított formájává válhat, a digital storytelling a csoportos munka vagy projektfeladatok interaktív online környezetbe történő áthelyezése lehet. Az e-learning alkalmazásának már határokat szab a kerettanterv, mely világosan kijelöli a tanár vagy a tananyag szerepét a tanítási folyamatban, és kevésbé rugalmasan kezeli a tanár megváltozott szerepeit. A bemutatás során az egyes módszereket az osztályterem és a tanári szerep kiterjesztésének lehetőségei alapján is vizsgáljuk. Azon módszerekkel kezdjük a sort, melyek egyértelműen megkövetelik az osztálytermi jelenlétet, végül pedig eljutunk az osztályterem virtuális térbe történő teljes kihelyezéséhez.

Korlátok nélkül: A földrajztanulás terei

A tanulás összetett folyamat, melynek eredményességét számtalan tényező befolyásolja. Ezen komponensek egy része külső környezeti tényező, másik része pedig belső feltétel, melyek között biológiai és pszichés jellemzők egyaránt megtalálhatók (Dávid, 2015).

A tanulás feltételeinek összességét Komenczi (2009) szerint a tanulási környezet kifejezés írja le. Ollé (2012) szemléletében a fő rendezőelv a tanulási-tanítási folyamat és az ahhoz kapcsolódó kommunikáció térbeli és időbeli megvalósulása, amit oktatási környezetnek nevez. Elméletében ezek alapján négy fő típusát különbözteti el az oktatási környezeteknek, melyek a kontakt oktatási környezet, a hálózattal támogatott kontakt környezet, az online oktatási környezet, valamint a virtuális oktatási környezet. Természetesen megvalósulhat ezek kevert alkalmazása is, mellyel különböző hibrid tanulási környezetek teremődnek. A tanulmány fő célja, hogy az Ollé (2013) által alkotott modell elemeit a földrajzi tudásszerzés folyamatában alkalmazza, és egyben rávilágítson arra, hogy a tanítási folyamat szerves részét kell alkotnia mindegyik környezetnek ahhoz, hogy a tanulási célokhoz leginkább alkalmazkodó oktatás valósuljon meg.

Oktatás térben és időben

Az ember minden élethelyzetben tanul. Ezt hol tudatosan, hol pedig nem tudatosan teszi, de a tanulás megvalósulásának helyszíne igen sokféle lehet. Az Európai Községek Bizottsága által 2000-ben kiadott *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentum különböző tanulási szintereket határoz meg, melyek a tanulás keretét fejezik ki. Ennek értelmében beszélhetünk formális, nem formális, valamint informális tanulásról. A formális tanulás kifejezetten oktatási célú intézményekben zajlik, melynek kimenete valamilyen oklevél vagy szakképzettség megszerzése. A nem formális tanulás a képzési intézmények mellett működik, oklevelet azonban nem nyújt. Ennek színtere lehet például a munkahely. Ezekkel szemben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos, sokkal inkább a mindennapi életből származó ismeretszerzés, mégis számos készség és kompetencia fejlődik általa.

A tanulás egy sok tényező által befolyásolt folyamat. A különböző korok különböző tanulásfelfogásai mindig más tényezőt helyeztek a középpontba. A tanulásról való gondolkodásunkat ma nagyban befolyásolja a környezet egészének komplex szemlélete. A tanulási környezet jelentőségére már Piaget vagy Vigotszkij is utalt munkáiban (Papp-Danka, 2014). Természetesen az egyes oktatáseméleti irányzatok másképp értelmezték, különböző jelentéstartammal töltötték meg a kifejezést. Ma úgy gondolkodunk róla, mint a tanulás eredményességét és hatékonyságát befolyásoló tényezők összességéről,

amit Komenczi (2016. 32.) a következőképp fogalmaz meg: „a tanulási környezet az a fizikai, biológiai és kulturális adottságrendszer, amelyben, amelyből és amelyen keresztül a tanulás történik”. Látható tehát, hogy a tanulási környezet nem csupán a tanulás megvalósulásának fizikai terét jelenti, hanem több annál: egy egymással összefüggő alkotóelemekből álló rendszer. Az Ollé (2013) által meghatározott tanulási környezetek elsősorban az ismeretszerzés, készségfejlődés helyét és helyzetét veszik figyelembe. Ezek alapján megkülönbözteti az intézményes oktatást, az otthoni tanulást, a külső helyszínen történő ismeretszerzést, a természetes helyzetben, a családi környezetben, valamint a hétköznapi szituáció során megvalósuló tanulást.

Tekintve, hogy a tanulásnak nem feltétele a tanítás (gondoljunk csak például a családi környezetben történő minták, magatartásformák elsajátítására), szükséges megkülönböztetnünk a tanulási környezetektől az oktatási környezeteket. Az oktatási környezetek mindegyike tudatos fejlesztési feladatokat lát el, csak ezek mikéntje, megvalósulásának tere különbözik egymástól. Az oktatási környezetek meghatározását szintén Ollé (2012 és 2013) írásából ismerhetjük meg elsősorban (1. ábra).

A tanulás egy sok tényező által befolyásolt folyamat. A különböző korok különböző tanulásfelfogásai mindig más tényezőket helyeztek a középpontba.

A tanulásról való gondolkodásunkat ma nagyban befolyásolja a környezet egészének komplex szemlélete. A tanulási környezet jelentőségére már Piaget vagy Vigotszkij is utalt munkáiban (Papp-Danka, 2014). Természetesen az egyes oktatáseméleti irányzatok más-képp értelmezték, különböző jelentéstartammal töltötték meg a kifejezést.



1. ábra. Oktatási környezetek a 21. században (saját szerk. Ollé, 2013 alapján)

Ollé 2013-as modelljében három fő aspektust vesz figyelembe, melyek a tér, az idő és a hálózat, vagyis az internetkapcsolat. A tér szempontjából a valós, az online és a virtuális tér, az idő esetében az azonos időben és az időben függetlenül megvalósuló cselekmények határozzák meg az egyes kategóriákat, ezen kívül a hálózat jelenléte is befolyásolja a folyamatot. Ez a három fő jellemző további jellegzetességeket indukál, minek következtében öt oktatási környezetről beszélhetünk. Ezek a kontakt, a hálózattal támogatott kontakt, az online, a virtuális és a hibrid környezetek.

Az oktatási környezetek gyakran nem tisztán, hanem egymással vegyítve, hibrid oktatási környezetet alkotva jelennek meg, ám az alapkategóriák fő vonásai egymástól jól megkülönböztethetők (1. táblázat).

1. táblázat. Az oktatási környezetek fő vonásai (saját szerkesztés Ollé, 2013 nyomán)

	tér	idő	kommunikáció	hálózat	IKT és multimédia
kontakt	azonos tér (valós tér)	azonos idő	szinkron	nem jellemző	lehetséges
hálózattal támogatott kontakt	azonos tér (valós tér)	azonos idő	szinkron	van	interaktív módon beilleszthető
online	térfüggetlen (valós térben, online felületen)	nem szükségszerű az azonos idő	aszinkron (mozgókép vagy hang)	van	teljes, LMS, LCMS keretrendszer, alkalmazások rendszere
virtuális	térfüggetlen (virtuális tér)	többnyire azonos idejű	többnyire szinkron	nem feltétlenül (de van rá lehetőség)	teljes, online eszközökkel támogatható
hibrid	A választott környezetek függvénye.				

Ahhoz, hogy a 21. század elvárásainak megfelelni tudó tanulási környezetet tudjunk kialakítani, ezen oktatási környezetek mindegyikét szükséges használni, természetesen az oktatási-nevelési céloknak, feladatoknak és a rendelkezésre álló feltételeknek megfelelően (Lévai, 2014).

A kategóriák metszetei természetesen egyéb alkategóriákat hoznak létre, mint például a *blended learning* (kontakt, hálózattal támogatott kontakt és online környezet), az *eLearning* (hálózattal támogatott kontakt és online környezet) vagy a távoktatás (online, virtuális, hibrid környezet).

A következőkben az Ollé által (2013) alkotott oktatási környezetek elemei közül a kontakt, a hálózattal támogatott kontakt, az online és a virtuális környezeteket mutatom be részletesebben. A hibrid tanítási környezet az előbbi környezetek vegyítésével keletkezik, így azok vonásait viseli, ennek okán külön nem lesz róla szó. A környezetek mindegyikét a földrajz tantárgy tanulása során fontos szempontok alapján tárgyalom, így elsősorban a földrajzi ismeretszerzés fizikai térben való megvalósulása, a térhasználat és az alkalmazható oktatási eszközök és módszerek körülményeinek az elsődleges.

Oktatási környezetek a földrajz tantárgy tanítása során

Tanulás kontakt oktatási környezetben

A kontakt környezet napjainkban is a leggyakoribb a tanulási folyamatban, hiszen a hagyományos intézményi oktatás nagyobb részt ez által valósul meg. Jellemzője, hogy a valós térben zajlik, ahol a tanuló és a tanár egy időben, egy helyen tartózkodik és kommunikál egymással. IKT- és multimédia-eszközök nem jellemzőek, az információk szerzése, feldolgozása, rögzítése sem elektronikusan történik (Ollé, 2013).

A földrajz tanításának egyik fontos célkitűzése a minket körülvevő világ minél komplexebb megismertetése a gyermekekkel ahhoz, hogy megértsék a természet- és társadalomföldrajzi folyamatokat és azok kölcsönhatását az élő és élettelen környezettel, melynek mi magunk is a részei vagyunk. A valóság megismerése a valóság tanulmányozásán keresztül lehetséges. Voltaképpen az iskolai tanórákon szintén ez történik, csak közvetett módon, különböző szemléltetőeszközök és modellek segítségével, de különösen a földrajz tantárgy esetében igen nagy szerepe van a természetben végzett vizsgálódásoknak, megfigyeléseknek, az erdei iskoláknak, terepgyakorlatoknak, tanulmányi kirándulásoknak, akár tanösvények vagy múzeumok látogatásával. Így amikor a földrajztanulás térbeli megvalósulásáról beszélünk, nem elhanyagolható ezek egyike sem, hiszen mindegyik által fontos ismeretekre, készségekre tehetnek szert a tanulók, valamint kompetenciáik nagymértékben fejlődhetnek.

A tanulás hagyományos helyszíne, az iskola

Az iskola, oktatási és nevelési intézmény lévén, fontos és meghatározó szerepet tölt be a társadalom életében. Nincs olyan ember ma Magyarországon, aki ne lenne vagy lett volna kapcsolatban valamilyen közoktatási intézménnyel. A gyermekek napjaik jelentős részét, csaknem harmadát töltik iskolában, minek következtében otthonuk után a második legmeghatározóbb helyé válik számukra. Az iskola jelentősége megkérdőjelezhetetlen, hiszen a tanulók javakat szereznek általa azzal, hogy ismeretekre, készségekre, képességekre, jártasságokra tesznek szert (Mogyorósi és Virág, 2015). Ezek hatására személyiségük fejlődik, értelmük gazdagodik, kompetenciájuk és tudásuk pedig hozzásegítheti őket ahhoz, hogy a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak.

Az iskolai élet szereplői (tanulók, tanárok, az iskolai munkát segítők, vagy akár a szülők), vagyis a tér használói hatással vannak annak kialakulására és formálódására. Természetesen ez fordítva is igaz (Keszei, 2013). Tekintve, hogy a diákok rengeteg időt töltenek az iskola területén, az osztálytermekben vagy az udvaron, a tér használata, annak felépítése, elrendezése, felszereltsége, berendezése, hangulata, a színek, a szűkebb és tágabb környezete mind hatással vannak a tanulók életére, tevékenységére, az ismeretszerzés hatékonyságára egyaránt (Réti, 2011). Sőt, ennél több is igaz: „az épület, a belső terek rendje, méretei, berendezése, minden, ami körülvesz, nemcsak funkcionális megfelelésre irányul [...] hanem üzeneteket is hordoz. Ezekről az üzenetekről, ha régóta tud is a pedagógia, nem sokat beszél.” (Zrinszky, 1993. 27.) Vagyis az iskolának szimbolikus jelentése is van, ami persze, mint más reprezentációk esetében is, egyénenként eltérő (Atkinson és mtsai, 2002). Érzékelhető tehát, hogy a tanulási folyamat szempontjából nem elhanyagolható a megfelelő fizikai környezet kialakítása.

A tér kialakítása és a térhasználat az iskolában

Az iskolai tanórák jelentős része ma tanteremben zajlik. Az iskola épülete és abban a tantermek azonban nem a modern kor vívmányai, a Kr. e. II. évezred eleji Mezopotámiában az írnokképzőkben is voltak már (Mészáros és Mtsai, 2003). Elmondható, hogy az iskola számos mai jellemzője, például az épület téri formája vagy a munkaeszközök léte ugyancsak ide vezethető vissza. Az oktatás szempontjából nagy jelentőséggel bír az egyiptomi és a babiloni kultúra, intézményesült formájának kialakulása pedig az időszámításunk előtti 5. század görög területére tehető. A középkori oktatásban az egyház erőteljes befolyása figyelhető meg. A 14-15. századtól a korábban csak egyházi és világi értelmiségiek képzése kiszélesedett, a középkor végén két iskolatípus alakult ki, melyek elsősorban a tanulás végső céljában különböztek egymástól. A hagyományos egyházi iskola a tradicionális tudástartalmak elsajátítását várta el tanulóitól, így felépítésében, berendezésében az egyházi és világi hierarchiát kívánta szimbolizálni. Ennek egyik fontos eleme volt a katedra, ami a tanár dominanciáját hivatott érzékeltetni (Göhlich, 1993). A városi magániskolákban a gyakorlati tudás, a mindennapi élet kihívásaira, feladataira való felkészülés volt a hangsúlyos. Ennek következtében a tanító és a diákok asztalai egy szinten voltak, a taneszközöket pedig önállóan is használhatták a tanulók (Németh, 2002).

A tanterem berendezésében máig igen jelentős változást hozott a 16. század, a reformáció, valamint az ipar és a kereskedelem fellendülése. A városi polgárság növekedése, a klasszikus polgári értékek térhódítása, a vallás erőteljes befolyása a mindennapi életre mind hatással voltak az iskolai létre, hiszen attól azt várták el, hogy a gyermekeket fegyelmezze. A kontroll megtartása azonban lehetetlen lett volna a korábbi szabad ülésrendben. Ennek következtében alakult ki a kötött ülésrend, az egymás mögé gondosan elhelyezett és könnyen átlátható pad-sorokkal. A 19. században az oktatás „tömegtermeléssé” vált, amihez az iskola épülete alkalmazkodott, a frontális ülésrend vált meghatározóvá (Göhlich, 1993).

Az egyes reformpedagógiai irányzatok (például a Montessori-féle pedagógia) képviselői megtörik ezt a rendet, a gyermek individuális tevékenysége válik meghatározóvá, így az iskola és a tanterem kialakításakor, berendezésekor arra törekednek, hogy ezt támogassák. Az aktív tanulói munka elképzelhetetlen kötött ülésrendben, így könnyen mozgatható padok és székek kaptak helyet ezekben a termekben. A szaktanterem és

Az egyes reformpedagógiai irányzatok (például a Montessori-féle pedagógia) képviselői megtörik ezt a rendet, a gyermek individuális tevékenysége válik meghatározóvá, így az iskola és a tanterem kialakításakor, berendezésekor arra törekednek, hogy ezt támogassák. Az aktív tanulói munka elképzelhetetlen kötött ülésrendben, így könnyen mozgatható padok és székek kaptak helyet ezekben a termekben. A szaktanterem és munkatermek berendezésekor figyeltek arra, hogy az eszközök könnyen elérhetők és egyedül is használhatók legyenek a gyerekek számára. Fontos, hogy kellemes környezetet alakítsanak ki, hogy a gyerekek komfortosabban érezzék magukat, ami a teljesítményükre pozitív hatással van, így a termék fala színes lett, amit szemléltetőeszközök, táblók és a tanulók munkái borítottak (Fisher, 2016).

munkatermek berendezésekor figyeltek arra, hogy az eszközök könnyen elérhetők és egyedül is használhatók legyenek a gyerekek számára. Fontos, hogy kellemes környezetet alakítsanak ki, hogy a gyerekek komfortosabban érezzék magukat, ami a teljesítményükre pozitív hatással van, így a termék fala színes lett, amit szemléltetőeszközök, tablók és a tanulók munkái borítottak (Fisher, 2016).

Ma Magyarországon a legtöbb iskolában mozgatható padok vannak, bár gyakran előfordul, hogy fix padokkal és székekkel vannak felszerelve a termek (többnyire fizika vagy kémia előadókban, akár lépcsőzetesen emelkedő padosokkal). Ez utóbbi elrendezés nehezíti a csoportmunkát, leginkább frontális tanulás-szervezési mód alkalmazása esetén ideális.

Elsőre talán nem is gondolnánk, de az építészet is segítséget nyújthat a tanulási célok elérésében. A tudatos és átgondolt tervezéssel, építészeti megoldásokkal olyan iskolai környezetet lehet létrehozni, ami egyben oktatási eszközként is funkcionál, azáltal, hogy a különböző tudományokat a gyerekek mindennapjainak részévé teszik. Phan (2006) számos példát hoz erre, többek között a plafonon a csillagos égbolt ábrázolását, vagy a padló geometriai alakzatokkal borítását, de az anyagok és a méretek, az épület energetikai rendszerének megfigyelésén keresztül tanulás ugyancsak lehetséges. A szingapúri építész szerint az a fontos, hogy az iskolai környezet, az intézmény tereinek kialakításakor egy komplex tanulási környezet jöjjön létre. Az iskola helyet kell adjon az innovatív tanulási környezet elemeinek, ezért épületének kialakításakor, berendezésekor szem előtt kell tartani funkcióit (Borri, 2018).

A direkt tanulási célokon túl a környezet, a tér, ahol a tanulási tevékenység zajlik, érzelmeket vált ki belőlünk, befolyásolja a pszichológiai állapotunkat, ezáltal pedig az ismeretszerzést, a fejlődést is támogathatja, vagy éppen akadályozhatja, így egyáltalán nem mindegy, hogy milyen az iskolai terek kialakítása, a térhasználat, a fényviszonyok vagy akár a dekoráció (Hercz és Sántha, 2009)

Tanulás terepen

A földrajztanulás szempontjából az iskolai keretek között történő tantermi foglalkozásokon kívül igen nagy jelentőséggel bírnak a terepen történő ismeretszerzési módok. Ide sorolhatók a terepi projektek és a szabadég-iskola egyes formái, melyek a valós kinti környezetben valósulnak meg. A terepi projektek esetében a közös tevékenység és ismeretszerzés, az együtt gondolkodás és összetartozás élménye áll a középpontban, és mindig valamilyen produktummal zárul. Ezzel szemben a szabadég-iskola esetén a valóság megtapasztalása és a tudományos megismerés a legfőbb cél (Makádi, 2006). A jelenlegi hazai köznevelési rendszerben a szabadég-iskola számos típusa ismert, melyeket az 2. táblázat mutat.

2. táblázat. A szabadég-iskola típusai (saját szerk. Makádi, 2006 és 2013 nyomán)

Cél	Forma			
Helyszín megismerése	Tanulmányi séta	Kirándulási tanulmányok	Terepi témanap, témahét	Erdei iskola
	Tanulmányi kirándulás, intézménylátogatás			
	Országjárás			
Terepi ismeretszerzés	Terepfoglalkozás	Terepi akciók		
	Terepi gyakorlat			
Készségfejlesztés	Terepmunka	Terepi akciók		
Szocializáció	Kirándulás			

A terepi tanulási módok egyik legösszetettebb típusa a tanulmányi kirándulás. Sajnos a tapasztalatok azt mutatják, hogy jelenleg nincs nagy szerepük az ismeretszerzés és a már meglévő tudáselemek rendszerezése, elmélyítése szempontjából, pedig igen komplex tudásra tehetnének szert a tanulók az elméletben elsajátított folyamatok és jelenségek valós környezetben történő megfigyelésével.

Az iskolán kívüli földrajztanulás leggyakrabban múzeumlátogatást vagy tanösvények felfedezését jelenti, ritkábban pedig gyárlátogatásra, üzemlátogatásra kerül sor. Számos múzeum található hazánkban, ahol földrajzi tartalmakkal találkozhatnak a tanulók. Ilyen például a Magyar Természettudományi Múzeum, a Magyar Földrajzi Múzeum vagy a Kemenes Vulkánpark. Tanösvények tekintetében szinte minden oktatási célnak találunk megfelelőt, de több barlang is megtekinthető iskolás csoportok számára. Az üzemlátogatás sem elérhetetlen, sok hazai vállalat enged betekintést a munkájába, amiről lista is található az interneten.

A külföldi tanítási gyakorlatban az iskolán kívüli, természetes vagy épített környezetben történő, tapasztalatszerzésen alapuló tanulási módok összefoglaló neve *outdoor education* vagy *outdoor learning*. Ebbe minden külsős helyszínen szervezett, kifejezetten tanítási célú foglalkozás beletartozik, legyen szó bármely terepi ismeretszerzési módról (Bentsen és Jensen, 2012). Ugyan hazánkban nem annyira gyakori, nemzetközi szinten számos példát láthatunk a tantermi tanulás ilyesfajta kiegészítésére. A skandináv országokban néhány hetente tartanak iskolán kívüli foglalkozásokat (Barfod és mtsai, 2016), egyes országokban pedig kifejezetten a témával foglalkozó folyóiratok is megjelennek, például Nagy-Britanniában ilyen a *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

A hálózattal támogatott és az online tanulási környezet

Hálózattal támogatott kontakt környezet

A hagyományos kontaktóra hálózattal, online szolgáltatásokkal történő kiegészítése során a tanulási folyamat szerves részét képezik a különböző internetkapcsolattal rendelkező eszközök, számítógépek, laptopok és okoseszközök egyaránt. Az IKT-eszközök gyors terjedése, az okoseszközök térnyerése és ezek egyszerű alkalmazhatósága új pedagógiákat hívtak életre. A *one-to-one mobile technology* (magyarul leginkább egy-az-egyhez technológiának fordítható) lényege, hogy minden tanulónál valamilyen IKT-eszköz van, melynek segítségével folyamatosan kapcsolatban tud lenni társaival és a pedagógussal egyaránt (Cardoza és Tunks, 2014). Mivel mindenki külön eszközt használ, így más módszerekkel dolgozhatják fel ugyanazt a témát egyidőben, vagy különböző

résztémákkal foglalkozhatnak, de akár közösen együttműködve is meg tudják oldani a feladatokat. A BYOD (*bring your own device*, vagyis „hozd a készüléked”) során a tanulók szintén folyamatos kapcsolatban állnak egymással IKT-eszközeiken keresztül, de ebben az esetben az eszköz a sajátjuk, melyek bizonyos alkalmazásokon keresztül hálózatba kapcsolhatók. Ez természetesen az iskola számára költséghatékony, ám felvet etikai kérdéseket (Afreen, 2014). Manapság egyre gyakrabban hallani az *m-learning* kifejezést, pontos tartalma azonban kevésbé ismert. A mobil tanulás nemcsak annyit jelent, hogy mobiltelefont használunk a tanulási folyamat során, annál sokkal többet. A mobiltelefon használatával maga a tanulás is mobilissá válik, az *m-learning* térben és időben egyaránt rugalmasabbá teszi, hiszen bárhol és bármikor megvalósulhat az eszköz által (Vavoula és Sharples, 2002). Ezt a tulajdonságot megragadva többen a *just in time* működési filozófiához hasonlítják, ami eredetileg a termelés tökéletesítését célzó stratégia (Mohamed, 2009). Traxler (2007) egy „új mobil társadalmi koncepciónak” nevezi.

Az IKT-eszközökkel kiegészített kontakt környezet nemcsak a digitális kompetenciára van pozitív hatással, hanem fejleszti a kommunikációs képességet (és ezen belül kiemelten a digitális eszközökön történő online kommunikációt), valamint az állandó kapcsolaton és együttműködésen keresztül a szociális és társadalmi kompetenciákat egyaránt. Természetesen a feladat témájától, típusától függően számos egyéb készség fejleszthető általa. Többek között a tanulók kereshetnek online gyűjteményekben, videótárakban, egyszerűen és gyorsan hozzájutnak a tanár által ajánlott tartalmakhoz, közösen szerkeszthetnek prezentációt, dokumentumot, táblázatot, egyszerűen készíthetnek plakátot vagy infografikát. Az IKT oktatási célra történő alkalmazása nem feltétlenül kell, hogy a tantermi oktatással egyidőben valósuljon meg, az otthon elvégzendő, online szolgáltatásokat igénylő tevékenységek szintén kiválóan alkalmasak a tanulás támogatására. Ehhez természetesen nagyon fontos a tanulók megfelelő eszközellátottsága, amit mindenképpen fel kell mérnünk a feladat kijelölése előtt.

A one-to-one mobile technology (magyarul leginkább egy-az-egyhez technológiának fordítható) lényege, hogy minden tanulónál valamilyen IKT-eszköz van, melynek segítségével folyamatosan kapcsolatban tud lenni társaival és a pedagógussal egyaránt (Cardoza és Tunks, 2014). Mivel mindenki külön eszközt használ, így más módszerekkel dolgozhatják fel ugyanazt a témát egyidőben, vagy különböző résztémákkal foglalkozhatnak, de akár közösen együttműködve is meg tudják oldani a feladatokat.

*A BYOD (bring your own device, vagyis „hozd a készüléked”) során a tanulók szintén folyamatos kapcsolatban állnak egymással IKT-eszközeiken keresztül, de ebben az esetben az eszköz a sajátjuk, melyek bizonyos alkalmazásokon keresztül hálózatba kapcsolhatók. Ez természetesen az iskola számára költséghatékony, ám felvet etikai kérdéseket (Afreen, 2014). Manapság egyre gyakrabban hallani az *m-learning* kifejezést, pontos tartalma azonban kevésbé ismert.*

Online tanulási környezet

A hálózattal támogatott kontakt környezet és az online környezet mindegyikében központi szerephez jut a digitális technológia és az internetkapcsolat, ám markáns különbség köztük, hogy az utóbbi online keretrendszeren vagy alkalmazások rendszerén alapuló oktatási forma. Segítségével a tanulás tér- és időfüggetlenné válik, hiszen a felek közötti kommunikáció, az információcsere, az ismeretátadás és befogadás, a tartalommegosztás, az együttműködés nem szükséges, hogy egyidőben, és ugyanazon helyen történjen. Az online oktatási környezet megvalósulása az LMS (*Learning Management System*), valamint az LCMS (*Learning Content Management System*) segítségével lehetséges elsősorban (Alassaf és mtsai, 2014). Az LMS számítógépes szoftverek platformot nyújtanak a tananyag megosztásához, segítik a tanulás menedzselését, valamint a kurzusok szervezését és adminisztrálását. Az LCMS a tananyagok előállítására, tárolására és kezelésére alkalmazható, ezen felül pedig mérések, tesztek készítésére és az eredmények tárolására is lehetőséget nyújt (Arisa és Sejzi, 2013; Alhih és Cavus, 2014). Ez az oktatási környezet nemcsak a tanulás és tanítás térbeli és időbeli korlátjait képes ledönteni, hanem az együttműködésben, a kooperációban egyaránt új távlatokat nyit. Az online oktatási keretrendszereket már jó ideje alkalmazzák, kiemelkedő szerepük van például a blended és eLearning kurzusok során, de minden korábbinál nagyobb igénybevételt jelent a 2019-es év végén megjelenő COVID-19 járvány miatt bevezetett digitális oktatási forma. A járvány hatására az országok jelentős részében a közoktatási és felsőoktatási intézmények egy időre megszüntették a valós térben és időben zajló kontakt órákat, és ezzel párhuzamosan az oktatási tevékenységüket egyéb (elsősorban online) felületekre helyezték át. A digitális oktatás országonként eltérő módon zajlik, sőt, még az egyes államokon belül sincsen egységesen alkalmazott gyakorlat. Ennek következtében a módszerek és eszközök sokfélék, így a tanári és tanulói feladatok és tevékenységek igen változatosak. Szükségszerűen az online keretrendszerek nagyobb szerephez jutnak a távoktatás során, hiszen képesek számos olyan funkció online környezetben való megvalósítására, melyek a tanulási-tanítási folyamat szerves részét képezik a kontakt környezetben. Megannyi LMS és LCMS szoftver alkalmazható erre a célra, a választás egyéni preferenciák függvénye. A teljesség igénye nélkül ilyen a Moodle, Ilias, Neo LMS, Microsoft Teams, OLAT, Edmodo, Dokeos, Claroline, Google Classroom, vagy a Canvas felülete. Ezek egy része regisztráció után azonnal használható, mások pedig letöltés után futtathatók. Természetesen önmagában egyik sem képes minden oktatási elem kiváltására, ahhoz további szoftverek alkalmazása szükséges.

Lehetőségek a földrajztanulásra a hálózattal támogatott és az online tanulási környezetben

A földrajz tanításának szempontjából rengeteg már kész tartalmat fel tudunk használni mind a hálózattal támogatott kontakt környezetben történő, mind pedig az online tanulás során. Különösen hasznosak az ismeretsajátítás és a folyamatok, összefüggések mélyebb megértése szempontjából a szimulációk. Számos oldalon található termésettudományos tartalmú szimulációkat, melyek közül néhány olyan került be ebbe a válogatásba, ami a földrajz tanulását tudja támogatni (3. táblázat).

3. táblázat. A földrajz tanulásához hasznos szimulációkat gyűjtő oldalak (saját gyűjtés)

Szimulációkat gyűjtő oldalak	Elérhetőség
PhET	https://phet.colorado.edu/en/simulations/category/earth-science
Layered Earth	https://www.layeredearth.com/
UCAR	https://scied.ucar.edu/games-sims-weather-climate-atmosphere
eduMedia	https://www.edumedia-sciences.com/en/node/52-earth-science
MERLOT	https://www.merlot.org
NSDL	https://nsdl.oercommons.org

A Colorado Egyetem számos szimulációt készített a természettudományok oktatásához, amik közül sok ingyenesen elérhető. Találhatunk közöttük a gleccserek mozgásához, lemeztektonikához, Naprendszerhez vagy üvegházhatáshoz kapcsolódót. A szimulációk letölthetők számítógépre, így később lejátszhatók, amihez már internetkapcsolat sem feltétlenül szükséges, de weblapon is beágyazhatók. Pozitívuma, hogy segítségével olyan jelenségek, folyamatok is modellezhetők és ezáltal megfigyelhetők, amik másképp nem. A Layered Earth különböző korosztályoknak és különböző témakörökben kínál természettudományos szimulációkat, míg a UCAR (University Corporation for Atmospheric Research) a légkör, éghajlat, időjárás tanulmányozását tűzte ki célul. Az eduMedia, a NSDL (National Science Digital Library) vagy a MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) szintén számos témában nyújt szimulációkat, melyek segítségével könnyebben megismerhető Földünk.

Az okoskészülékekre letölthető applikációk között szintén találhatunk olyanokat, melyek a földrajzi ismeretszerzés szempontjából hasznosak. A számtalan lehetőség közül néhány ingyenesen elérhető, földrajzzal kapcsolatos ismereteket nyújtó, a készségek fejlesztéséhez hozzájáruló alkalmazást mutatok be (4. táblázat).

4. táblázat. A földrajz tanulását támogató applikációk és elérhetőségük (saját gyűjtés)

Applikációk a földrajz tanulásához	Elérhetőség
Google Earth	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.earth
Google Maps	https://play.google.com/store/apps/google.android.apps.maps
Google Street View	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.street
Geocaching	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.groundspeak.geocaching
NASA	https://play.google.com/store/apps/details?id=gov.nasa
NASA Selfies	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nasa.selfies

A Google többféle applikációja könnyedén hasznosítható a földrajzi tudásszerzés során. Ezek okoskészülékekre ingyenesen letölthető alkalmazások, de számítógépen is futtathatók, kezelésük egyszerű, felépítésük logikus és átlátható. További nagy előnyük, hogy sok okoskészüléken eleve telepítve vannak, így valószínű, hogy a tanulók már találkoztak

vele, kipróbálták. A Google Earth-ben úticélt lehet keresni, Tudáskártyák segítik a tanulást, az utazó funkcióval be lehet járni a világot, meg lehet mérni két objektum távolságát, a meglátogatott helyszínt ábrázoló képeslapot lehet készíteni. Használataival szó szerint kinyílik a világ előttünk. A Google Maps segítségével az egész Földön körül tudunk nézni a rendelkezésre álló térképeken és műholdfelvételeken keresztül, útvonalat tervezhetünk, és számos hasznos funkciójának köszönhetően nemcsak a távolság, hanem a forgalom figyelembevételével az utazás időtartama is kiszámíthatóvá válik. A Google Street View alkalmazással nevezetességeket, múzeumokat, a világ természeti csodáit lehet megtekinteni. Saját videóinkat hozzá lehet adni, ezzel bővítve az Utcakép gyűjteményét. A mások által elkészített és feltöltött utcaképeket, 360 fokos videókat pedig megtekinthetjük. A Google Tour Builder is a Google családjának olyan tagja, amely a földrajzi ismeretek és képességek bővítésében hasznos lehet, de ebből alkalmazás nem készült, csak számítógépen érhető el. Segítségével rögzíteni tudjuk az útvonalunkat, ahhoz információkat, valamint képeket rendelhetünk, ami például egy osztálykirándulás megszervezésekor célszerű lehet. A tanulók utazásokat tervezhetnek vele, amin bejelölik a megtekinteni kívánt helyszíneket, ahhoz képeket és tudnivalókat csatolva. Ezt kiegészíthetik időbeosztás és a költségvetés kikalkulálásával, ami gyakorlati haszna miatt motiváló lehet, miközben számos készség fejleszthető általa.

A Geocaching egy kincskereső játék, ami voltaképpen a kirándulás, természetjárás gamifikációja. Nem kifejezetten földrajzórai applikáció, de számos olyan készség fejleszthető segítségével, ami a földrajz tanításának is célja. Jó program lehet egy tanulmányi kiránduláson, de szabadidős elfoglaltságnak ugyancsak ajánlhatjuk a tanulók számára (Gerlang, 2019). Az alkalmazást le kell tölteni a készülékre és regisztrálni kell ahhoz, hogy játszani lehessen. Az applikáció koncepciója, hogy a nyilvánosságra hozott földrajzi koordináták alapján meg kell keresni az elrejtett geoládát GPS vagy térkép segítségével. Geoládák bárhol lehetnek, de első-

A Geocaching egy kincskereső játék, ami voltaképpen a kirándulás, természetjárás gamifikációja. Nem kifejezetten földrajzórai applikáció, de számos olyan készség fejleszthető segítségével, ami a földrajz tanításának is célja. Jó program lehet egy tanulmányi kiránduláson, de szabadidős elfoglaltságnak ugyancsak ajánlhatjuk a tanulók számára (Gerlang, 2019). Az alkalmazást le kell tölteni a készülékre és regisztrálni kell ahhoz, hogy játszani lehessen.

Az applikáció koncepciója, hogy a nyilvánosságra hozott földrajzi koordináták alapján meg kell keresni az elrejtett geoládát GPS vagy térkép segítségével. Geoládák bárhol lehetnek, de elsősorban történelmi vagy földrajzi szempontból érdekes helyeken szokták azokat elrejtteni. A játékosok a játék weboldalán találnak információkat a láda helyéről, amiben egy napló, egy játékleírás, egy jelszó és valamilyen apróbb ajándék van. A megtaláló lejegyzi a naplóba a felfedezés idejét, illetve a felhasználónevét. A legfontosabb a jelszó megjegyzése, mert ezzel tudjuk igazolni a játék oldalán, hogy valóban megtaláltuk az elrejtett ládát.

A játékosok a játék weboldalán találnak információkat a láda helyéről, amiben egy napló, egy játékleírás, egy jelszó és valamilyen apróbb ajándék van. A megtaláló lejegyzí a naplóba a felfedezés idejét, illetve a felhasználónevét. A legfontosabb a jelszó megjegyzése, mert ezzel tudjuk igazolni a játék oldalán, hogy valóban megtaláltuk az elrejtett ládát. A játék egyik alapszabálya, hogy ha elvisszük a ládában lévő ajándékot, pótoljuk mi magunk is. A földrajz tanításának szempontjából a játék legfontosabb jellemzője a környezeti nevelés megvalósulása, amit a játék mottója is hirdet: „Ne vigyél el semmit, csak a fotóidat; ne hagyd ott semmit, csak a lábnyomodat; ne ölj meg semmit, csak az idődet!”¹

A NASA fejlesztésében több applikációt találhatunk, melyek olyan funkciókkal rendelkeznek, amik oktatási szempontból hasznosíthatók. Hatalmas kép- és videótára sok olyan anyagot biztosít, ami a földrajzi tudásszerzést támogathatja. A NASA missziói iránt érdeklődők információkat, híreket és történeteket olvashatnak, vagy akár a NASA TV élő közvetítéseibe is betekinthetnek. Műholdak nyomkövetése, NASA látogatóközpontok térképe, azokról információk és elérhetőségek egyaránt található az alkalmazásban. A NASA Selfies applikációja ennél könnyedebb, szórakoztatóbb. Az alkalmazás a felhasználó fotóját úrruhába öltözteti, háttérként pedig a világűr egy részét jeleníti meg. A háttérben megjelenített helyszínről minden esetben rövid leírás kapcsolódik, így játékosan ismerhetik meg a tanulók a világűr.

A virtuális tanulási környezet

Az online tanulási környezetet sokszor virtuális tanulási környezetként említik, ám a kettő egyenlővé tétele helytelen, ugyanis az online környezet esetén valós térben, valós személyek interakciójáról van szó, míg ezzel szemben a virtuális környezet egy, a valóságban nem létező, csak mesterségesen létrehozott tér, és a benne lévők sem az igazi személyek, hanem csupán az őket képviselő alakok.

„A virtuális környezet egy olyan háromdimenziós (3D), mesterséges, a valóságban nem létező tér, ahol mi magunk és mások is háromdimenziós formában, térben és időben egyszerre lehetünk jelen, és mindezt a saját nézőpontból ugyan(olyan)annak látjuk.” (Ollé és Lévai, 2013. 84.). Andreas Schmeil definíciója ennél többet mond a virtuális térről, online és kollaboratív környezetnek nevezi, ahol a személyek megtestesítőjeként avatárok feleltethetők meg az embereknek, a virtuális valóság egy alkotóeleme (Schmeil, 2012).

A virtuális környezetben a földfelszín, a víz vagy a levegő megjelenítése olyan, mint a valóságban, sőt ugyanúgy érvényesülnek a fizika törvényszerűségei. A virtuális a valós környezet másolata, annak korlátai nélkül, így a tanulási folyamat szervezése hasonlóképp képzelhető el benne, mint a valóságban. A multimédia és online eszközök használata egyszerűen megoldható a virtuális térben, azonban a kommunikáció korlátokba ütközik, kevésbé rugalmas, mint valós kontaktus esetén (a gesztusok terén például).

Egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek a virtuális térben zajló vagy azt is alkalmazó játékok, mint például a néhány éve hihetetlen gyorsasággal terjedő, egyszerűen kezelhető és látványos Pokémon Go. Bár jelenleg még a játékipar a legnagyobb felhasználó, a virtuális technika számos egyéb lehetőséget rejt magában. Például egyes vállalatok lakásunk lehetséges berendezését villantják fel előttünk segítségével, de az orvoslás vagy az oktatás területén szintén hasznunkra válik.

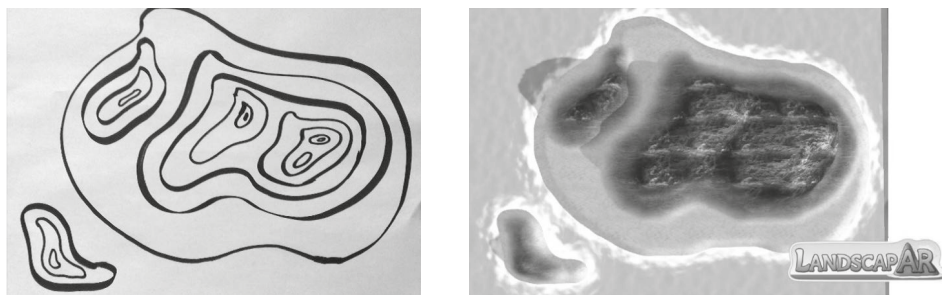
Kiterjesztett valóság (AR) az oktatásban

Az AR, illetve a VR kifejezések egyre többször hallhatók, bár pontos jelentésük és oktatási céllal történő alkalmazásukra hazai példa kevésbé ismert. Az AR az *augmented reality* angol kifejezésből származik, minek jelentése kiterjesztett valóság. Ez voltaképpen

a valós tér és a virtuális tér összekapcsolása egy okostelefonra vagy tabletre letölthető alkalmazás segítségével (Kerr és Lawson, 2019).

Mások által készített AR-tartalmakat is felhasználhatunk, de vannak olyan alkalmazások, amelyekkel könnyen elő tudunk állítani sajátot. Ilyen például a Strata vagy a Layar. Saját anyag készítéséhez szükségünk van egy úgynevezett hívóképre, amit a valóságban látunk, majd ehhez kell rétegeket kapcsolnunk, ami lehet hang, további kép, videó, de akár 3D-s modell is. Ezek a kapcsolt tartalmak már nem a valós térben léteznek, hanem a virtuális tér részei. Megjelenítésükhöz csak egy okostelefonra vagy tabletre és arra letöltve a megfelelő applikációra van szükségünk. A telefon kamerájával a hívóképet „beolvassuk”, és így láthatóvá és hallhatóvá válnak a további rétegek. Vagyis AR esetén ugyanabban a valós térben maradunk, csak ebbe vetítődnek bele a virtuális tér egyes elemei (Radu, 2014).

Látványos felhasználása az AR technikának, ha filctollal rajzolt, önmagukba visszaterő, egymást nem metsző görbékkel 3D-s hegységet „készítünk” a LandscapAR kiterjesztett valóságra épülő alkalmazással (2. ábra).



2. ábra. A LandscapAR működés közben (forrás: Gerlang 2019)

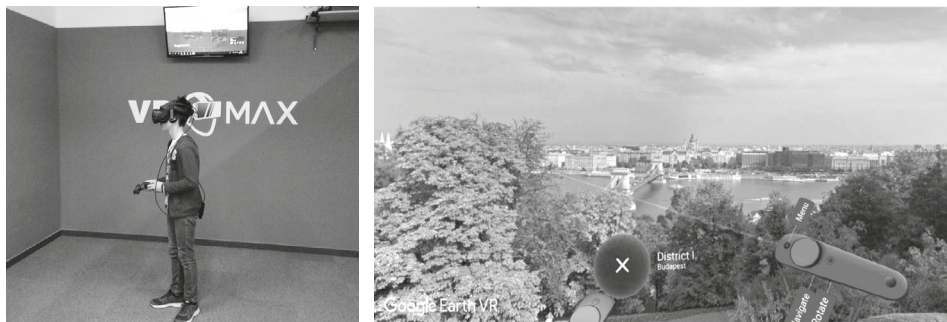
De nemcsak a látvány szempontjából érdemes AR technikát használni a tanulás során, hanem azért is, mert a megjelenített kép forgatható, ezáltal több szemszögből is megvizsgálható, életszerű. Segítségével olyan jelenségek, tárgyak és helyszínek is „megtekinthetők”, amikre a valóságban nem lenne lehetőségünk közelebről megnézni (Gerlang, 2019).

Egy másik, földrajz tanításához kapcsolható AR technológiát alkalmazó applikáció a magyar fejlesztésű „látványvadász” Sighter. A Geocachinghez hasonlóan ez ugyancsak egy geolokációs játék, de itt maga a látvány begyűjtése a cél, nem egy elrejtett doboz megkeresése. Az alkalmazás letöltése és regisztráció után internetkapcsolattal rendelkező okoskészülékkel lehet játszani. Ha a felkeresendő objektumot (*sight*) megtaláltuk, készülékünk kamerájával be kell olvasni. A sightok megtalálásában segítséget nyújt az applikáció: ahogy közeledik a felhasználó a célponthoz, úgy irányítja a langyos-meleg-forró kifejezésekkel. A tematizált sightokkal tematikus utakat lehet bejárni, ezen kívül a sightokhoz kapcsolódó informatív leírások és a helyszínekhez rendelhető feladatok is segítik a tanulást, ami a differenciálás szempontjából is hasznos lehet.

Virtuális valóság (VR) az oktatásban

A VR a *virtual reality* rövidítése, minek magyar megfelelője a virtuális valóság. A VR technológia használatakor az érzékszervekre ható technikát kapcsolnak az ember testére, ami a valós tér kizárásával a virtuális térbe juttatja a felhasználót. Ekkor valós objektumokat nem, csak virtuális térelemeket érzékelünk a számítógépen keresztül, de az olyan hatást kelt, mintha a valós térben néznénk körül egy kamerával (Freina és Ott, 2015).

Ez eszközigenyesebb technológia, mint a kiterjesztett valóság, mivel egy helymeghatározására alkalmas, giroszkóppal felszerelt eszközre, arra letöltött VR alkalmazásokra, valamint VR szemüvegre van szükség hozzá. A földrajztanulás szempontjából a Google Earth VR igen hasznos és egyre inkább elérhető az iskolások számára. Már virtuális földrajzórák is látogathatók, melyek segítségével a tanulók érdeklődése felkelthető, kedvet kaphatnak Földünk megismerésére, jelenségeinek tanulmányozására (3. ábra).²



3. ábra. Földrajztanulás VR technológiával³

Az Expeditions nevű VR technológián alapuló alkalmazással az osztályteremben ülve lehet idegenvezetést tartani távoli vidékeken, de a Discovery VR for Cardboard szintén ajánlott természettudományos érdeklődésűek számára. Számos egyéb applikáció található, melyek segítségével virtuális sétát lehet tenni múzeumokban, körül lehet nézni a Holdon vagy a Marson, de akár az űrutazás is elérhetővé válik. Ezen kívül egyre népszerűbbek a 360°-os videók, melyek közül számtalan ingyenesen is hozzáférhető az interneten (például YouTube-on vagy a Google utcakép funkciójában), de egyszerűen készíthető saját anyag is. Egy controllerrel kiegészítve a virtuális térben való mozgás lehetővé válik, ami tovább fokozza a felhasználói élményt (Gerlang, 2019).

Ugyan az AR és VR technológia tanulási folyamatba való bevonása még kevésbé bevált gyakorlat, mégis egyre több vállalat igyekszik ezeket felhasználva oktatási segédanyagokat létrehozni. Látványosak és újszerűek, működési mechanizmusukat pedig könnyen elsajátítják a tanulók, hiszen a mindennapjaik során gyakran találkoznak vele (gondoljunk csak a különböző játékokra). Persze nem az élményszerű tanulás és a motiváció az egyetlen előnyük, alkalmazásukkal számos kompetencia fejleszthető. A digitális kompetenciát a mások által

Ugyan az AR és VR technológia tanulási folyamatba való bevonása még kevésbé bevált gyakorlat, mégis egyre több vállalat igyekszik ezeket felhasználva oktatási segédanyagokat létrehozni. Látványosak és újszerűek, működési mechanizmusukat pedig könnyen elsajátítják a tanulók, hiszen a mindennapjaik során gyakran találkoznak vele (gondoljunk csak a különböző játékokra). Persze nem az élményszerű tanulás és a motiváció az egyetlen előnyük, alkalmazásukkal számos kompetencia fejleszthető. A digitális kompetenciát a mások által összeállított anyagok felhasználása is fejleszti, de a saját tartalmak készítése még inkább hasznos, ezzel egyéb készségek erősítésére van lehetőség.

összeállított anyagok felhasználása is fejleszti, de a saját tartalmak készítése még inkább hasznos, ezzel egyéb készségek erősítésére van lehetőség (például tervezés, lényegkiemelés, kritikai gondolkodás, kreativitás). Az idegennyelvi kompetenciára ugyancsak pozitívan hatnak, mivel az ilyen típusú alkalmazások túlnyomó része angol nyelven érhető el.

Általuk megszűnnek a tanulás térbeli és időbeli korlátai, hiszen a tanulók bármikor eljuthatnak a Grand Canyonba, megnézhetik testközelből a Fujit, az éghajlatváltozás nyomait a gleccsereken, vagy akár kereshetik az élet nyomait a Marson.

Összegzés

A tanulás kifejezés hallatán a legtöbben talán az iskola épületére, a tantermekre és a gondosan elrendezett, tömött padosorokra asszociálnak. Ugyan az iskola valóban a legáltalánosabb és legelterjedtebb helyszíne az oktatásnak, ám sok egyéb lehetőség kínálkozik a tanítási folyamat megvalósítására.

Az iskola épülete térben és időben igen nagy változatosságot mutat. A különböző történelmi korokban más volt a társadalom berendezkedése, a hétköznapi élet, a szokások, a célok, ennek következtében az iskola is különböző funkciókat kellett szolgáljon. Az épület mérete, a belső terek kialakítása, a berendezés, a jelképek, az iskola által közvetített üzenet pedig ezzel változott. Az intézmény földrajzi elhelyezkedése szintén nagy hatással van a felsorolt tényezők alakulására.

Az iskolákban a tanulók többnyire közvetett módon jutnak információkhoz, ritkább az az eset, amikor saját megfigyelésen, tapasztalaton alapszik az ismeretszerzés. Különösen a földrajz tanulása során bír nagy jelentőséggel a valós földrajzi környezetben való tanulás, ami megvalósulhat terepi foglalkozások, üzemlátogatások vagy erdei iskola keretein belül.

A kontakt, valós időben és térben történő tanulás kiegészülhet hálózaton alapuló technikákkal, melyek új távlatokat nyitnak többek között a kooperáció terén. Az IKT-eszközök, online alkalmazások oktatásban való alkalmazása számos kompetencia- és készségfejlesztésére jótékony hatással van.

Az online tanulás során már az oktatás keretrendszere is online platformokra helyeződik, nem csak az alkalmazott eszközök.

Az oktatás színtere azonban nem kizárólag a valós térben képzelhető el, hanem a hihetetlen ütemben gyorsuló technikai fejlődés következtében a virtuális térben is megvalósulhat. A korábban szinte csak a játékipar által alkalmazott virtuális technika napjainkra az egészségügy és az oktatás kapuit is döngeti, amivel az ismeretszerzés térbeli és időbeli korlátai egyaránt kitolódnak.

A tanulás egy igen összetett és hosszú folyamat, melynek számos alkotóeleme van. Az ismeretszerzésen túl cél a tanulói készségek és kompetenciák fejlesztése is. A sokoldalú és minél hatékonyabb képzés csak úgy érhető el, ha mindig az aktuális céloknak megfelelő módszereket és eszközöket alkalmazunk. Ennek következtében egy tanulási környezetről sem szabad lemondani, mindig az adott csoport életkori sajátosságainak és tanulási céljainak megfelelően kell a tanulás szolgálatába állítani. Ez nem feltétlenül egyetlen tanulási környezetet jelent, akár ezek együttes alkalmazásával, hibrid tanulási környezet alkotásával is támogatható az ismeretszerzés folyamata.

Gerlang Vivien

*ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola
Földrajz Szakmódszertani Csoport*

Irodalom

- Afreen, R. (2014). Bring Your Own Device (BYOD) in Higher Education: Opportunities and Challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science (IJETTCS)*, 3(1), 233–236.
- Alassaf, N., Harfoushi, O., Obiedat, R. & Hammouri, T. (2014). Learning Management Systems and Content Management System: Definitions and Characteristics. *Life Science Journal*, 11(12), 39–41. DOI: 10.7537/marslsj111214.07
- Alhih, M. S. & Cavus, N. (2014). Learning management systems use in science education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 517–520. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.429
- Arisa, B. & Sejzi, A. A. (2013). Learning Management System (LMS) and Learning Content Management System (LCMS) at Virtual University. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013)*, 216–220.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L. & Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 277–281. DOI: 10.1016/j.ufug.2016.09.012
- Bentsen, P. & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199–219. DOI: 10.1080/14729679.2012.699806
- Borri, S. (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. Firenze: Indire Scientific Committee.
- Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, 2000, Brussels, 36 p.
- Cardoza, Y. & Tunks, J. (2014). The bring your own technology initiative: an examination of teachers' adoption. *Comput. Schools*, 31, 293–315. DOI: 10.1080/07380569.2014.967626
- Dávid Mária (2015). *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Médiainformaticai kiadványok. Kezek – Észak-Magyarország felsőoktatási intézményeik együttműködés. Eger: EKE.
- Fisher, K. (2016). *The translational design of schools. Sense Publishers: An Evidence-Based Approach to Aligning Pedagogy and Learning Environments*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Freina, L. & Ott, M. (2015). A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives. Conference Paper. *eLearning and Software for Education (eLSE)*, Romania, 9 p.
- Gerlang Vivien (2019). (El)tévedni emberi dolog... avagy a téri intelligencia fejlesztési lehetőségei hagyományos és digitális eszközökkel a földrajztanításban. *GeoMetodika – Földrajz szakmódszertani folyóirat* DOI: 10.26888/GEOMET
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung: eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim.
- Hercz Mária & Sántha Kálmán (2009). Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 19(9), 78–95.
- Kerr, J. & Lawson, G. (2019). Augmented Reality in Design Education: Landscape Architecture Studies as AR Experience. *International Journal of Art & Design Education*, 16. DOI: 10.1111/jade.12227
- Keszei Barbara (2013). Miénk itt a tér: Az iskola környezetszociológiai megközelítésben. *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. 525–533.
- Komenczi Bertalan (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Komenczi Bertalan (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: GlobeEdit.
- Lévai Dóra (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Makádi Mariann (2006). *Földönjáró 2. – Módszertani kézikönyv gyakorló földrajz tanárok és hallgatók számára*. Budapest: Stiefel Eurocart Kft.
- Makádi Mariann (2013, szerk.). *Tanulási tanítási technikák a földrajztanításban – e-tankönyv*. Budapest: ELTE-Prompt Kft.
- Mészáros István, Pukánszky Béla & Németh András (2003). *Neveléstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Mogyorósi Zsolt & Virág Irén (2014). *Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom*. Médiainformaticai Kiadványok. Eger: Líceum Kiadó.
- Mohamed, A. (2009). *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training*. Kanada: AU Press, Athabasca University.
- Németh András (2002). A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra*, 12(9), 17–28.
- Ollé János & Lévai Dóra (2013). *XXI. század oktatástechnológiája 1*. Médiainformaticai Kiadványok. Eger: EKE.
- Ollé János (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ollé János (2013). *Az oktatási környezetek tipológiája, eLearning és távoktatás értelmezések. Prezentáció*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

- Papp-Danka Adrienn (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Phan, P. L. (2006). The school as a learning tool in Singapore. *21st Century Learning Environments. OECD Publishing*, 76–78.
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18, 1533–1543. DOI: 10.1007/s00779-013-0747-y
- Réti Mónika (2011, szerk.). *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Budapest: OFI.
- Schmeil, A. (2012). *Designing Collaboration Experiences for 3D Virtual Worlds*. Lugano: Faculty of Communication Sciences Università della Svizzera Italiana.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writ... *The International Review in Open and Distance Learning*, 8(2), 1–13. DOI: 10.19173/irrodl.v8i2.346
- Vavoula, G. N. & Sharples, M. (2002). KLeOS: A personal, mobile, knowledge and learning organisation system. *Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education*, 152–156. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. DOI: 10.1109/wmte.2002.1039239
- Zrinszky László (1993). *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Jegyzetek

¹ <https://www.geocaching.com/play>

² <https://arvr.google.com/>

³ <https://geometodika.hu>, <https://vrmax.hu/educacio/>

Absztrakt

Tanulni bárhol és bármikor lehet. Ugyan a tanulási folyamat nem minden esetben az oktatási tevékenységgel párhuzamosan, annak hatására történik, hanem azon kívül, a mindennapi tevékenységek során szerzett tapasztalatok által, mégis szükséges a tanítás színtereinek átgondolása, hiszen csak ennek ismeretében lehet a pedagógus munkája tudatos, ennek következtében pedig a lehető leghatékonyabb. A tanulás összetett folyamat, melynek eredményességét számtalan tényező befolyásolja. Ezen komponensek egy része külső környezeti tényező, másik része pedig belső feltétel, melyek között biológiai és pszichés jellemzők egyaránt megtalálhatók (Dávid, 2015). A tanulás feltételeinek összességét Komenczi (2009) szerint a tanulási környezet kifejezés írja le. Ollé (2012) szemléletében a fő rendezőelv a tanulási-tanítási folyamat és az ahhoz kapcsolódó kommunikáció térbeli és időbeli megvalósulása, amit oktatási környezetnek nevez. Elméletében ezek alapján négy fő típusát különíti el az oktatási környezeteknek, melyek a kontakt oktatási környezet, a hálózattal támogatott kontakt környezet, az online oktatási környezet, valamint a virtuális oktatási környezet. Természetesen megvalósulhat ezek kevert alkalmazása is, mellyel különböző hibrid tanulási környezetek teremthetők. A tanulmány fő célja, hogy az Ollé (2013) által alkotott modell elemeit a földrajzi tudásszerzés folyamatában alkalmazza, és egyben rávilágítson arra, hogy a tanítási folyamat szerves részét kell alkotnia mindegyik környezetnek ahhoz, hogy a tanulási célokhoz leginkább alkalmazkodó oktatás valósuljon meg.

Nők, mozgalmak, szociabilitások

Sajátos az egybejátszás, kölcsönhatás, integráló vagy inspiráló benyomás is, amikor egymáshoz időben közel, s eltérő tudásterületekről, mégis átsugárzásoktól nem mentes kiadványok jelennek meg. Rövid két-három év alatt több ilyen is napvilágot látott, ám most és itt, amikor „tematikus háttérként” használom őket, az efféle olvasatnak legfőbb értelme talán annyi: miként keletkeznek, vannak jelen vagy mintegy öröklődnek is olyan szereptudatok, szerepfunkciók, melyek a társadalmi származás, identitás és aktivitás felületein szinte strukturálisan jellemzik a szociális lét mintázatait, ezek hordozóiként is elsősorban a nőket. Három-négy kötetet emelek most ide, egyúttal azt is jelezve, hogy megannyi történeti célú sajtóbúvárkodás vagy tájékozódó érzékenységszerű tematikus gyűjtés közben sok minden függhet attól, milyen mélységig és milyen szándékkal lapozgatjuk a szakirodalmat, mely ritkán tematizálja egzakt módon, de számos esetben mégis kontextualizálja, szöveg- vagy témakör szerint is körülveszi a keresett kérdéseket.

Az alábbi, nem direkt gender-specifikus, de lényegi vonásait szemlélve mégis a nőtörténet egyes időszakait, szereplőit, jelképhordozóit, „celebeit” vagy hétköznapi asszonyságait bemutató monográfiákra is így bukkantam, s az elágazó historiák személyessége és történetisége hívta föl figyelmemet arra: a mindennapi női(es)séget illusztráló szándékok, korszakok, elemzések nem ok nélkül taglalják elkülönülten a munkásasszonyok mosástechnikáinak, a sportoló nők győzelem-praktikáinak, vagy az illem- és viselkedéskultúra, vagy a tánc- és mozgásművészet „rétegspecifikus” rejtelmeit: megvan ezeknek a saját íze, önálló búvköre, sőt ez meglepően gazdag is. Ehhez kínál mélyebb ismeretanyagot a történész-pszichológus Papp Barbara és a médiatörténész Sipos Balázs *Modern, diplomás nő* a *Horthy-korban* című kötete, mely az időszak rétegzett társadalmáról olyanképpen formál hiteles és komplex korrajzot, ahogyan csak ritkán teszik még a mikrotörténeti munkák is (pedig ez a mű az alkotói szándék szerint nem okvetlenül az, mégis közelít a történeti antropológia bizonyos aspektusaihoz). A könyvről a történész szakma, a társtudományi területek reflexiói (pl. viseletkutatás, iskolaszociológia, történeti demográfia, stb.) részint már megtették az illő észrevételeiket, s ezeket nem óhajtanám félretenni vagy felülbírálni – mindössze annyit emelnék ki a kontextus okán, hogy a század első harmadának emancipálódni vágyó hölgnői, „konzervatív feminista” lelkületű asszonyságai, nőpolitikai dilemmákkal dacosan küzdő diplomás delnői és szilfid diáklányai, vagy (nyomukban és ellenükre is) a példás családayák kínálta korkép (ide értve a *Magyar Női Szemle* oldalain tündöklést és a nemzeti példaképpé válás dilemmáját is) a mindennapi létére kapott, ráadásaképpen progresszív értelmiségi lény dicsfénye kívánt volna lenni. E kor-korkép historikus gazdagsága és korszakosan széles horizontja ekképpen a nőtörténeti kutatásoknak nem csupán kiegészítője, hiánypótló opusza, de jövőendő forrásműve is lehet – persze elsősorban csak akkor, ha észreveszik

a nemcsak mozgalmárok, nemcsak (leg)újabbkoros történészek és (poszt)modernista feministák, hanem a társadalomtörténet más olvasói is. Mert hát észre kell venni e jól strukturált, választékosan tagolt, olvasmányos érzékenységgel megírt tudományos művet, melyben szerzőink munkája ott kezdődik e poszttraumatikus és konzervatív „neobarokk társadalom” leírásában, ahol a klasszikus szociológiai és társadalomtörténeti forrásművek a feminizmus első magyar hullámának megnevezésével jobbra végződnek is. Szerzőink számára nem „a nőiség”, az anyaság, a keresztény középosztályiság vagy a békeidők család-, cseléd-, alkalmazotti és értelmiségi női történeti színterei lettek pusztán vizsgálódási felületek, hanem a nőoktatás, a felsőfokú képzés, a szakmatörténetek, a diplomás nők presztízshelyzete, a női aktivitások társadalmi és politikai, sajtónyilvánossági és világképi belvilágai is. Ráadásul éppen egy olyan társadalmi-történeti-lélektani korszakban, amikor a háborús veszteségek olyan területeken kényszerítették a női társadalmat minden korábnál markánsabb szerepváltásra, ahol korábbi időkben nők még véletlenül sem fordulhattak meg a konstans férfiuralom okán. Ilyen szféra volt a tudásé, az elismert és legitim iskolázottságé, a gazdasági döntésekbeni részvételé, a férfípótló funkciók leggyakoribb átvállalásáé is. S persze körülvették mindezt az ideák, elméletek, eszmék és normák körein túl a férfiak összezárásai, vélekedései bárminő női diplomásságról, szakmai elhelyezkedésről, felsőfokú vagy továbbképzést biztosító pályákon elhelyezkedésről, vagy akár a feminizmusról is.

A szerzők kereső és kutatói szempontjainak felel meg, hogy munkájuk főszereplői valójában a mindennapok hősei, sőt még kiválasztott példák esetében is kivételes egyéniségei, e korszak teoretikusai, mozgalmárjai, nyomásgyakorlói, ideáljai, a két háború közötti idő példázatosan hátrányos helyzetbe szorított feltörekvői, útkeresői vagy hivatásörzői kaptak itt megjelenítést, sőt kitágult horizonton a Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint fémjelzte idők teljesebb „nőpolitikája” is. A „diplomás nők” társadalmopolitikai helyzetének értékelése (mint szerzői cél is) a szereplők + kontextusaik + politikai miliő állapota szerinti alakulását illusztrálja, így a mikro környezeti lépték végül is okkal terjed ki a makrostruktúra komplexitásának számos pontjára, a rendszeregész működésmódjának kizárólagos és kiváltságos belvilágaira. Merthogy a hazai női történet e szociálbilis érzékenységgel is jellemezhető korszakában a szerzők a diplomás nőket és politikai-társadalmi helyzetüket nemcsak a státusz, a konvencionális szerepek, a tradíció-kötöttség felől mutatják, hanem azt a gondolkodási „ívet” is kivetítik, melyen a feudális hangoltságú „klasszikából” a szecessziósodáson át a modernista szerepjátékokig és a funkcionalista-pragmatista programosságig egy sereg emancipációs rutin felfejlik, mutatkozásokban fénylik és árnyalatokba szürkül. A hazai modernizációs folyamatok társadalmi kihatásai, a férfisorsokkal összevethető érvényesülési modellek, valamint a feministákon és a tömegbefolyásoló divathullámokon túli kulturális miliők eltérő normái szerint élő nők nemcsak egyszerű emancipációs trendek hordozói voltak. A szerzők megjelenítésében is sokkal rétegzettebb lehetett maga a nőiség, az ideál, a szerepkészségek, a kötelezettségek, a férfi előjogokkal szembeni eljárásmodok historikuma, semmint hogy az beleférne a „keresztény-nemzetinek nevezett időszak” szociális és politikai kereteibe. E téren is az aktivitásokra, a szellemi munkás lét esélyeire, ezek környezetére, legalizálására, az új szerepkinálat fogadtatására, családi támogatottságára, egyházi vagy nőegyleti bázisaira, a női lapok és az országos sajtó diskurzusaira fókuszálnak, belevéve a női hivatások megannyi formaváltozatát, a művészetben, irodalomban, nyilvánosságban, szociális szférákban megjelenő nőiség komplex „politikumát”, vagyis egyúttal a hazai női történetírás hiányzó „holisztikus” kánonját is megteremtve, mely már a diplomás nő *jelenségét* is kivételezett státuspontnak veszi. Már az első fejezetben a magyarországi női történet és női történetírás 19–20. századi korszakait vetetik be, jelesül a normatív és a nem normatív történetírás közötti különbségekkel, tehát a szereplők és a rendszer hierarchikus viszonyrendjét mutatják meg a weberi alapelvű „megértő női történetírás”

formulával megerősítve (15–29.). A revideált nőpolitikai és nőmozgalmi presztízs-kérdések alighanem a háborúval összefüggésben és ennek visszahatásában kezdtek új összefüggés-rendbe kerülni – mert bár a női emancipáció hosszú folyamatában a legitim státusz összefüggött az új típusú nők megjelenésével a 19. század utolsó harmadában, de a modern nőtípus(ok) megerősödésével a legkülönbözőbb életszférákban is egyedi rekordok születhettek, ide véve akár a versenysportot, akár a tudományos karrieret (nem tipikus) esélyeit is. Egy sportbajnok győzelme vagy egy doktorné lett tudományos reprezentáns elfogadottsága mint példák a kötet meghatározó tüneteinek, az önállósulás útján megindult formák, a férfinéppel azonos pozíciók elérésére törekvés, avagy csak egyszerűen a formális hátrányok ledolgozása, főlészámolása mint feladat már alaphangot adnak *A nőkérdés és a nő(iesség) ábrázolásai a Horthy-korban* fejezetnek, s nem utolsósorban a közgondolkodás olyan tüneteinek is „megágyaznak” (59–90.), mint az irodalmi ábrázolások, a családi légkör felértékelődése, a család és háztartás neobiedermeier ábrázolása, az erotikus regények, vagy a *Katolikus Lexikon* konvencionális nőfogalma és női szerepfogalma, mely szerint a nő „...bizonyos szociális alárendeltséget mutat a férfival (családfővel) szemben; viszont mint hozzá hasonló teljes jogú ember, éppoly erkölcsi személyiség”. Jelen van persze mindebben az iskolázottság, a nőképzés és nőnevelés elvei, a felsőoktatásba kerülés növekvő esélye, az alapfokú iskoláktól a diploma megszerzéséig már egyre kevésbé lehetetlenné váló érvényesülési utak vonalvezetése, vagy akár az új ideák, közbuzgalmi tevékenységek, egyletek, szellemi munkás lét és progresz-szió összefüggései (129–260.).

Az őskonzervatíván feudális, majd a kora-polgári korszakkal szembeni „konzervatív feminista” törekvés, erre következően a diplomás nők (lapszerkesztőtől a közszereplőig, ügyvédőtől az állatorvosig, iskolaigazgatótól a konzervatív nőegylet-vezetőig, újságírótól a gyógyszerészig, filozófustól az országgyűlési képviselőig) megannyi státusza, világnézetek, vallási csoportok, foglalkozási és hivatásrendi körök, ideák és „celebritások” portrésora kerül itt terítékre (a *Magyar Női Szemlé*től a hivatás, a művészet, a magánélet, a szociális munka és az időhöz való viszony megannyi dimenziójában), legtöbb esetben aprólékos kutatómunkával föltárt fotóanyaggal, saját szerkesztésű összehasonlító példákkal, eddig hiányzó intézményrendi és iskolázottsági mutatók többretegű forrásközléseivel bővítve. Képet kapunk a „jó” és a „rossz” nők korabeli fogalmairól, a „női képességek”, cselekvések és sorsok összefüggéseiről, a nőpolitikai vitákról, az anyaság-ideálokról, a nemzethiányt pótló funkcionalitásról, a háztartásból a munkák szélesebb választékába bekapcsolódó és iskolázottsági mutatókkal a férfiakat versenyre hívó példákról, egyéb személyes portrékról is (269–297.). Milyen volt s lett a „nőies”? Milyen „a családanya”, ha keresztény középosztályi, vagy ha a korszak értelmiségi útjait „fajpolitikai” gesztusokkal és nemi megkülönböztetési allűrökkel elzárni törekvő politikai indolencia ellenére is diplomássá válik és közéleti pályára indul – mint a konkrét és önálló fejezetbe emelt személyiség, dr. Magyary Zoltánné dr. Techert Margit portréja illusztrálja mindezt, kiknek együttes pusztulása részben a nemzetpolitikai játszmák árán tragédiába fulladt polgárosodási időszak végpontja is.

A nőiség kötetbeli kontextusa nemcsak a politika, a szüfrasset-hatások importja, a konyha és a gyerekszoba, piac és cselédválasztás, kalapbolt és kávéház közötti milióket pontosítja, hanem a munkavállaló, a gazdasági piacon vagy a tradicionális szerepeket a megélhetési lelemény cseleivel kipótoló megoldásokon túli mindennapi „nőkultúrát” és közfelfogást is elének találja. A lexikon-szócikké vált nő és az emancipált dolgozó hölgy, a nők képességei és a szépirodalmi ábrázolásban megjelenő variációk sora (szorgos anya, hű feleség, háztartásbeli, házicseléd, megcsalt esetlenség, erotikus vámpír, konfliktusvállaló harsona és direktívákat osztó házisárkány...), no meg a nőideálok és ikonok, családépítők és politikai háttérszereplők mind az emancipáció folyamatának árnyalatai felé invitálják a szerzőket és olvasóikat, a női cselekvés, női sors, a leküzdhetetlenül

leválasztott partnerség fejlődéstörténetét is kínálva, a többszörös hátrányhelyzetből a feltörekvő személyiségek esélyrajzával bővítve ki az elbeszélhető modern diplomás nő korszakos históriáját.¹

Forrás és nevelés, arisztokrácia és oktatásrend

Mintegy a diplomás nők, a státusznövekmény reményében mozgalmi téren kiállni is kész hölgyek egzisztencia-viszonyai közé tartozik a 20. század első harmadát jellemző mobilitási perspektívák évszázados előzménye, mely egy másik kötet gondolati anyagába illeszkedik és valamelyest neveléstudományi aspektusban is a nőképzés, az iskolázottság relációiban, a család és társadalmi környezet meghatározó aspektusai között kínál újat. Ilyen forrásmunka a 2006-ban indult Neveléstörténeti forrásszeminárium (a Debreceni Egyetemen), melynek a Bácskai Vera vezette Polgárság és polgárosodás témakör volt alapja, a neveléstörténeti és oktatásmódszertani alapokkal kiegészülve viszont doktori értekezések témájává gyarapodott. A tárgykör hallgatóinak és oktatói körének összefogó módszere segített annak létrejöttében, hogy egy korábban nemigen preferált témakörre legyen a magyar arisztokrácia iskoláztatási szokásainak alakulása a dualizmus korában és azt követően. E tárgykör nemzetközi kutatási párhuzamaiból is formálódott a Rébay Magdolna szerkesztette kötet, mely „... szelíd, de szigorú és egyben nagyon igazságos bánásmódban...”. *Arisztokraták nevelése-oktatása Magyarországon a XIX–XX. században* címen jött ki a Belvedere Meridionale szegedi gondozásában. Amiért mint kiadványt ebbe a kontextusba helyezem, épp az a dimenzió, melyet a társadalmi hogylét és a közösségi létértelmezés hagyománykövető tónusaiba közvetített az intézményes oktatás és az értékrend, ebben pedig a konvenciók mellett a családi milió összehatása.

A kötet hét alaposabb forráskutatási eredményének részletes ismertetésére itt bizonytalannal nem lesz lehetőség, de talán az

A nőiség kötetbeli kontextusa nemcsak a politika, a szüfraszett-hatások importja, a konyha és a gyerekszoba, piac és cselédválasztás, kalapbolt és kávéház közötti miliókat pontosítja, hanem a munkavállaló, a gazdasági piacon vagy a tradicionális szerepeket a megélhetési lelemény cseleivel kipótoló megoldásokon túli mindennapi „nőkultúrát” és közfelfogást is élénk tálalja. A lexikon-szócikké vált nő és az emancipált dolgozó hölgy, a nők képességei és a szépirodalmi ábrázolásban megjelenő variációk sora (szorgos anya, hű feleség, háztartásbeli, házicseléd, megcsalt esetlenség, erotikus vámpír, konfliktusvállaló harsona és direktívákat osztó házisárkány...), no meg a nőideálok és ikonok, családépítők és politikai háttérszereplők mind az emancipáció folyamatának árnyalatai felé invitálják a szerzőket és olvasóikat, a női cselekvés, női sors, a leküzdhetetlenül leválasztott partnerség fejlődéstörténetét is kínálva, a többszörös hátrányhelyzetből a feltörekvő személyiségek esélyrajzával bővítve ki az elbeszélhető modern diplomás nő korszakos históriáját.

Olvasóra is bízható egynémely analógia vagy asszociáció a témakörök közötti áthallások érzékelésében. Kiemelni ezért csupán

körvonalakat fogok, hisz maga a kötet nemcsak elérhető a kiadói weboldalon,² de izgalmas olvasmány is. Kutatási eredményekről lévén szó, s egynémely témakör esetében hangsúlyosan az első vagy összegző tudástapasztalat pontosításáról, bizonyonnyal lehetne nevelésmódszertani „vitaanyagot” készíteni a történeti képről, vagy értelmezéstudományt a pedagógia-elméletek alkalmazásával, de itt most inkább a szemlélés lenne célom, nem a „felülbírálat”. Arról nem is szólva, hogy történeti és sokszor levéltári forráskutatási vagy levelezési, napló- és szépírodalom-interpretációiról az efféle kritikai olvasat immár nem jelen, hanem múlt idejű lenne.³ Tartom magam tehát néhány szempont kiemeléséhez, főképp a tanulmányok „önképe”, mintegy kivonatos bevezetői alapján, mert bár tanulmánykötet, de kivonatos eligazítói, absztraktjai sajnos elmaradtak.

Losoncziné Munkácsi Edit tanulmánya *A magyaros arisztokrata nevelés. A gróf Andrassy, a gróf Apponyi és a gróf Zichy család példája (1848–1867)* címen a három arisztokrata család nevelési szokásainak bemutatására, illetve ezek összehasonlítására vállalkozott memoárok és naplók alapján, az 1848–1867 közötti korszakban. Kutatásuk az arisztokrata nevelés problémakörének tesztelése volt, mégpedig a grófi családok nevelési eljárásainak, elveinek rekonstruálására vállalkozva Mary Elizabeth Stevens *Levelek az Andrassy-házból* címmel kiadott levelei, gróf Apponyi Albert *Élmények és emlékek*, illetve *Emlékirataim* című munkája, valamint gróf Zichy Géza *Emlékeim* című memoárja alapján. Elsőbb bemutatja az arisztokrata ifjak nevelőit, majd tanulmányaikat, továbbá az arisztokratáktól elvárt idegen nyelvi ismeretek, képességek kérdéskörét. Azt is körbejárja, hogy a három családban milyen különbségek fedezhetők fel a szülő-gyermek kapcsolatban, továbbá a szülők nevelési elvárásait is vizsgálja, mennyire találják fontosnak a nemzeti identitás fejlesztésére, megerősítésére szolgáló nevelést, a dajkák, nevelőnők, házitanítók szerepét, beleértve az ifjak művészetek iránti viszonyát és kedvteléseiket.

Ferkó Enikő kutatási tanulmányának célja az arisztokrata családok gyermekeit érintő nevelési mintázatok feltárása volt a 19–20. század fordulójának és a Horthy-korszak meghatározó kezdeteinek összképével. *Arisztokraták neveltetése a XIX–XX. század fordulóján és a Horthy-korszakban* című elemző anyagában a nevelési célokat, szokásokat,

„Az arisztokrata gyerekek a magánnevelés során megtanulták a nyelveket, felkészültek az iskolai tárgyak tananyagából, és mint magántanulók tettek vizsgát minden évben az iskolákban. A legtöbb család így részesítette gyermekét 'iskolai nevelésben'. A családok nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy gyermekeik minél több nyelven beszéljenek anyanyelvükön kívül – e célból fogadtak fel külföldi nevelőnőket. A gyermekek számára későbbi életük szempontjából nagy jelentősége volt annak, hogy már kis gyermekkortól kezdve a nevelőnők látták el nevelésüket, így szinte kivétel nélkül legalább három nyelven beszéltek a magyaron kívül. Akkor még nem sejtették, mi vár majd rájuk, s hogy a nyelvtudás nagy segítségükre lesz az emigráció során. Enélkül és a kapcsolataik nélkül csak nagyon nehezen tudtak volna talpra állni. A szülők fontosnak tartották továbbá, hogy a nevelőnőket gondosan megválogassák” (64.) – hangsúlyozza összegzésében

eszményeket és elveket, valamint pedagógiai módszereket tekinti át az irányadó kérdések nyomán: milyen lehetőségekkel rendelkeztek a rangjukhoz, nevükhöz és címükhöz méltó viselkedés bizonyítása által motivált arisztokrata fiatalok? Mennyire volt meghatározó számukra a gyermekkori nevelés? Miért helyeztek olyan nagy hangsúlyt a szülők a lehető legjobb, legtökéletesebb nevelő(nő) kiválasztására? Kutatásai során memoárokat használt mint primér forrásokat, melyek segítségével közvetlen információk birtokába juthatott a neveltetéssel és a családok életével kapcsolatban. Forráselemzési szempontjai között (1) a szülő-gyermek kapcsolat vizsgálata, (2) a nevelési elvek leírása, majd (3) a magánnevelés, (4) az iskolai és (5) a vallásos nevelés kérdésének körbejárása kapott prioritást. „Az arisztokrata gyerekek a magánnevelés során megtanulták a nyelveket, felkészültek az iskolai tárgyak tananyagából, és mint magántanulók tettek vizsgát minden évben az iskolákban. A legtöbb család így részesítette gyermekét 'iskolai nevelésben'. A családok nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy gyermekeik minél több nyelven beszéljenek anyanyelvükön kívül – e célból fogadtak fel külföldi nevelőnőket. A gyermekek számára későbbi életük szempontjából nagy jelentősége volt annak, hogy már kis gyermekkortól kezdve a nevelőnők látták el nevelésüket, így szinte kivétel nélkül legalább három nyelven beszéltek a magyaron kívül. Akkor még nem sejtették, mi vár majd rájuk, s hogy a nyelvtudás nagy segítségükre lesz az emigráció során. Enélkül és a kapcsolataik nélkül csak nagyon nehezen tudtak volna talpra állni. A szülők fontosnak tartották továbbá, hogy a nevelőnőket gondosan megválogassák” (64.) – hangsúlyozza összegzésében.

Boruzsné Búdi Katinka és Óváry Zoltán *Nevelési elvek, iskoláztatás és vallási értékek főnemesei neveltetésében a XIX–XX. században* címen emeli ki a történések és neveléstudósok számára izgalmas arisztokrácia-történeti dokumentumelemzés módszerével áttekintett forrásfeltárást, ami a neveléstudomány megközelítési módjával kiegészülve nemcsak a nevelésben alkalmazott elveket, a gyermekek iskoláztatását, és a nevelésükben, iskolai oktatásukban megjelenő vallási értékekre fókuszált másodolvasatot teszi vizsgálat eszközévé Bánffy Katalin (2014), Gróf Degenfeld-Schonburg Sándor (2008), Dessewffy Gyula (1986), Károlyi Mihályné (2011) Károlyi Mihály (2013), Váli Éva (2008) és gróf Jankovich-Bésán András életút-elbeszélése alapján.

Mucsi László és Rébay Magdolna közös témaválasztása *A Wenckheim család története és neveltetési szokásai a XIX–XX. században* cím alatt összegzett történetírás-szemle a hazai arisztokrácia kutatásának hagyományai alapján. Kiemelik, hogy már a 19. század második felében sorra készültek olyan adattárak, melyek Magyarország nagybirtokos–arisztokrata családjainak történetét kívánták megörökíteni vagy bemutatni, továbbá születtek egyedi családtörténetek is. Mindez a 20. században is folytatódott, amikor megannyi kutató és szerző értekezett a magyar arisztokráciáról, s a legújabbak közül Gudenus János József és Püskei Levente kötetei, vagy a neveléstörténészek közül Virág Irén kutatásai szóltak érdemben az arisztokráciáról mint társadalmi rétegről, Magyarország egy korszakának társadalomtörténetével összefüggő alapkérdésekről. A szerzőpáros írásának célja itt az említettek és a további rész kérdéseket érintő kutatások megbecsült felhasználása egyfajta árnyaltabb kép kialakításánál, jelen esetben a Wenckheim család történetének bemutatása révén, elsődlegesen a család neveltetési-oktatási szokásaira fókuszálva, mellesleg az egyes családtagok életpályáján keresztül megjeleníthető neveltetési hagyományok, a családtagok későbbi karrierjének tükrében értékelve.

Rébay Magdolna nemcsak mint szerkesztő, társszerző, alkalmanként témavezető, de több esetben is mint szerző mutatja föl a pedagógiatörténeti aspektus fókuszálását. Önálló esettanulmányában az *Erdélyi főrangú családok gyermekei a kalsburgi jezsuita kollégiumban és a bécsi Theresianum gimnáziumában (1867–1918)* témaköre foglalkoztatja, mégpedig az arisztokrácia dualizmuskori iskoláztatásával összefüggő kutatások intézményi réteg-térképét is elkészítve, ugyanakkor a kiválasztott gimnáziumokban jelen

lévő egyes családokra vonatkozóan is adatokat gyűjtve. Alapkérdése a társadalom polgárosodása folytán, az iskolai végzettségek felértékelődésével az arisztokrácia szokás- és normarendjének megőrzése mint cél, a tanulási szokások állandósulása vagy változása, az iskolában megszerezhető tudás felértékelődése és az iskolaválasztásban megmutató preferenciák megléte vagy változása. Kutatását kiterjesztette a bécsi Theresianum gimnáziumára is, bevonva így a gróf Bethlen és a gróf Teleki család fiúgyermekeit is, amennyire a pusztuló források ezt lehetővé tették. A két kutatási irányt összekapcsolva az egyes erdélyi mágnáscsaládok (báró Apor, gróf Béldi, báró Bornemisza, gróf Klebelsberg, báró Jósika, gróf Mikes, báró Majthényi) fiúgyermekei közül a jezsuiták kalsburgi intézetében tanulókat kiválasztva, az előzetes, nyilvános iskolában vagy magánúton megszerzett tudással érkezőket külön is értékelve, továbbá a szülők különleges igényeit az iskolával összefüggésben, és egyedi terveiket saját gyerekeik nevelésére vonatkozóan mérlegelve készít összegző képet.

Az intézményi oktatás milyenségét és a szülői pedagógiai nevelési metodika leképeződését tovább cizellálta Tamba Renátó írása, mely *A szabadidő a kalsburgi jezsuita kollégium fényképein* címmel a pedagógiai antropológia és a nevelésléktan szempontjából is roppant érdekes csoportjának szabadidő-eltöltési módjával foglalkozó felvételek elemzésén keresztül kívánja érzékeltetni az intézmény nevelési gyakorlatának vonásait. Esettanulmánya tantermi felvételeken és a csoportképeken alapuló, a maguk nemében mintegy érdektelenül formális dokumentáció másodelemzését kínálja, ugyanis megfigyelése szerint a fotók „jelentős többlettartalmakra világítanak rá az iskola diákéletének mikroklímájával, gyermekszemléletével kapcsolatban”. Mint írja: „Vizsgálataim során – Piotr Sztompka kategóriarendszere nyomán – olyan szempontokat követek, mint amilyen az emberi egyedek jellemzői (testbeszéd, arckifejezés, viselet), az oktatási aktivitások (ritusok és rutinok), illetve a társadalmi interakciók és azok tényezői (pl. a partnerek térbeli elhelyezkedése, státus). A vizsgálat elemzési struktúrájának kialakításához elsősorban a Panofsky-féle ikonográfiai-ikonológiai modell Mietzner–Pilarczyk szerzőpáros által továbbgondolt négylépcsős változata járult hozzá, az elemzések meghatározó társadalomelméleti alapját pedig Erving Goffman dramaturgiai koncepciója nyújtja. Elemzéseim során mindenekelőtt a fényképeken ábrázoltak mögött munkálkodó nevelői attitűdökre, érzületekre és gyermekideológiákra vonatkozóan kívánok következtetéseket tenni.” A kötet talán legeredetibb tanulmánya arra is kihat, hogy a gyermek- és ifjúkori énfeljlődésben meglévő konvenciók hogyan találkoznak a kor, az intézményes nevelés, a családi tradíciók közös-kölcsönös alkalmazásának jellegzetes korszakával.

Rébay Magdolna a régi koronázási székhely, az országgyűlés egykori színhelye, a dualizmus korában is jelentős településként megmaradt Pozsony kulturális jelentőségét, mobilitási helyzetét, határközeli státuszát, a gazdasági, kereskedelmi és közlekedési életben betöltött szerepköre miatti multikulturális település-funkcióját vizsgálja *A pozsonyi evangélikus gimnázium a dualizmus korában különös tekintettel az arisztokrata tanulóokra* címen. Mint „dinamikusan fejlődő regionális alközpont”, etnikai határvonalak metszéspontjában fekvő település a helyi „elitek” számára is kínálja vonzerejét, amiből a középiskolai törvény elfogadását (1883) követően önerőből fejleszteni próbált intézményi státus következik, ahol a kutató a követelményeknek való megfelelés kényszerét is tapasztalja, eközben az állam segítségét kérő gimnázium körül a magyarok számaránya is jelentőssé válik a dualizmus utolsó harmadában. Az iskolák vallásfelekezeti szerinti áttekintése is alátámasztja az asszimiláció folyamatában a nyelvek, az etnikai tudástöke, a társadalmi szerepek és a főnemesi ranggal bíró diákok számarányának jelentős csökkenésével járó folyamatot (a korábbi 55 főnemesi sarj, Buttler, Podmaniczky, Zay, Marschall, Feilitzsch, Mannsberg, Uray, Ráday és más családok gyermekei), s az iskolakutatási eredmények látatják a pozsonyi evangélikus főgimnázium arisztokraták körében vonzerejéből veszítő jellegének összehasonlítását. „Leszögezhetjük, hogy az iskolaválasztásnál a felekezeti hovatartozás lényeges, de

nem kizárólagos szempont volt. Az iskolában tanuló arisztokraták többsége ugyanis evangélikus vallású volt. Számos példát találtunk a gyakori iskolaváltásra is, s egyes családok (pl. gróf Zay) esetén megállapíthattuk, hogy a szülők kimondottan az evangélikus iskolák között válogattak. A főrangú diákok közt magas volt a nyilvános tanulók aránya, amelynek oka lehetett az is, hogy sok újabb, s idegen eredetű főnemes család sarja tanult az iskolában. Az iskola arisztokrata diákjai közül utóbb többen jelentős tisztséget töltöttek be: báró Feilitzsch Bertholdot főispánná nevezték ki, báró Buttler Elemért és gróf Zay Miklóst pedig országgyűlési képviselővé választották” (212.).

A kötet egészében részint azért fontos egy arisztokrácia és női szerepek, társadalmi mozgások és szociabilitási mutatók összképében elhelyezhető komponensként, mert félreérthetetlenül mutatja a társadalmi rangok, a szocializációs szerepek, a nevelési elvek és intézmények sokirányú együttthatását arra, amit az átadás, az örökség, a tradíció-követés vagy a nevelés mint rendszer egyszerűsített képletéből jószerivel ki is felejtünk. A szocializáció folyamatában legtöbbször nem szokás számolni az arisztokrata szellemi örökség jelenlétével, még a monarchikus időkben sem, mintha az arisztokrácia végképp valami felhő szélén üldögélne és lábat lógázna csupán. Pedig, minthogy nemcsak királyhistóriák vannak, de populáris világok alárendelt népeinek históriái is, nemcsak gyarmatosítottak vannak, de gyarmatosítók is, ugyanígy nemcsak nevelők, de a pedagógusok házitanítói vagy kedvesnővérei is ott laknak mindannyiunk történelmében.

Kráciák és gráciák – nőiség az analízistől a szexualitásig

Némely arisztokrácia és a körülöttük formálódó női szerepek, elit-társadalmi mozgások és szociabilitási mutatók érdekfeszítő, egyúttal exkluzív és közfigyelmet is magára vonó kötetbe szerveződött elemzését kínálja az a fennkölt szakmaiságot a feszítő érdekesség, s a szinte líraian mesés történetiséget az aprólékos, roppant elmélyült és hosszas kutatómunka hitelével alátámasztó tanulmánykötet, mely a Noran Libro kiadásában jelent meg. E „munkás” jellege szinte meg sem látszik a kötetben, ha csupán sugárzóan szexis mivoltát tekintjük meghatározónak. Ez pedig visszafogott, szinte „családiasnak”, mégis roppant hivatalosnak tetsző címlapfotójában tükröződik, mivel maga a kép egy nagyobb fehér asztal sarkán üldögélő társaságot idéz meg, kiknek kilétét talán csak a cím azonnali intimitása és talányossága pontosítja. Borgos Anna kötetének hátlap-fotója a Nemzetközi Pszichoanalitikus Kongresszus 1938-as párizsi fogadásán készült, szereplői között olyan kivételességekkel, mint Anna Freud, Gyömrői Edit vagy Melanie Klein, s a cím rögtön a jövőbe világít: *Holnaplányok. Nők a pszichoanalízis budapesti iskolájában*. A mű mintegy sugárzik a nőiségtől, feszül a portrék sokaságától, vasosodik az árnyalt megközelítések és rendszerezett, klasszifikáló ismeretanyag súlyos személyességeitől. Ilyen a nőiség és pszichoanalízis, női pszichoanalitikusok a Budapesti Iskolában, a Galilei Körtől a Pavlov Szakcsoportig, kötődés és valóságérezék, a pszichoanalízis védangyala: Kovács Vilma, gyermeki fejlődés és női szexualitás: Rotter Lillán, s „néhány” (szám szerint 27) további portré révén formálja fejezetcímeiben a mutatóvány egészét. Ezzel nemcsak beavat, invitál, de rögvést el is különít, mindjárt kétfelé. E kettő is kerülőúton egymásba kanyarodik, átölel, kortörténetté és intimitássá változtatja azt is, ami szociális összetartozás, mozgalmi hevület, érdekeltség és értéktudat.

Egy háromszáz oldalas könyv, ha nem divatos stílregény egy kalandosan színes vagy sejtelmesen intim címlapképpel, akkor is olvasói döntést kíván – érdekel-e, vagy sem –, ha éppen nem sejlik föl felesleges szabadidőnk a belátható jövőben, melyet legott e kivételes témakörre kívánnánk szólni. Ha tehát szakkönyv (márpedig ez alaposan az), akkor kell hozzá a szakérdeklődés, egyben a stiláris igény (és igényesség) keresett élménye, avagy még a tematikus érintettség is olykor. Itt, ez esetben ölelő harmóniában

találjuk a személyesség és hitelesség, történetiség és intimitás, közösség és társadalmi világok, vallások és státuszhelyzetek, társasági körök és szociális érzékenységek, kapcsolati kultúrák és nemiség bolyhos problematikáit, s mintegy ráadásképpen a témakörre rakódó „extrákat”: pszichoanalízis és társadalmi rang, intellektuális szerepviselkedések és szociális korlátok, női extravagancia és lélektudományi iskolák, zsidóság és európaiság, művészetek és tudományok, reprezentativitás és közösségiség, alkotói sorsok és sorsalkotó függések, nőtörténet és társadalomtörténet viszonya, életutak perspektívái és perspektívátlanóságok esetei keresztül és kasul, átláthatóan rendszerezve, végtelen függésrendek hálóinak tūpontos megmutatásával. Invitál tehát a kötet egy kicsiny (vagy leginkább annak látszó) közösség, tudós nők és tudományos vonzások, belterjes kapcsolatok és szakmatörténeti életutak miliójébe, de teszi ezt oldalanként seregnyi apró helyzetképpel, sorsvázlat-részlettel, elágazáskövetéssel, társas világtrendek belátásához való invenciózus nyomkereséssel, olykor talányokkal, máskor feltételezésekkel, de kíméletlen levéltári, szakirodalmi, szaktudományi alapossággal. Ez azonban csak egyik „énje” a munkának, a másik a megjelenítés aprólékossága, a végtelen témakazal elrendezésének eszélyessége. Utóbbihoz bizonyosan kell rutin is, kutatói elköteleződés is, lelemény és kitartás is, rövidebben tehát a szakértelem és a tudományos igényesség jó elegye, melyet Borgos Anna pszichológusként, az Akadémia Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének munkatársaként, kulturális antropológusként, ezeken túl is elhivatott nőtörténészként rendszerint felmutat. Korábbi kötetei (*Portrék a Másikról. Alkotónők és alkotótársak a múlt századelőn; Nőírók és írónők. Irodalmi és női szerepek a Nyugatban* – Szilágyi Judittal –; *Nemek között. Nőtörténet, szexualitástörténet*) ugyancsak az irodalomhoz és pszichoanalízishez kettősen kapcsolódó élettörténetek női szerep-szféráját jelenítik meg, beleértve a szexualitás női aspektusának, a szerephelyzetek és szerepmódosulások, szexuális kisebbségek érzelmi és szellemi büvkörének átfogó történeti bemutatását, portrékban rögzült változatainak impozáns seregszemléjét is.

A kiadói „illatminta” rögtön be is vezet részben ebbe a bűvös seregletbe, részben kerekre is zárja a fent jelzett érdeklődés-osztottság érdekkörét: „A ’holnaplány’ kifejezést Hajdu Lilly, a később jelentőssé vált pszichoanalitikus használta saját magára 1910-ben, orvostanhallgatóként. Olyan nőket képzelt a szó mögé, akik elmozdulnak a nő hagyományos ideáljától, és mindenekelőtt szellemi, alkotó emberként és társként tekintenek önmagukra. Róluk szól ez a könyv.” Röviden tehát egy szakmatörténeti korszak körképe a téma. Viszont a fennebb jelzett névsorban olyan női, intellektuális és speciálisan „budapesti iskolás” tematikai kör rajzolódik ki, melyekben a kiterjedtebb szakmai életrajzok tükrében a rövidebb portrék is erősítő hatásúak egy nemzetközileg is jelentős pszichoanalízis-történeti irányzat relatíve teljesebb historikumának, jelentőségének, szerepének megrajzolásában. A kötet egymásra rakódó fejezetei ekképpen elindulnak valamely nőiség-felfogás pszichoanalízisben betöltött szerepe felé, magukban foglalják jelentéstörténeti és társadalomtudományi aspektusait, ugyanakkor az első magyar női pszichoanalitikusok pályaképével a pszichoanalízis budapesti iskolájába került nők társadalmi hátterébe, szakmai beavatódásuk historikumába és személyes körülményeik, aspirációik világába vezetnek. A kiterjedtebb fejezetek a jelentősebb női pszichoanalitikusok, Hajdu Lilly, Gyömrői Edit, Bálint Alice, Kovács Vilma és Rotter Lillián életén és pályáján kalauzolnak végig, a záró tömb rövidebb portréi ehhez a korai magyar (és magyar származású) női analitikusok pszichoanalízis-történeti életút-változatait csatolják. Ez a „tegnapiságtól” a modernitás maiságán át vezető, a jövőndő képzetét váltig az autonóm és érzékeny, cselekvő és attraktív, partneri és egyenrangú személyiség mivoltában „léjtogosult” nőiség kontextusában kezelő felfogásmód épp a részletrajzokkal leli meg azt az arányt, amelyben a kalandosan színes és sejtelmesen intim tudományosság definitív viszonyba kerül a kor képleteivel, viselkedés-ármalataival, tabuival, kulturális mintázataival.

Ehhez a kulturális „körképhez” mélyen, s nemcsak a „sors adta” kivitelben járulnak hozzá a pszichoanalitikus iskolai női pályáinak magánéleti perspektívái, „holnapjai”, vagyis a női és férfi személyiségek a kor tudományos és közéleti, társadalmi és „modernizációs” vívmányait képviselni, meghonosítani, értelmes szerepekkel megtölteni készített aktorokat jelképeznek. Ez attraktív cselekvő női kör kivívta magának az elismertség jogát és szerepviselkedési előnyeit – szemben a kor és a közfelfogás babaszobába vagy házcseled-státuszba szorult nőivel. A kortárs szerepkényszerek között az egyenrangú, társ és alkotótárs, vagy kreatív gondolkodó női kivételességek annyiban valóban a holnap leányai, hogy kortársaiktól (igaz, legfőképp a budapesti szintéren, de egyúttal európai rangban is) sokban eltérve épp annyira voltak-lehettek üzletasszonyok és nagyszonyok, mint műzsák és delnök. A pszichoanalitikus Bálint Alice vagy Kovács Vilma, a József Attila kezelése okán közemlékezetben megmaradt Gyömrői Edit, Ferencziné és Karinthyné vagy Rotter Lillán története is a környezetüket és egymást egyszerre serkentő nők modelljévé vált, a „legabszolútabb független életre” törekvő Hajdu Lillyvel együtt végül is Hermann Imre, Róheim Géza, Ferenczi Sándor és hasonlók mellett lettek saját jogon jelesek, valamiképpen európai rangra emelkedettek, pályájukon meghatározó egyéniségek. S ebben szerepe volt lelki hátterüknek, származásuknak, kapcsolatainak, tehetségüknek, egyéniségüknek, akarnokságuknak, teljesítőképességüknek, tanultságuknak, érzékenységüknek egyaránt. A pszichoanalízis ekkortájt Freud, a bécsi iskola hatására Ferenczi Sándor kezdett érdemben foglalkozni azzal, hogy az elfojtást, a lelki zavarok okait a tudatalatti feltárással próbálja gyógyítani. Például a kötetben önálló fejezetben (61–93.) kiemelt Hajdu Lilly a Galilei Körben kapott inspirációt a Ferenczi-féle pszichoanalízishez, aki több előadást is tartott ebben a szellemi közegeben. Lilly korábban, a Tanácsköztársaság idején részt vett az egészségügyi népbiztosság munkájában, a politika és a pszichoanalízis akkortájt érlelődő első kölcsönhatásai, elméleti irodalma és közpolitikai esélyei révén kiemelkedő szerepre is vállalkozott, a Galilei-kör kapcsolati hálójával akár nemzetközi karriert is befuthatott volna, ha az amerikai kivándorlás mellett dönt. De nem egyetlenként: a századfordulón a pszichoanalízis könnyebben elérhető tudásterrületnek számított a nők előtt, s a Magyarországi Pszichoanalitikai Egyesületben 1920 és 1930 között 15%, 1937-ben 48% volt a nők aránya. Mindez a család, szerelem, szellem és hatékonyság révén, a galileisták köréből Kende Zsigmond és Polányi Károly révén is (Adyval való kapcsolatát nem is említve), később Gimes Miklós (igen, az a bizonyos, akit a Rajk-perben azután vádlottként kivégeztek!), a „nagyság” tisztelete, a hódolat és elköteleződés mellett a szakmai siker teljesbedéséhez vezette – a kötet szép fejezete ez a portré, s egyúttal a mozgalom, a holnapság ígézetének árnyalt tájképe is.

S ez az, amit kellő és lenyűgöző részletességgel, belső árnyaltsággal, kiterjedt olvasmányjegyzékekkel, bőséges szakirodalommal, szépirodalommal, társaságtörténettel és hatástörténettel együtt a kötet feldolgoz. S ez az, ami miatt nem regény, de jócskán regényes, nem történelem, de megannyi téren mégis személyiséghistoria, nem kizárólag egyedi portrék névlexikona, de hiányzó életrajzok szakirodalmi portré-tára is. Kétfelől, az elbeszélés és a beszéltetés, a megidézés és a holnapok felé tartó szerveződés együttes árnyrajzával.

Még egy nőtörténetből, Freudból, táncból álló testkultusz

Borgos Anna, ha már itt a feminizmus „holnaplányok” köré fonódó ágbogait nézzük részleteiben, nem valamely elkapkodott mozgalmár sorsanalízist végez kötetében. Vagy ha mégis annak tűnne, akkor az a kor szexualitásra és női szerephagyományra keményen reagáló felfogástörténetének egyik állomását jeleníti meg a galileista kapcsolatkörrrel, vagy a belőle kinőtt Pavlov Szakcsoport bemutatásával. Am ez nem véletlen lelemény,

hanem roppant tudatos (a holnaplányához méltónak mutakozó) pszichológiai-pszichiátriai büvkör mentén egyre bővülő interaktív esettanulmányok, interjúk, forráskritikai munka, regényelemzések, fotógyűjtések, szereptanulmányi és nőtörténeti dokumentációk módszeres vizsgálatára épülő tennivaló eredménye. S épp így eredménye a korábbi kötete, mely *Nemek között. Nőtörténet, szexualitástörténet* címen jelent meg ugyancsak a Norannál. E műben Borgos a jelentésrétegek közötti, női és férfi kötődésekre, normákra, változáshistóriára és ezek reprezentációira épít, utóbbiak jelentésterében ott vannak a szépirodalomban megjelenő identitások, a „főállású” alkotónők, az irodalom és pszichológia határain mozgó személyiségek élettörténete, betegség-képletei, a munkában és életvitelben vagy a pszichológiai felfogásmódozókban is megjelenített mintázatok, esetek, példák köre. Alapvetően és egyetlen szóba fogalmazhatóan a „nőiség” mibenlétét kutatja, de ennek az „érintheletlenség” büvöletéből a megjelenítésmódozók felé ívelő ágait térképezi fel, tehát társadalmi felfogások, tudati konstrukciók, a külvilág kijelölő elvárásrendje és a személyiség lehetséges válaszai felől nézett életutak révén. Első körben (fejezetben) a „tünetek és történetek” révén, másodikban a „határátlépő kapcsolatok” példáival bővítve, s ezekre ráadásképpen a témakör főbb szakirodalmi textusaiból jelentekre adott recenzió-válaszok formájában, értelmező (és vitatkozó) szakmai könyvismertető sorában.

Borgos a szexuális identitás összképének korszakos körüljárásával a „nagy nevek” és markáns személyiségek körét idézi meg. Önéletírás-e Gertrude Stein *Alice B. Toklas önéletrajza* című munkája, melyben mintha önmagáról írta e tényleges barátnő a párizsi avantgarde vonzaskörében? Lehet-e „biografikus metafikció” az én-elbeszélés ekképpen megoldása, s ha igen, milyen „többszörös áttétel”, szürrealista és bizarr asszociációk egocentrikus megjelenítése áll mögötte? Hogyan testesül meg a trauma, hisztéria és betegség-kórrajz a 20. század elejének orvosi felfogásmódozásaiban és beteg-önképeiben? Hogyan jelenik meg a testiség „nagy sikolya” Erdős Renée, Török Sophie vagy Lux Terka regényhősnői között és műveik, meg olvasóik világában? S ha lehet „arcképtanulmányokat” végezni, mint Török Sophie-nál látjuk, vagy Kovács Júlia ismeretlen delnő Hatvany Lajos, Fenyő Miksa, Ignó, Lesznai Anna, és a Nyugat sorsának más befolyásolói világában? No meg aztán milyen történeteket szimbolizálnak Csáth Géza és Jónás Olga, Hatvany Lajos és Kovács Júlia, Bródy Sándor és Fehér Judit kapcsolatai, műveik, sorsfordulóik, kölcsönhatásaik (13–125.)? Ha meg ez bizalomban, szerelemben, testiségben és nőtörténeti referenciaregényé lett *Spanyol menyasszony*-történetben jelenik meg, akkor miként hat együttesen a férfi-női képzetekre, ideálokra, antinó-képzetekre és konvencionális macsóságokra? Ami meg a kötet címlapjáról virít: a századelőn aktivitásba iramodó női testkultúra-fejlesztés sajátos útjai és a testideál, testtudat, tánc, életművészeti önkifejezés korabeli iskolái és ideáljai miként építik a meztelenség táncban, tartásban, viselkedési mintákban hordozott új eszményítését – példaképpen Madzsarné Jászi Alice és a nőiség új kulturális éthosza jegyében (126–158.)? Ami meg a határátlépésekben eligazodó kutatói kérdésözünt formálja: miként jelenik meg Vay Sándor/Sarolta a korabeli irodalmi és pszichiátriai diskurzusban a maga nemi vagy gender, tranz vagy identikus jegyeiben mint korlátokat átlépő személyiség, „nemiszerep-áthágó” (161–187.)? S mit kezd a háború előtti orvosi irodalom az amor lesbicus felfogásával és helyzetével (188–217.)? Miként épül mindezer a „bifóbia elmélete”, vagyis a nemek közötti világban, vagy a kétanyás családokra vonatkozó közbeszéd-szintereken (218–233.)?

A szexus az „érintheletlenség” és a kutathatóság határain, sőt határátlépéseinek keresztül megközelíthetősége ennyi kérdés nyomán alighanem több választ tartalmaz, mint az fölídehető lenne. Nem is baj az, hisz szakkönyv ez is, vállalása és témája a hisztérián túli társadalmi diskurzusok legmélyebb szintjeibe vezető utak megrajzolása, eligazodási pontok térképének pontosítása. Borgos Anna kétségkívül az egyik első, vezető szakembere lett az efféle kérdéseknek. Látunk kell, hogy Freud ideje, Ferenczi kora, mozgás- és

testkultusz-időszakok új irányzatai, regényhősök típusváltásai, női eszmények korszakos körképei mindössze talán egyetlen időszak nőtörténeti aspektusú feldolgozását teszik lehetővé. Más szempontú feldolgozás már sokféle van, s amit a kötet utolsó harmadában Borgos a lány-, nő-, ideál-, szexus- és kötődés-szakirodalomra reflektálva még megnevez, az is csupán másodolvasata már a mindegyre gyarapodó fontos szakirodalomnak. Am ekként sem kevesebb, mint újabb teóriák, szerepek, ideálok és eszmények feminista, posztfeminista vagy pszichológiai megjelenítésének valamiféle „helyreállító” gyakorlata. Műve ehhez a gyakorlathoz, sőt a mögötte megbúvó összhatásokhoz kínál fogódzókat, példatárat, eszményeket, társadalmi konstrukciók „párbeszédbe lépő”, „speciális perspektívából megrajzolt” mozzanatokat, melyek a 20. századról szólva is a 21. századnak üzennek. Voltak múzsák, társak, önálló entitások, családi uralkodók, szenvedő hitvesek, szigorú vagy elbájolt anyák, kísérletezők és remélők, családók és nevelőnők, s jutott számukra dicsfény, hiányérzet, mozgalmi képviselő, alkotói tér, befolyás és kitettség, jólneveltség és ideálkeresés egyaránt. Talán mert a tegnap, s részint a holnap lányai is itt lakoznak e sorok között...

A. Gergely András
ELTE TÁTK

A szexus az „érintheletlenség” és a kutathatóság határain, sőt határátjárásain keresztül megközelíthetősége ennyi kérdés nyomán alighanem több választ tartalmaz, mint az fölidézhető lenne. Nem is baj az, hisz szakkönyv ez is, vállalása és témája a hisztérián túli társadalmi diskurzusok legmélyebb szintjeibe vezető utak megrajzolása, eligazodási pontok térképének pontosítása. Borgos Anna kétséggkívül az egyik első, vezető szakembere lett az efféle kérdéseknek. Látnunk kell, hogy Freud ideje, Ferenczi kora, mozgás- és testkultusz-időszakok új irányzatai, regényhősök típusváltásai, női eszmények korszakos körképei mindössze talán egyetlen időszak nőtörténeti aspektusú feldolgozását teszik lehetővé.

Irodalom

Borgos Anna (2013): *Nemek között. Nőtörténet, szexualitástörténet*. Budapest: Noran Libro Kiadó.

Borgos Anna (2018). *Holnaplányok. Nők a pszichozanalízis budapesti iskolájában*. Budapest: Noran Libro Kiadó.

Krász Lilla & Sipos Balázs (2019, szerk.). *A női kommunikáció kultúrtörténete*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Papp Barbara & Sipos Balázs (2017). *Modern, diplomás nő a Horthy-korban*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Papp Klára, Püski Levente & Novák Ádám (2019, szerk.). *A magyar arisztokrácia társadalmi-közéleti kapcsolatai és szerepvállalása*. Debrecen: Debreceni Egyetem Történelmi Intézet. <https://tortenelem.uni-deb.hu/hu/node/280>

Rébay Magdolna (2017, szerk.). „... szelíd, de szigorú és egyben nagyon igazságos bánásmódban...”. *Arisztokraták nevelése-oktatása Magyarországon a XIX–XX. században*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Jegyzetek

- ¹ Érdemes jelezni, hogy a témakörben megjelenő újabb munkák még sok-sok pontosítást, árnyalatot, áttekintési lehetőséget kínálnak, így példaképpen: Borgos, 2018; vagy Krász & Sipos, 2019.
- ² <http://belvedere.meridionale.hu/letolt/R%C3%A9bay%20Magdolna%20szerk%20-%202017%20-%20Arisztokrat%C3%A1k%20nevel%C3%A9se-oktat%C3%A1sa%20Magyarorsz%C3%A1gon%20-%20END%20-.pdf.pdf>
- ³ Egynémely előzményekhez lásd Papp, Püski & Novák, 2019.

Absztrakt

A történeti korok társadalmi mozgalmi között karakteres nőmozgalmak nem csupán társas létet, a mindennapi női(es)séget illusztráló szándékok megjelenítését, az illem- és viselkedéskultúra elemeit, vagy ezek korszakos modelljeit tükrözték, hanem „rétegspecifikus” formái voltak az arisztokrácia nevelési elveinek, szereptudatának, valamint a polgári és más rétegek család-specifikus értékrendjének, törekvéseinek is. A nemrégiben megjelent kötetek a szociális szerepsajátosságok, pedagógiai mintázatok és életviteli „készletek” számos vonásaival egészítik ki eddigi ismereteinket, melyek így együtt a feminizmus és az elit-aspirációk sajátos belső historikumát teszik teljesebbé, részletgazdagabbá.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Students', their parents' and music teachers' perspectives about the aim of school music

Tünde Kornélia Pintér – Csaba Csíkos

Abstract

In the last few decades, numerous negative feedbacks have shed a light on the decline of school music concerning the low prestige of music as a school subject and the lack of music experience. Previous studies pointed out that music is one of the least popular subjects among students (Csíkos, 2012; Dohány, 2013; Pintér, 2020a). The purpose of this study is to investigate the aim and the role of school music among students, their parents and music teachers. In the first part of the investigation, a questionnaire asked music (N = 506) and non-music students (N = 536) and their parents about the degrees of their involvement with music, home musical environment, as well as their beliefs about the aim of school music. In the second part of the investigation music teachers (N=15) were interviewed to share their beliefs about the aim of school music. Results indicated that music students and their parents had more musical instruments at home and did more music activities together, than non-music pupils and their parents. Furthermore, music students and their parents considered music lessons as more active music activities and experience than non-music students and their parents, whereas non-music students and their parents basically expected the acquisition of lexical music literacy during the music lessons. On the other hand, some non-music students expressed negative attitudes toward music learning. Music teachers reported that music experience and music literacy were equally important. However they added that the reduced hours for music education makes it difficult to achieve the goals set in school practice.

Keywords: music education, school music, attitudes, beliefs, home musical environment

Exploring teachers' beliefs in relation to TARGETS dimensions – results of an interview research

Tímea Mezei – József Balázs Fejes

Abstract

Although learning motivation research has offered a number of effective solutions for classroom practice in the past decades, teachers seem to be reluctant to put these into practice. This probably has to do with teachers' beliefs about motivation, which impedes their adoption of research results. We examined the possibilities of putting the knowledge accumulated by goal theory into practice from the perspective of teachers. Goal theory offers the TARGETS dimensions (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Social Relationship) to create a motivating classroom atmosphere, however, so far little emphasis has been put on exploring whether teachers actually find these useful in their everyday practice. This research examined what teachers think of the practical usability of the TARGETS dimensions as well as the factors that affect these beliefs. Although the sample is not representative (n=12), all efforts were made to compile a heterogeneous sample based on the following criteria: sex, professional experience, domain, socioeconomic background of students. The method of data collection was interview; the interview questions can be divided into three groups: (1) questions about qualifications and experience; (2) general beliefs about learning motivation; (3) practical relevance of TARGETS dimensions. Results suggest that the majority of the TARGETS dimensions are represented in the classroom of the teachers in the sample, however, teachers rarely support students' autonomy, as they perceive it as something that can be strengthened outside the classroom. Engaging students is limited

to giving them the opportunity to select which tasks, activities, games or extra credit projects they want to do. Facilitating student-student interactions is a strategy that is seldom used. Moreover, differentiation is wrongly perceived by most teachers as a relaxation of standards. Teachers of students with average or less favourable family backgrounds are less likely to think they can shape their students' learning motivation. Results confirm that teachers' beliefs about motivation may be influenced by the domain they teach.

Keywords: learning motivation, teachers' beliefs, goal theory

Examining structure of the Perceived Teacher Burnout Scale among high school students

Balázs Jagodics – Janka Gajdics – Flórián Gubics –
Barbara Horvát – Katalin Vatai – Éva Szabó

Abstract

Background and goals: Burnout syndrome is related to the research in the field of school psychology in various ways. Burnout is frequent among both teachers and students, which can lead to severe psychological problems. Beside, numerous studies claim that the motivation and behavior of students is influenced by perceiving the symptoms of burnout in the behavior of their teachers. The goal of the current study was to develop a Hungarian questionnaire which is suitable to measure how students perceive their teachers' burnout and motivation. **Method:** We explored the structure and reliability of the questionnaire using a sample of Hungarian high school students from 9th grade (N = 247, 46,2% girls and 53,8% boys, Mean age = 15,25 year). Beside, we explored the link between perceived teacher burnout and demographic (gender, school) and psychological variables (goal orientation, personal norms).

Results: The exploratory and confirmatory factor analysis revealed that the questionnaire has a stable structure. The 10-item scale consists of a „perceived teacher burnout” and a „perceived teacher enthusiasm” factor. Based on the Cronbach-alfa values the two factor and the scale have good internal reliability. The comparison between genders showed that boys tend to rate the burnout of their teachers higher than girls. Correlation analysis showed perceived teacher burnout to be linked to accepting negative classroom behaviours, while it has a negative relationship with positive behaviours and to mastery goals. Hierarchic regression analysis revealed that goal orientation and perceived teacher burnout altogether are capable of explaining a significant proportion of the variance of attitudes toward positive and negative classroom norms.

Conclusion: Based on statistical analysis, the perceived teacher burnout scale is suitable for both research purposes and practical application in order to find individual or class differences in how students observe their teachers' behaviour.

Keywords: social norms; norm exploration; norm difference; goal-orientation; perceived teacher burnout

Students' perspectives on bullying

Anna Siegler

Abstract

Peer harassment is common during the school years, and causes long-term difficulties for students on the periphery of the group and for the whole class. Systems approach puts the community in the focus of attention: bystander is treated as an active agent instead of a passive one, which has the power to reinforce or prevent power imbalances. The present research has focused on examining students mentalization processes through their narratives. In present study the responses of a total of 138 ninth-graders from three Hungarian schools (Budapest, Martfű and Barcs) were analysed. Questionnaire package included Ken Rigby's Bullying Prevalence Questionnaire and an instruction which allowed the collection of school bullying stories. Based on the results obtained, members of the class community attribute mental states to their peers to different degrees depending on the role they perceive themselves in the dynamics of bullying.

Keywords: bullying, mentalization, narrative

Digital pedagogy methodologies and methods in VUCA (volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity) world

Zoltán Szűts

Abstract

In this study, the author presents the innovative methods based on online communication and digital platforms, which have not only reached the peak of their productivity but have become common in both international and Hungarian educational practices. These methods are flipped classroom, blended learning, gamification, digital storytelling, microcontent, e-learning, MOOC. The aim of the study is to show that under the umbrella of digital pedagogy, there are numerous and often ambiguous approaches. For example, some methods can be easily incorporated into public education, such as gamification, which can become a playful form of classroom assessment, or digital storytelling as group work or student project, which can be accomplished by placing it into an interactive online environment. The application of e-learning is limited by the curriculum, which clearly states the teachers' and the school materials' role during teaching. Also, the curriculum is not flexible enough to deal with the changing role of teachers. In this paper, the methods presented are also examined based on the possibilities of augmenting the classroom and the role of the teacher. The listing of methods starts with the ones for which presence in the classroom is needed, and closes with the ones where the classroom is entirely placed into virtual environment.

Keywords: VUCA, information society, flipped classroom, blended learning, gamification, digital storytelling, microcontent, e-learning, MOOC

Without barriers: Platforms of geography learning

Vivien Gerlang

Abstract

Learning is possible anywhere and anytime. Though the process of learning does not necessarily happen in parallel and as an effect of educational activity, but more likely outside of that through experience from everyday life. However, it is crucial to consider the platforms of learning, since this is the only way that leads to conscious and thus efficient pedagogical work. Learning is a complex process, its effectiveness is influenced by several factors. Some of these components are outside environmental factors, while others are inner factors, which include both biological and psychological elements (Dávid, 2015). According to Komenczi (2009), the conditions of learning as a whole can be described with the expression „learning environment”. In Ollé's (2012) view, the main organising principle is the learning-teaching process, and the related communication's spatial and temporal realization, which he calls educational environment. In his theory he divides this into four categories. These are the contact educational environment, the network supported educational environment, the online educational environment and the virtual educational environment. Naturally, mixed versions are also possible, creating different hybrid educational environments. The main aim of this study is to apply Ollé's (2013) model's elements in geographical knowledge acquisition. As well as highlighting that in order to provide education most appropriate for learning goals, all environments have to play a crucial part in the teaching process.

Keywords: educational environment, learning geography, network supported learning

Women, movements, cultural sociabilities

András A. Gergely

Abstract

Among the social movements of historical ages, characteristic women's movements not only reflected the presence of intentions illustrating social existence of everyday femininity, elements of the culture of etiquette and behaviour, or their epoch-making models, but were „stratum-specific” forms of the aristocracy's educational principles, role-consciousness, as well as the family-specific values and aspirations of the bourgeois and other strata. The recently published volumes complement our previous understanding with many features of social role characteristics, pedagogical patterns and lifestyle “sets”, which together make the specific internal history of feminism and elite-aspirations more complete and richer in details.

Keywords: women movements, sociability, cultural attitudes, elite, history of aristocratic families, social roles