



2017 MÄRC 2 1

59

56655
3fi 174

iskola / 78

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVI. évfolyam 2016. július-augusztus

tanulmány

Polónyi István

A magyar emberi erőforrás
fejlettsége – két nemzetközi
mutató tükrében

3

Vass Dorottea

Amikor a mesehallgatóból
meseolvasó lesz

14

Kovács Nóra – Kékes Szabó Marietta

Családkép és csalásideál napjainkban,
avagy kisiskolások és pubertáskorú
fiatalok vélekedései a családról

25

Nemes Gyöngyi

A nyelvi hátrányos helyzet
és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus
értékelése – elméletek, módszerek

47

Jánosi Eszter

„De hát nincs odairva!”

54

Mákné Karika Tímea

Racionális hibák a törtes
műveltségzés során

63

Gintli Tibor

Metanarratív kommentárok
a Szent Péter esernyője szövegében

79

szemle

Olláry-Knoll Ildikó

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő
pedagógia innovatív törekvései
és értékállósága

87

Csepcsényi Lajos Lászlóné

Balogh Melinda – Bredács Alice

A probléma-alapú tanulás
és tanítás iránti igények és lehetőségek
a középfokú építőipari szakképzésben

100

kritika

Bence Erika

„Szövevényes” történetek

120

Kárpáti László

Előre a lenini úton! – avagy újra
oroszul tanulok

123

Málovics György

Mire jó a tanoda?

125

Pálmai Dóra

Autentikus és élvezetes –
múzeumpedagógiai foglalkozások
a zsidóságról

129

ISKOLAKULTÚRA

2016/7–8

KÖTELES PÉLDÁNY

Polónyi István

Debreceni Egyetem

tanulmány

A magyar emberi erőforrás fejlettsége – két nemzetközi mutató tükrében

Számos médiatermék, sőt tudományos munka is szereti azt hangoztatni, hogy Magyarország emberi erőforrásai kiválóak, sőt nem egyszer arról is olvasni, hogy a világ élvonalába tartozóak. Számtalanszor halljuk, olvassuk, hogy hány Nobel-díjasunk volt, s hány kiváló magyar elme játszott kiemelkedő szerepet a tudomány, a technika fejlődésében, és a művészetben. Nem ennek az írásnak a feladata, hogy számba vegye és elemezze, hogy valóban hányan is voltak közülük magyar állampolgárok, amikor jelentős alkotásaik születtek, s hányan éltek volna meg a kitüntetésüket, ha Magyarországon maradnak.

Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy az emberi erőforrás fejlettségének mérésével foglalkozó két széles körben ismert és elfogadott mutató alapján hol is áll Magyarország nemzetközi összehasonlításban.¹

Az elemzés során – miután a két index által vizsgált országok száma különböző – az adatokat az összehasonlíthatóság kedvéért az OECD, az EU és a G20 országok halmazán vizsgáljuk. (Az egyes szervezetek átfedése miatt ez 49 országot jelent.)

Human Capital Index

Az emberi erőforrás fejlettségének mérésére és nemzetközi összehasonlítására több módszert is kimunkáltak. Az egyik ilyen a Human Capital Index, amelyet a World Economic Forum dolgozott ki.² A Human Capital Report először 2013-ban jelent meg, majd 2015-ben és 2016-ban is.

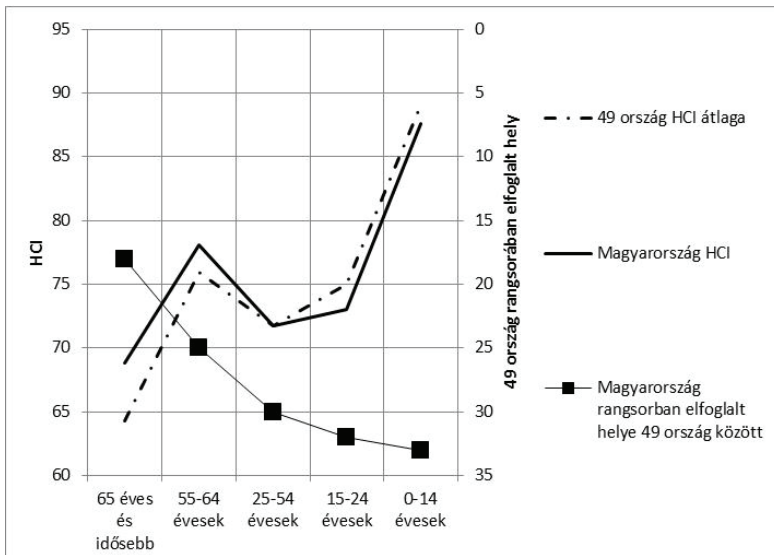
A 2015. és 2016. évi Human Capital Index némileg eltér az először közreadott, 2013-ban alkalmazott módszertől, ezért itt csak az előzőeket tekintjük át. A 2015-ös Human Capital Reportban az index meghatározása öt korcsoportra fókuszál (15 év alattiak, 15–24 évesek, 25–54 évesek, 55–64 évesek és 65 évnél idősebbek) és két fő pillérre, a tanulásra és a foglalkoztatottságra támaszkodva, összesen 46 indikátort foglal magában. A tanulás főpillér esetében a 15 év alatti korcsoportnál az oktatási részvételről és az oktatás minőségéről, a 15–24 éveseknél az oktatási részvételről, az iskolai végzettségről és az oktatás minőségéről, a 25–54 éveseknél az iskolai végzettségről és a munkahelyi képzésről, az 55–64 éveseknél és a 65 évnél idősebbeknél pedig az iskolai végzettségről tartalmaz indikátorokat (összesen 22 mutatót). A foglalkoztatás főpillér esetében a 15 év alatti korcsoportnál a gyermekmunkáról, a 15–24 és a 25–54 éveseknél a gazdasági részvételről és a szakképzettségéről, az 55–64 éveseknél és a 65 évnél idősebbek esetében

a gazdasági részvételről tartalmaz indikátorokat (összesen 24 mutatót). Az egyes mutatókat sztenderdizálják, és az egyes korcsoportokra vonatkozó értékek súlyozva³ adják ki a Human Capital Indexet.

A Human Capital Index alapján 2015-ben Magyarország az összes (124) ország között a 32. volt, 2016-ban a rangsorolt (130) országok között a 33. A 49 legfejlettebb ország rangsorában mindkét évben a 30. volt.⁴ Egyébként mindkét évben Finnország, Norvégia és Svájc volt az összes ország között az élen (ebben a sorrendben).

A 2016. évi HCI index eredményeit vizsgálva azt látjuk, hogy a poszt-socialista országok közül Észtország és Szlovénia messze megelőz bennünket (14. ill. 15. helyezésűek), a litvánok, lettek, csehek és oroszok is előttünk állnak. A többi poszt-socialista ország, s a dél-európai, dél-amerikai és ázsiai országok (Japán és Korea kivételével) is mögöttünk vannak. Végeredményben Magyarország nagyjából a 49 fejlett ország átlagával azonos HCI értékkel bírt 2016-ban, (a magyar HCI érték 76,36, a 49 ország átlaga: 76,54).

Ha az index egyes részterületeit, azaz az egyes korcsoportok Human Capital értékeit vizsgáljuk, akkor egyértelművé válik a magyar helyzet tragikumja. Az látszik ugyanis, hogy miközben az idősebb nemzedékek tekintetében a rangsorban kedvezőbb helyzetben vagyunk (a 65 éves idősebb nemzedék esetében a 49 ország között a 18., az 55–63 évesek esetében a 25.) azonban a fiatal nemzedékek esetében már lényegesen alacsonyabb helyezéssel bírnak (a 0–14 éves nemzedék esetében 33., a 15–24 évesek esetében 32. helyen állunk). Mindez arra mutat, hogy korcsoportról korcsoportra csúszunk lefelé a rangsorban. (1. ábra)

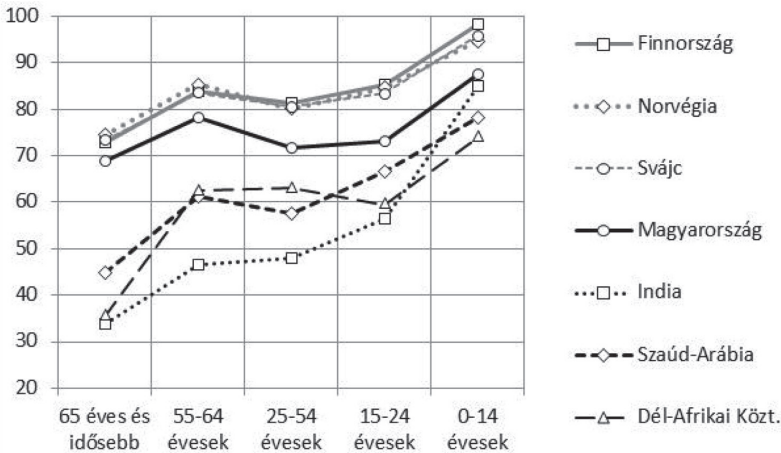


1. ábra. A magyar helyezés a korcsoportok HCI értékeit tekintve, 2016

(forrás: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf adatai alapján saját szerkesztés)

Nagyon jellegzetes trendeket találunk a HCI-ben élen álló országok különböző generációinak jellemzőiben. Mindegyik országra jellemző, hogy minél fiatalabb korcsoportról van szó, annál magasabb a HCI érték, (és annál kisebb a 49 ország HCI értékeinek szórása). A HCI-ben sereghajtó országok⁵ és az élen álló országok esetében a legidősebb korcsoportok HCI értékei között a legnagyobb a különbség. Úgy is fogalmazhatunk,

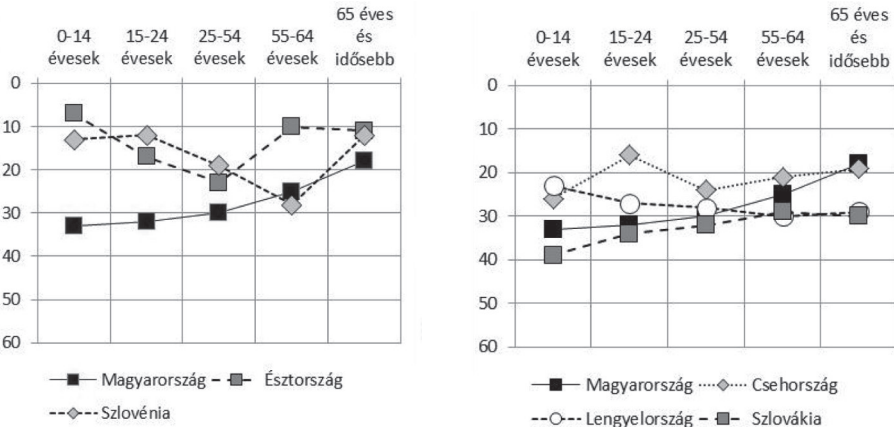
hogyan a sereghajtók és az élenjárók között a különbség az idősebb korosztályok humán-erőforrás-potenciáljából adódik, és ez a különbség a fiatalabb korcsoportok felé csökken, bár nem szűnik meg. Az is látszik azonban, hogy Magyarország esetében a fiatal korosztályok HCI értéke inkább a sereghajtókhoz áll közel, mint az élenjáró országokéhoz. (2. ábra)



2. ábra. A legmagasabb és a legalacsonyabb HCI-vel rendelkező országok nemzedékeinek HCI értékei. (forrás: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf adatai alapján saját szerkesztés)

A posztoszocialista országok között jellegzetes különbségeket látunk. (3. ábra, ahol a könnyebb értelmezhetőség kedvéért az egyes országok korcsoportjainak a 49 ország rangsorában elfoglalt helye van ábrázolva.) Azok az országok, amelyek jelentősen előreléptek a HCI rangsorban (Észtország, Szlovénia – talán nevezhetjük ezeket „feltörekvőknek”) fiatal nemzedékeinek a HCI jellemzői részint 49 ország rangsorában lényegesen magasabbak, mint Magyarországé, részint meghaladják saját idősebb nemzedékeik HCI rangsorbeli helyét. Ugyanakkor a HCI rangsorban lemaradó posztoszocialista országok esetében azt látjuk, hogy a fiatal nemzedékek HCI rangsorban elfoglalt helye alacsonyabb, mint az idősebb nemzedéké. Ilyen Magyarország és Szlovákia. A lengyel és a cseh tendenciák ezeknél valamivel kedvezőbbek, de ezek is elmaradnak a szlovén és az észt konfigurációtól.

Azok az országok, amelyek jelentősen előreléptek a HCI rangsorban (Észtország, Szlovénia – talán nevezhetjük ezeket „feltörekvőknek”) fiatal nemzedékeinek a HCI jellemzői részint 49 ország rangsorában lényegesen magasabbak, mint Magyarországé, részint meghaladják saját idősebb nemzedékeik HCI rangsorbeli helyét.



3. ábra. A „feltörekvő” és a kelet-közép-európai poszt-szocialista országok nemzedékeinek 49 ország rangsorában elfoglalt helyük

(forrás: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf adatai alapján saját szerkesztés)

A 2016. évi Human Capital Index elemzése tehát arra mutat rá, hogy Magyarország helyzete ennek a mérőszámnak a tükrében azért kedvezőtlen, mert nemzetközi összehasonlításban nemzedékről nemzedékre kevésbé növekszik a humán erőforrások potenciálja, mint a fejlett országok átlaga.

1. táblázat. Az egyes korcsoportok HCI értékei a legidősebb (a 65 éves és idősebb) korcsoportéhoz viszonyítva

Korcsoport	0-14 évesek	15-24 évesek	25-54 évesek	55-64 évesek
49 ország átlaga	139%	117%	112%	118%
Magyarország	127%	106%	104%	113%

Forrás: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf adatai alapján

Ennek alapvetően az az oka, hogy részint a magyar iskolázottsági, részint a foglalkoztatási adatok is elmaradnak a 49 fejlett ország átlagos jellemzőitől.

Human Development Index

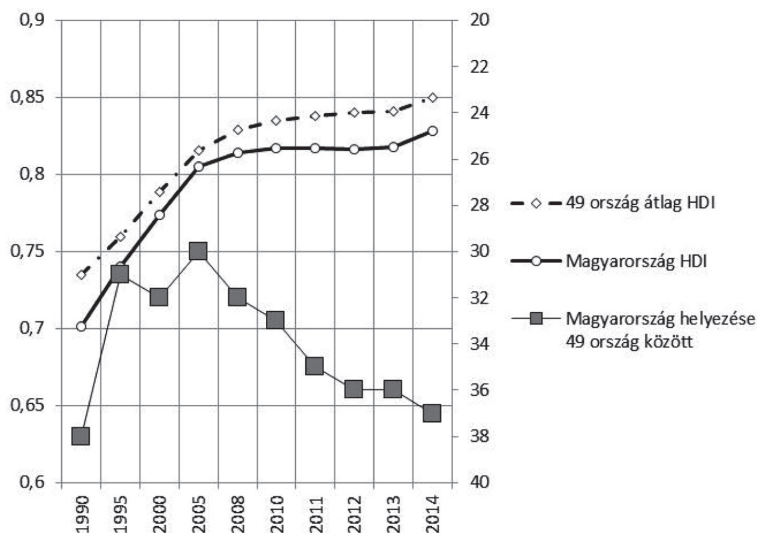
Érdeemes megvizsgálni a hazai humán erőforrás helyzetet a humán fejlettségi index alapján is. Az emberi erőforrás fejlettségét mérő mutatók közül a legrégebbi a Human Development Index (HDI), amelyet az ENSZ 1990 óta közöl.

Az emberi erőforrás fejlettségének indexét, a HDI mutatót 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq.⁷ „[Az] „emberi fejlődés index” (Human Development Index, HDI) megalkotásakor (...) az volt a cél, hogy az addig széles körben használatos GDP helyett egy átfogóbb, a társadalmi jelenségek több oldalát megjelenítő mutató kerüljön kidolgozásra.” (Husz, 2002, 24. o.) Célja az volt, hogy a GDP által nem mért fontos értékek alapján rangsorolhatóvá tegye az egyes gazdaságokat. (Heltai, 1998) „Az emberi fejlődés-konceptió a gazdaság teljesítménye mellett még két tényezőt: a hosszú és egészséges

életet és a tanultságot tekinti olyan alapvető dimenziónak, amely mentén való pozitív elmozdulás növeli az emberek választási lehetőségeinek halmazát.” (Husz, 2002, 25. o.) A mutatót tehát e három tényező alapján számítják, amelyeket azonos súllyal vesznek figyelembe. A HDI fejlődése során a három tényező mérési és számbavételi módszere sokat változott. (Husz, 2002)

„Az értékét tekintve 0 és 1 között mozgó index három mutató egyszerű átlagolásával áll elő: a „hosszú és egészséges élet” célkitűzés a születéskor várható élettartamban kerül számszerűsítésre, az „iskolázottságot” olyan arányok képviselik, mint az írástudó felnőtt lakosság, valamint a különböző szintű iskolatípusokba történő beiskolázottak részesedése a népességből, végül az „életszínvonalat” a vásárlóerő-paritáson számított egy főre jutó bruttó hazai termék reprezentálja” (KSH, 2008). Az index kiszámításának sémáját a mellékletben mutatjuk be.

A magyar HDI mutató 1990 és 2005 között mintegy 15%-kal növekedett (lényegében 5 évenként 5%-kal), 2005 és 2014 között viszont kevesebb, mint 3%-kal. Egyértelműen megállapítható, hogy Magyarország HDI értéke a 49 ország átlagához viszonyítva 1990 és 2014 között fokozatosan növekvő elmaradást mutat, s a 49 ország rangsorában elfoglalt helye elég jelentősen esett. (4. ábra)



4. ábra. A 49 fejlett ország, valamint Magyarország Human Development Index értéke (bal oldali skála). Magyarország helyezése 49 ország rangsorában (jobb oldali skála), 1990–2014 között (forrás: <http://hdr.undp.org/en/data#> alapján saját szerkesztés)

A 4. ábrán Magyarország 49 ország közötti rangsorbeli helyének alakulása kísértetiesen hasonlít a 2. ábrán látott trendhez, amely a korcsoportok HCI értékének 49 ország közötti rangsorát mutatta. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen az ország elmúlt negyedszázadban tapasztalható HDI rangsorbeli alakulása nyilvánvalóan összefügg a generációk között tapasztalható HCI trenddel, illetve fordítva is igaz ez az állítás.

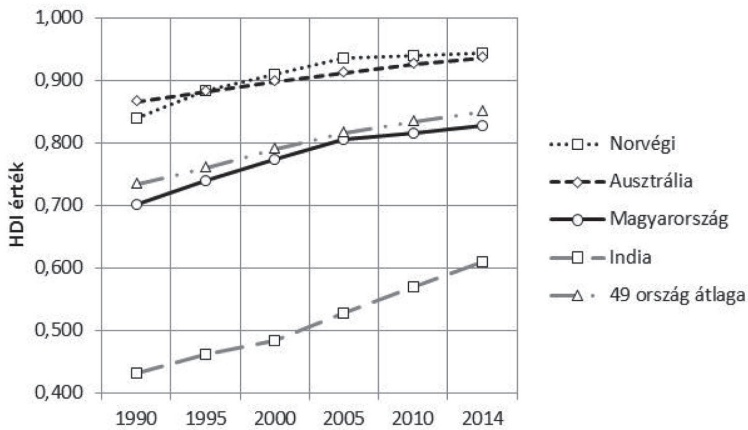
A magyar Human Development Index hosszú távú alakulása azt mutatja, hogy 1995 és 2005 között közeledtünk a legfejlettebb országok átlagához, majd ezt követően lemaradásunk az átlaghoz képest növekszik.

2. táblázat. Magyarország és a 49 legfejlettebb ország HDI értéke, 1990–2014

HDI érték	1990	1995	2000	2005	2010	2014
Magyarország	0,701	0,740	0,774	0,805	0,817	0,828
49 ország átlaga	0,735	0,760	0,789	0,816	0,835	0,850
A magyar és a 49 ország átlagának aránya	95%	97%	98%	99%	98%	97%

Forrás: <http://hdr.undp.org/en/data# alapján>

A 49 legfejlettebb ország közötti sereghajtó és az élenjáró országok HDI adatainak összehasonlítása során azt látjuk (hasonlóan, mint a legmagasabb és a legalacsonyabb HCI-vel rendelkező országok HCI értékeinek nemzedékről nemzedékre történő alakulása során), hogy közelednek egymáshoz a sereghajtók és az élenjárók értékei, továbbá a 49 ország átlagának szórása csökken. (5. ábra)



5. ábra. A legmagasabb, és a legalacsonyabb HDI-vel rendelkező országok, valamint Magyarország és a 49 ország átlagos HDI értéke 1995–2014 között
(forrás: <http://hdr.undp.org/en/data# alapján saját szerkesztés>)

A magyar Human Development Index 2005-ig közeledik a 49 legfejlettebb ország átlagához, majd 2005 után egyre inkább elmarad attól.

Az elmaradásunk okait akkor érthetjük meg, ha a HDI komponenseinek alakulását vizsgáljuk. A születéskor várható élettartam és a nemzeti jövedelem különösen alacsony szintje, valamint az iskolázottsági mutatók közepes színvonala okozza kedvezőtlen helyezésünket. Az indexnek a 49 ország átlagától elmaradó növekedése – s emiatt Magyarország 2010 utáni rangsorbeli lemaradása – abból adódik alapvetően, hogy az iskoláskorú gyermekek iskolában töltött éveinek száma nálunk kisebb ütemben növekedett, mint a 49 ország átlaga. (3. táblázat)

3. táblázat. A Human Development Index komponenseinek (49 ország átlagára, és Magyarországra vonatkozó) értékei, valamint Magyarország rangsora a 49 ország között – 2010 és 2014

	<i>Human Development Index (HDI)</i>	<i>Születéskor várható élettartam (Life expectancy at birth) (év)</i>	<i>Az iskolás korú gyermekek iskolában töltött éveinek átlagos száma (Expected years of schooling) (év)</i>	<i>A 25 éves és idősebb népesség átlagos iskolázottsága (Mean years of schooling) (év)</i>	<i>Egy főre jutó bruttó nemzeti jövedelem⁸ (GNI per capita) (ezer 2008-as ill. 2011-es ppp\$)</i>
49 ország átlaga 2010	0,8120	77,11	10,08	15,32	25,42
szórás	0,0893	5,510	1,805	1,886	12,429
Magyarország HDI 2010	0,805	73,9	11,7	15,3	17,472
Magyarország rangsora 49 ország között 2010	31	36	9	28	33
49 ország átlaga 2014	0,8496	78,36	15,91	10,96	31,40
szórás	0,0727	4,935	1,735	1,798	13,500
Magyarország HDI 2014	0,8280	75,2	15,4	11,6	22,92
Magyarország rangsora 49 ország között 2014	37	39	31	24	35

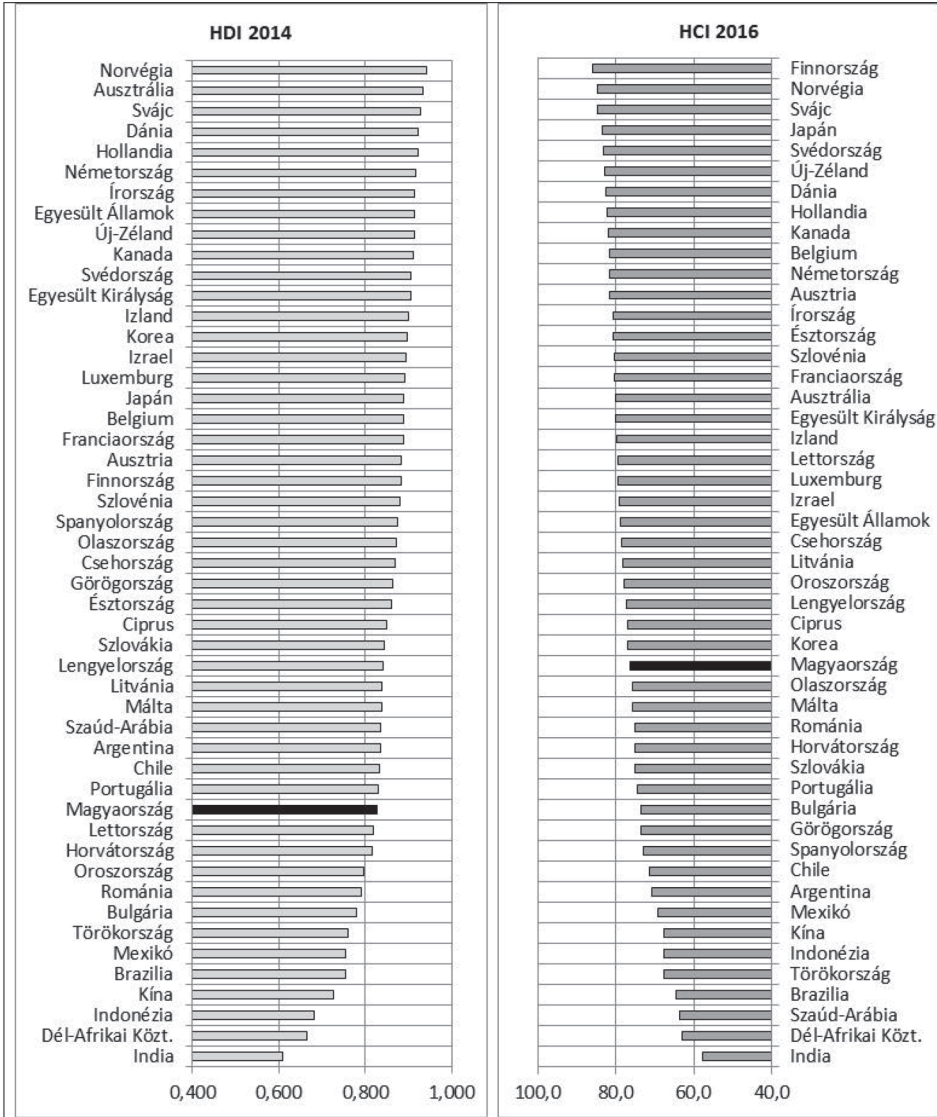
Befejezésül

Magyarország a Human Capital Report 2016-os adatai szerint a 49 fejlett ország között a 30., a 2015. évi Human Development Report 2014-re vonatkozó HDI adatai szerint pedig a 37. (6. ábra)

Különösen a Human Development Index esetében szembevetendő, hogy a balkáni országok mellett dél-amerikai és ázsiai országok állnak mögöttünk. Ez bizony elég messze van azoktól a mítoszoktól, amiket a magyar szellemi nagyságról olvashatunk.

Mind a Human Capital Indexnek a korcsoportokra vonatkozó adatai, mind a Human Development Index hosszú idősorai alapján Magyarország egyre kedvezőtlenebb helyezését – rangsorbeli lecsúszásának – vagyunk tanúi. Ez azt jelenti, hogy a magyar emberi erőforrás a fejlett világ fejlődési ütemétől elmaradó tempóban növekszik. Különösen az utóbbi évtizedre (2005–2014) jellemző, hogy a korábbi felzárkózási trend helyébe fokozatos lemaradás lépett a legfejlettebb országok átlagához viszonyítva (mint azt a 2. táblázaton, ill. az 5. ábrán látható).

Mindkét index esetében a lemaradás alapvető oka az iskolázottság növekedési ütemének elmaradása a fejlett világ átlagos növekedési tempójától. Sajnos ezt a tendenciát különösen erősíti a 2010-es kormányváltást követően átalakult oktatáspolitikai, amely részint a felsőoktatás visszafogását tűzi ki célul, a szakképzést választó tanulók aránynövelése végett,⁹ részint a középfokú oktatásban a szakképző iskolák térnyerését erőlteti, az érettségit adó középiskolákhoz képest.¹⁰ Mindezek nyomán mind a HCI, mind a HDI rangsorait tekintve Magyarország lemaradása nyilvánvalóan tovább fog növekedni.



6. ábra. A 49 legfejlettebb ország 2014-es Human Development Indexe és 2016-os Human Capital Indexe 2016-ban

(forrás: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf valamint <http://hdr.undp.org/en/data#> alapján saját szerkesztés)

Jegyzetek

¹ Az összehasonlítás egy korábbi változata, amely ugyan több hasonló indexre kiterjed, de elemzése kevésbé mélyre hatoló, mint ezen írásé: Polónyi, 2016.

² A World Economic Forum (Világgazdasági Fórum) 1971-ben alakult non-profit alapítvány, székhelye a svájci Genfben van. Független, nem kötődik sem pártokhoz, sem érdekcsoportokhoz. Szoros együttműködésben áll az összes jelentős nemzetközi szervezettel. A Fórum talán legszélesebb körben ismert rendezvénye az évente Davosban megrendezett konferencia. (Lásd: <http://www.weforum.org/history>) A Fórum rendkívül sok globális problémákkal foglalkozó átfogó elemzést ad ki. Ilyen többek között a The Global Competitiveness Report, valamint, amelyekkel könyvünkben többször is foglalkozunk a The Human Capital Report, és a The Global Gender Gap Report.

³ 15 év alattiak:15–24 évesek:25–54 évesek:55–64 évesek:65 évnél idősebbek – Súlyozás (%)=26:16:41:9:8)

⁴ 2015-ben Szingapúr és Ukrajna, 2016-ban Szingapúr, Ukrajna és Kazahsztán volt előttünk, amely országok nem tartoznak bele a 49 legfejlettebb ország közé.

⁵ 2016-ban a 49 legfejlettebb országból az utolsó három India, Szaúd-Arábia és a Dél-Afrikai Köztársaság (ebben a sorrendben).

⁶ 2016-ban a 49 legfejlettebb országból az első három: Finnország, Norvégia, Svájc (ebben a sorrendben).

⁷ Mahbub ul Haq (1934 – 1998) pakisztáni közgazdász, aki 1970-1982 között a Világbankban Director of Policy Planning, majd a 1982-1988 között Pakisztán pénzügyminisztere volt. 1989-ben nevezték ki az UNDP különleges tanácsadójának. Ő vezette azt a nemzetközi tudóscsoportot, amely elkészítette az első Human Development Report-ot, ami 1990 óta évente elkészül. 1996-ban megalapította a Development Center-t a pakisztáni Iszlámábadban. (forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/Mahbub_ul_Haq)

⁸ A GNI (= Gross National Income), vagy magyarul bruttó nemzeti jövedelem a GDP-ből számított mutató, amelyben figyelembe veszik a külföldről kapott jövedelmeket, de levonják a kiáramlott jövedelmeket. (<http://ecopedia.hu/gni>)

⁹ Lásd Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya által 2011-ben közreadott, *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* című anyag (51-52. oldal)

¹⁰ Lásd Nemzetgazdasági Minisztérium *Szakképzés a gazdaság szolgálatában* című, 2015. évi anyagát, amely a szakközépiskolai előszakképzés szűk szakképzéssé alakításával, a szakközépiskola általános tananyagainak visszaszorításával és a szakközépiskola szakiskolává züllesztésével akarja a szakképzési kibocsátást bővíteni.

Irodalom

Human Development Report. (2015). UNDP, New York. 2016. júliusi megtekintés, http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf. DOI: 10.18356/ealef3b1-en

Human Development Report. (2010). UNDP, New York. 2016. júliusi megtekintés, http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf. DOI: 10.18356/e5a0500a-en

Husz Ildikó (2002): Az emberi fejlődés indexe. In: Lengyel György (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből.* BKÁE, Budapest. 2011. júliusi megtekintés, <http://www.lib.uni-corvinus.hu/pdf/indikatorok.pdf>

Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására. (2011). A Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya. 2015. decemberi megte-

kintés, https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakképzési_koncepcio.pdf

Polónyi István (2016): *Emberi erőforrásaink 21. százada.* Gondolat, Budapest.

Szakképzés a gazdaság szolgálatában (kivonat). (2015). Nemzetgazdasági Minisztérium. 2015. decemberi megtekintés, http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakképzési_koncepcio_Summary_20150129.doc

The Human Capital Report. (2015). *Employment, Skills and Human Capital Global Challenge Insight Report.* 2015. decemberi megtekintés, http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf

The Human Capital Report. (2016). Insight Report, World Economic Forum. 2016. júliusi megtekintés, http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf

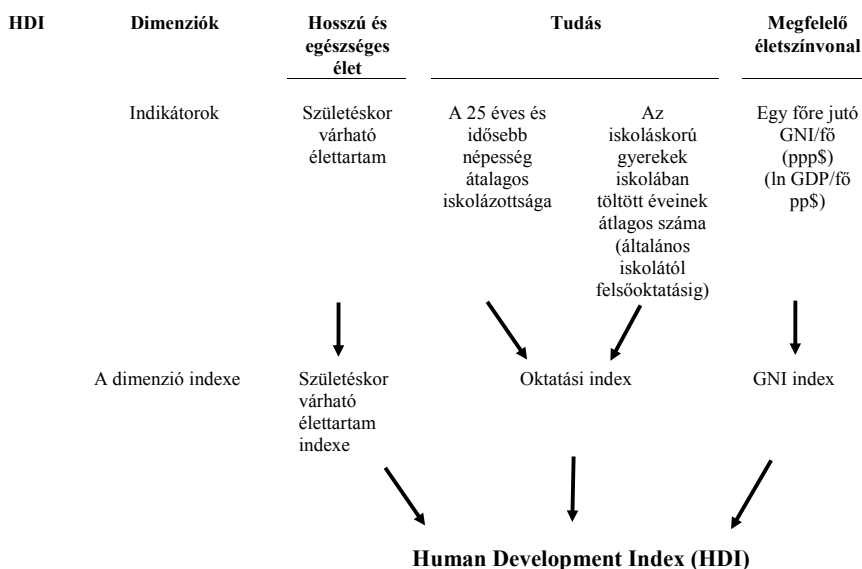
Melléklet

A 2015. évi Human Capital Index pillérei és indikátorai

	<i>15 év alattiak</i>	<i>15–24 évesek</i>	<i>25–54 évesek</i>	<i>55–64 évesek</i>	<i>65 évnél idősebbek</i>
TANULÁS	Oktatási részvétel	Oktatási részvétel	Iskolai végzettség	Iskolai végzettség	Iskolai végzettség
	Alapfokú oktatás részvételi ráta	Felsőfokú oktatás részvételi arány	Alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya
	Középfokú oktatás részvételi ráta	Szakképzés részvételi arány	Középfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Középfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Középfokú végzettséggel rendelkezők aránya
	Alapfokú oktatás benmaradási arány		Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya	Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya
	A nők és férfiak részvételi arány különbsége a középfokú oktatásban				
		Iskolai végzettség			
		Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya			
		Középfokú végzettséggel rendelkezők aránya			
	Oktatás minősége	Oktatás minősége	Munkahelyi képzés		
	Általános iskola minősége	Az oktatási rendszer minősége	Alkalmazottak képzési szolgáltatása		
		Ifjúsági írástudás arány	Gazdaság komplexitása		

	15 év alattiak	15–24 évesek	25–54 évesek	55–64 évesek	65 évnél idősebbek
FOGLALKOZTATOTTSÁG	Kiszolgáló-látottság	Gazdasági részvétel	Gazdasági részvétel	Gazdasági részvétel	Gazdasági részvétel
	Gyermekmunka előfordulása	Munkaerő-piaci részvétel	Munkaerő-piaci részvétel	Munkaerő-piaci részvétel	Munkaerő-piaci részvétel
		Munkanélküliségi ráta	Munkanélküliségi ráta	Munkanélküliségi ráta	Munkanélküliségi ráta
		Alul-foglalkoztatottsági ráta	Alul-foglalkoztatottsági ráta	Alul-foglalkoztatottsági ráta	Alul-foglalkoztatottsági ráta
		Nem foglalkoztatott oktatási vagy képzési ráta	Férfiak és nők foglalkoztatásának különbségi rátája	Születéskor várható egészségben töltött várható élettartam	65 éves kor után egészségben töltött várható élettartam
		Tartós munkanélküliségi ráta			
		Szakképzettség	Szakképzettség		
		Túlképzés előfordulása	Magasan képzett foglalkoztatás előfordulása		
		Alulképzés előfordulása	Közepesen képzett foglalkoztatás előfordulása		
		Sokoldalú ismeret (Skill diversity)	Alacsonyán képzett foglalkoztatottak		

Forrás: *The Human Capital Report, 2015.*
 (http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf, 3-4. o.)



A Human Development Index kiszámítási sémája

Vass Dorottea

Pécsi Tudományegyetem

Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz

Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele

A gyermekirodalommal és annak helyzetével foglalkozó kutatók és szakemberek között évek óta élénk vita zajlik az irodalom és az irodalomóra háttérbe szorulásáról, ezen belül pedig a gyermekirodalom, a mese és a mesélés, illetve az olvasóvá nevelés lényeges szerepéről. Az utóbbi években számos kutatási eredmény született arról, hogyan vélekednek a középiskolás tanulók az irodalomóráról és a kötelező olvasmányokról, illetve arról, hogyan kellene változtatni a jelenlegi felső osztályba járó tanulók olvasási szokásain (Bárdos 2009; Gombos, 2009, 2010, 2012; Gósy 2009).

Atizenévesek olvasási szokásainak kialakítása mellett a kutatók igyekeztek megfelelő figyelmet fordítani a kisgyermekkorú olvasóvá nevelés és az olvasás iránti szeretet kibontakoztatására a családon belül és az óvodában. Mind az iskoláskor előtti, mind a középiskolai korszak lényeges attitűdök kialakításáért felelős az olvasóvá válás tekintetében. Kétségtelenül fontos a mai tizenévesek, a digitális bennszülöttek olvasási szokásait vizsgálni, és a kialakult problémákat már csecsemőkortól kiküszöbölni, esetleg pozitív irányba történő befolyásolásával kísérletezni. Ám valahogy mindig szem elől tévesztünk egy fontos fejlődési korszakot, amelyre talán szintén fontos lenne odafigyelni annak érdekében, hogy a gyerekek olvasási szokásainak alakulására érdemben hatni tudjunk. Ez a korszak az olvasástanulás kezdete, az általános iskola első osztályába való átmenet. Az alábbiakban a fent említett témában néhány kutatói és szakértői véleményt felvázolva szeretnék rámutatni egy olyan megoldásra, amely döntő szerepet játszhat az olvasástanulás kezdetén kialakuló olvasás–gyerek kapcsolatban. Az olvasóvá nevelés módszerére számos próbatétel vár, és ezekkel a próbatételekkel külön-külön sokat foglalkoztak. Céлом kiemelni azt a három legbefolyásosabb tényezőt, amelyek együttesen hatékonyabban tudják elvárásolni a hat-nyolc éves gyerekek elméjét az olvasás világában az olvasástanulás kezdetén.

Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele az olvasástanulás kezdetén

Az olvasás iránti igény csökkenésével és az olvasás általános presztízsvesztésével számos kutató foglalkozott az elmúlt évek során. Tény az, hogy az olvasás védelemre szorul, ugyanis nap, mint nap tapasztalhatjuk, hogy a gyerekek alig vagy egyáltalán nem olvasnak (vö.: *Benczik, 2009; Gombos, 2010*). Ez különösen az irodalmi szövegek olvasását érinti, amelynek oka valószínűleg az elektronikus (de többnyire nem irodalmi jellegű és

értékű) szövegforrások könnyebb elérhetősége illetve ezen források egyszerűbb használata (Gombos, 2010). Talán ezek az alkalmazások, a könnyű hozzáférhetőségüknek köszönhetően, akár az olvasásszeretet kialakításában is pozitív befolyásoló tényezőkké is válhatnak, ám ezek egyelőre csak lehetőségek, a gyakorlatban csak részben érintik az oktatás és nevelés világát, korunk pedig egyelőre csak a kiváló lehetőségekről beszél, míg közben az olvasás iránti igény folyamatosan csökkenni látszik. Gombos (2010) azokról a felnőttekről beszél, akiket olvasóként „elveszített” a társadalom, akik a „pedagógiai kudarc szimptomái” (146. o.), hiszen az ő utódaik sem olvasnak szívesen szépirodalmat. Benczik (2009) tanulmányában megállapítja, hogy az olvasás iránti igény csökkenni látszik. Ennek okát abban látja, hogy a gyerek a veleszületett fikcióigényt most már mind kevesebbet tudja olvasással kielégíteni, és azt inkább más, számára az olvasásnál nem kevésbé izgalmas televíziózással teszi. Feltételezem, hogy ennek oka az, hogy kisebb erőfeszítés révén több képet tekinthet meg, mint amit ő maga a mesehallgatás illetve az olvasás által el tudna képzelni. Az ember hajlamos takarékoskodni az erőbefektetéssel, így gyakran a könnyebb utat választja. Benczik magyarázata szerint az olvasás „egy intenzív és kreatív fantáziatréning” (2009, 10. o.), amely nagy képességfejlesztő hatással rendelkezik és a gondolkodást is serkenti. Harper (2009) azt állítja, hogy azok a gyerekek, akik szeretnek olvasni, jobban élvezik az irodalom, a történelem és más tudományok olvasását, ugyanis, ha a gyerekek összhangba kerülnek az olvasás örömeivel és a jó könyvek választási lehetőségeivel, könnyen ráérezhetnek a szakirodalom ismertetének hatalmára és élvezetére. Azt vallja, hogy az olvasással nem csak valamilyen tudást birtoklunk, hanem az olvasáson keresztül a gyerekek könnyebben meg tudják érteni a másik embert, hiszen ha a gyerekek megszeretik az olvasást, érzelmi intelligenciájuk is fejlődik. Petrolay azt hangsúlyozza, hogy „a kisgyermek (...) a mesében ismerkedik meg a másokért való aggodalom, az örvendező együttérzés érzelmeivel, az igazságosság, a bátorság, a hűség fogalmával, az elnyomó erőszak elleni gyűlölettel, és megszerzi magának azt az optimizmust, melyre a gonosz hatalmak elleni küzdelemben majdan szükség lesz” (2013, 8. o.). Szerinte a mese az a segítő erő, amely megérteti a gyerekekkel mindazt, amit a valóságban nehezen tud megérteni. Azt vallja, hogy „a tudat fehér lapja benépesül tényekkel, fogalmakkal. (...) Képes lesz megérteni mások örömét, fájdalmát, egyszóval: az önközpontú, magányos egyedből társadalmi lényvé válik” (uo.). Petrolay a mese humánus lényegét hangsúlyozza. Szerinte annak ellenére, hogy a mese „szerencsésen túlélte a különböző korokban, különböző irányokból, különféle megoldásokkal támogatott támadásokat: ma is él és neveli gyermekeinket humánus tartalmával, művészi formájával” (2013, 79. o.).

Ahhoz viszont, hogy a gyerekek fel tudják fedezni a mese világában rejlő örömeket illetve az olvasás élményét, fontos, hogy az irodalmi szövegekkel már iskoláskor előtt megismerkedjenek. Ha az óvodában a mese és a gyerek között szoros kötődés alakul ki, a gyerekek sokkal könnyebben fognak később az olvasástanulás adta nehézségekkel megküzdeni, amely által rá tudnak érezni az olvasás nyújtotta élményekre, így pedig az érzelmi intelligenciájuk is fejlettebb lesz.

A mese–gyermek–olvasás kapcsolat kialakulásának lényegéről beszél Vekerdy (2001) akkor, amikor az iskoláskor előtti mesélés fontosságát taglalja. A szerző rámutat azokra a vizsgálatokra, mely szerint azok a gyerekek, akik minden nap mesét hallgatnak első osztályba kerülésük előtt, egy-másfél év előnyt élveznek az anyanyelvi és gondolkodásbeli fejlődésben a többi, mesét nem hallgató kortársaikhoz képest. Mindezek mellett pedig közelebb kerülnek a mesevilághoz, illetve mélyebb kapcsolatot tudnak majd teremteni a meshőssel.

Mindezek fényében felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy mégis hogyan és mely időszakról lehet elkezdni az olvasás megszerettetését? Bozóky (2009) tanácsa, hogy az olvasást előbb kell megszerettetni, majd megtanítani. Mesélni viszont már akkor is lehet

a gyerekeknek, amikor még nem tudnak beszélni. Fessler Emma interjújában (2013) Vekerdy Tamás úgy fogalmazott, hogy a mesélést másfél-kétéves korban is el lehet már kezdeni úgy, hogy a szülő a gyerek napjának történéseit meséli el. Ezt később úgy lehet variálni, hogy változtatják a főhőst, azaz a főszereplő már nem maga a gyerek lesz, hanem egy általa kedvelt állat; ezután következhetnek az állatmesék, és ezt követően, négy-négy és fél éves kortól a tündérmesék. Petrolaynak (2013) hasonló a véleménye, elmondása szerint a kis óvodások igényeinek még csak a szülők és az óvónéni által kitalált történetek felelnek meg, ekkor még a valódi mese nem igazán kelti fel a figyelmét. A gyerek csak később, négy-öt éves korában kezd el a mesék iránt érdeklődni, mert intellektusa még fejletlen és a tapasztalata is hiányos.

Tételezzük fel, hogy az első osztályba induló gyerekek a fent említett mesei nevelésben (szülők és óvónők által mesélt történetek hallgatásában, majd mesehallgatásban) részesültek, ezáltal megismerték az élet és a halál, a gyűlölet és a szeretet, az irigység és a féltékenység képeit; felismerték, majd megtanulták megvalósítani azt, amire valóban vágnak, és ezáltal első osztályra már könnyebbé vált számukra a külső és belső világban való eligazodás, megtanulták összekapcsolni a mesék által alkotott belső világuk képét azokkal az élethelyzetekkel, amelyeket a valóságban ők maguk is megélték (vö.: *Bettelheim*, 2011; *Boldizsár*, 2010; *Kádár*, 2012). Ők jó eséllyel hamarosan olvasóvá válnak, és örömeiket lelik majd abban, hogy saját olvasásélményeik révén tehetnek szert ember- és világismeretre.

Bárdos (2009) hívja fel a figyelmünket azokra a harmadik osztályos gyerekekre, akik nem szeretnek olvasni, viszont öt-hat éves korukban még izgalommal készültek az írás- és olvasástanulásra. Véleményem szerint ennek okát érdemes az olvasástanulás kezdetén keresni, mert már első osztályban vannak olyan gyerekek, akik „kiszertnek” az olvasásból. Természetesen ennek számos oka lehet (lásd *Harper*, 2009), ám ezzel a tényezővel igazán keveset foglalkoztunk ez idáig. A szakirodalom figyelmet fordít arra, hogyan kell a gyereket kisgyermekkortól az olvasásra nevelni, és arra, hogyan lenne jó az általános iskola másodikos, harmadikos, negyedikes, illetve kamaszodó tanulóit olvasásra bírni (*Boldizsár*, 2001; *Gombos*, 2010). Mindezek mellett fontosnak tartom, hogy ne feledkezzünk meg az első osztályba induló gyerekekről sem. Nyitrai Ágnes írásaiban (2009, 2010) az első és második osztályos olvasókönyvek meséit és a hozzájuk kapcsolódó fejlődéssegítő feladatokat analizálja, emellett kitér az irodalmi szövegek típusainak elemzésére és relatív gyakoriságára is. Ő az, aki szintén arra a korosztályra igyekszik legtöbb hangsúlyt fektetni, amely véleményem szerint is folyamatosan háttérbe szorul.

A szakirodalom alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az olvasóvá nevelésnek több kritikus pontja van. Ilyen lehet az olvasóvá nevelés a családban csecsemőkortól, az óvodai olvasóvá nevelés, az alsó tagozatos, majd pedig a kamaszkori és a felnőttkori olvasóvá nevelés időszakai. Az alsó tagozatos olvasóvá nevelés kritikus pontján belül külön figyelmet érdemel az első osztályos tanulók olvasási szokásainak kialakulása. Meglátásom szerint, ha a gyerek első osztályban nem szereti meg, illetve valamilyen negatív élmény hatására „kiszert” az olvasásból, sokkal nehezebb lesz a további évfolyamok során éreztetni vele azt, hogy az olvasásnak milyen élményhozadéka van. Ezért fontos, hogy a családban már kialakult, illetve a még ki nem alakult mesélést és olvasás iránti szeretetet figyelembe vegyük. Reutzel és Cooter amerikai szerzőpáros sok kiadást megélt műve (2007) szerint az olvasóvá nevelésnek öt alappillére van: (1.) a pedagógus tudása, (2.) osztálytermi értékelés, (3.) megfelelő utasítás, (4.) differenciált utasítás, (5.) a család illetve közösség kapcsolata. Véleményem szerint az olvasóvá nevelés egyik további meghatározó tényezője az ábécés olvasókönyv. Fontosnak tartom ezt a szempontot is szemügyre venni, ugyanis ez az a segítség, amelyet a gyerekek az olvasástanulás útján mindig magukkal visznek, hogy legyőzzék azokat az akadályokat, amelyek esetleg távol tartják őket az olvasás élményeitől. Úgy vélem, hogy az ábécéskönyvben alkalma-

zott olvasástanítási módszerek olyan veszélyeket rejthetnek, amelyek nagymértékben befolyásolhatják az olvasás iránti szeretet minőségét. Cserhalmi (2001), aki tanulmányában az ötödik és hatodik osztályosokkal foglalkozik, ugyanezre a megállapításra jutott. A szerző azt állítja, hogy az olvasni tudó gyerekből akkor lesz irodalomolvasó, ha a tankönyv felépítése és tartalma egyaránt erre inspirálja.

Az ábécéskönyv az az egyik olyan eszköz, amely próbatétel elé állítja a kezdő olvasót az olvasóvá nevelődés rögzös útján, de ugyanúgy segítőtársa is lehet a 6–7 éves korosztálynak – utóbbi csak akkor lehetséges, ha szerkesztésekor a szerzők kellő figyelmet fordítanak a tankönyvben alkalmazni kívánt olvasástanítási módszerre, az irodalmi szövegek tartalmára és az illusztrációk minőségére. Ezek alapján az ábécéskönyv olvasástanítási módszere, a második az ábécéskönyv irodalmi szövegeinek tartalma, a harmadik pedig az ábécéskönyv illusztrációinak milyensége és minősége. Természetesen e három kiemelt „próbatétel” mellett még számos más fontos tényező is akad, amely befolyásolja az ábécéskönyv és ezzel együtt az olvasás iránti szeretet minőségét, de a három kiemelt „próbatétel” tartom a legmeghatározóbbnak. Az alábbiakban a három tényező kiválasztásának indoklására és prezentálására fogok fókuszálni.

Első próbatétel: az olvasástanítási módszer

A kutatók már több évszázada foglalkoznak az olvasási és olvasástanulási módszerekkel, kitüntetett figyelmet fordítva erre a problematikára; tanulmányok sokasága foglalkozik ezzel a témakörrel (vö.: Gósy, 2009; Jászó, 2006). Ezek a szakemberek többek között felhívják a figyelmet arra, hogy az olvasástanulást a nyelv és a nyelvi folyamat is befolyásolhatja, ugyanis az anyanyelvvvel és annak elsajátításával áll szoros kapcsolatban. Gósy megállapítja (2009), hogy a sikeres olvasást megelőzi az elvárt szintű anyanyelvi tudás, azaz a beszédészlelés és beszédmegértés, illetve a szociokulturális tényező, a családi háttér és a környezet, ahonnan érkezik a gyermek. Ha ezek a tényezők nem fejlődnek ki megfelelő mértékben, olvasási, sőt másodlagosan akár pszichés zavarok is bekövetkezhetnek. Mivel az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekek száma megnőtt (Gósy, 2009), félok, hogy ezeknél a gyerekeknél az olvasási rutin, így az olvasási szokás sem alakulhat ki zökkenőmentesen. Ezért fontos, hogy a hat-hét éves gyerekek a számukra legmegfelelőbb módszer szerint sajátítsák el az olvasási technikát, nehogy az olvasás tanulásakor az olvasás iránti szeretet kialakulása zátonyra fusson (Jászó, 2006).

A kutatók szerint az olvasástanítás legmegfelelőbb módszerét nem könnyű meghatározni, ugyanis a kezdeti olvasástanítási módszer azon tényezők közé tartozik, amelyet „nem szabad kiszolgáltatni a kísérletezésnek” (Jászó, 2006, 43. o.). Jászó szerint az olvasástanítási módszernek olyannak kell lennie, hogy fejlessze a beszédet, a beszédértést, a helyesírást és a szövegalkotást is. Háromféle olvasástanítási módszert különböztet meg Magyarországon (lásd Jászó, 2006), ezek a következők: (1.) szintetikus, (2.) analitikus, és (3.) az analitikus-szintetikus módszer. Az első két módszer abban különbözik, hogy amíg a szintetikus módszer a hangokat majd a betűket tanítja meg először (azaz építkező jellegű), az analitikus módszer ennek az inverz változata, tehát egy egészből, jelen esetben egy szóból vagy szövegből indul ki, és halad a hang- illetve betűtanítás felé (azaz lebontó jellegű). Az analitikus-szintetikus módszer mindkét módszerre egyforma hangsúlyt fektet. Mivel az iskolába induló gyerekek körében egyre magasabbá vált az olvasási zavarokkal küzdők száma, a legcélszerűbb azok közül a módszerek közül válogatni, amelyeket az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekeknek szántak. Ilyen a Meixner- és a Tolnai-módszer. Mindkét módszer jelentősen több figyelmet fordít a vizuális, auditív és mozgási készségek fejlesztésére és ugyanúgy mindkét módszer alapelvei között meg-

található a pozitív megerősítés és a felfedezés örömeinek alapelve. A két módszer egyik legmeghatározóbb különbsége az, hogy a Meixner-módszer betűtanulást előkészítő módszert is alkalmaz, amelyben fontos hangsúlyt fektet a beszédfejlesztésre, a beszédmozgás tudatosítására és az iránygyakorlatokra (Juhászné, 2008; Jászó, 2006). A két módszer közül Wengrinn már inkább a Mexiner-módszert részesíti előnyben (lásd Wengrinn, 2003). Többek között Wengrinn arra hivatkozik, hogy a Tolnai-módszert alkalmazó könyv „nem tartalmaz szövegértési feladatokat” (Wengrinn, 2003). Az olvasástanítási módszer kiválasztásakor mindenképp fontos lenne figyelembe venni a fokozatosság elvét is, hogy az olvasástanítás ne elhamarkodott, érzelmektől mentes folyamat legyen. Jászó (2006) az amerikai szakkönyveket elemezve az ún. *kiegyensúlyozott oktatás* fontosságára hívja fel a figyelmet. Az *International Reading Assotiation* a szövegértés és hibátlan dekódolás egyensúlyát, a beszédén és a vizualitáson alapuló gyakorlatok egyensúlyát, az olvasmányok és gyakorlatok/feladatok arányát, a szépirodalmi és ismeretközlő szövegek arányát stb. tartja kiemelten fontosnak. A kiegyensúlyozott oktatás megvalósítása céljából az alábbiakat írja a tanító szerepéről: „Nem jó az a tanító, aki csak munkafüzeteket tesz a gyerekek elé, nem beszélget velük, sosem olvas fel, de az sem jó, aki a játék és a felolvasás kedvéért elhanyagolja az írás gondos, aprólékos tanítását” (Jászó, 2006, 51. o.). Az olvasástanítási modellnek három fokozatát sorolja fel: (1.) a feladat megértése, (2.) az olvasás készségrendszerének a kiépítése, (3.) a készségek automatizálása (Jászó, 2006, 249.o.). Azt hangsúlyozza, ezeket a fokozatokat szükséges szem előtt tartani, mert az olvasástanulás célja a megértés. Ahhoz pedig, hogy a gyerek értő olvasóvá váljon, fontos bejárnia a három felsorolt egymásra épülő fokozatot. Mindemellet fontos, hogy a gyerekekkel az olvasást előbb megszerettessük, és csak utána tanítsuk nekik. (Bozóky, 2009, 81. o.). Bozóky kijelentését az iskoláskor elején is nagyon hasznos szem előtt tartani, amikor a „megismerés világosságának elvét (cognitive clarity theory)” emlegetjük (Jászó, 2006, 249.o.), ugyanis az iskolakezdés olyan alkalommá válhat, amikor a gyerekek újra, illetve még jobban „beleszerethetnek” a mesékbe, a mesehallgatás által pedig az olvasásba. Az iskolakezdés az az átmeneti periódus, amikor még mesehallgatókat, ezekből a mesehallgatókból pedig olvasókat van alkalmunk nevelni. Ha ehhez a fokozatos feladatmegértéshez egy jó olvasástanítási módszer járul, nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerekekben felkeltjük az olvasás vágyát.

Második próbatétel: az irodalmi szövegek tartalma

Amellett, hogy egy olvasókönyv milyen olvasástanítási módszerrel ismerteti meg az elsős tanulókat, érdemes figyelni azokra a szövegekre is, amelyeket az elsős kisdíjak először olvasnak el, ugyanis ezek a szövegek jelentik számukra az első olvasási élményt. Bárdos rámutat, hogy „A gyerek [...], amikor azt tapasztalja, hogy olvasókönyve, szöveggyűjteménye [...] gyenge irodalmi szövegeket (is), és esetleg téves, elavult nem irodalmi szövegeket is tartalmaz, mindenestől el fog fordulni nem csak az iskolai kínálattól, de az olvasástól is” (2009, 44. o.). Ezért fontos, hogy ezeknek a történeteknek a szövegei és szereplői olyan élményt nyújtsanak a gyerekek számára, amelyek által könnyen azonosulni tudnak a szereplőkkel és magával a történettel. Ahogy Boldizsár (2001) írja, az alsó tagozat az az utolsó állomás, amikor még a gyerekekben fel lehet ébreszteni az olvasókedvet. Ez szerinte is csak akkor lehetséges, ha az olvasókönyvbe olyan szövegek kerülnek, amelyekhez az alsós korosztály érzelmileg kötődhet, és ha az olvasókönyvben olyan érdekes irodalmi szövegek is találhatóak, amelyek alkalmasak a figyelem fenntartására.

Jászó (2006) a korábbi és a mai olvasmányok szerkezete között von párhuzamot, állítása szerint az olvasmányok még a XIX. században alakultak ki. Az olvasmányokat céljuk szerint az ismeretszerző és lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányokra lehet

felosztani. Az előbbi a tanulás céljából történik, az utóbbi pedig maga a szépirodalom olvasása, amelyhez tág értelemben a krimi és a képregény is hozzátartozik. Jászó Alexander Bernátnak az olvasókönyv szerkezetéről szóló munkájából kiemeli, hogy a jó olvasókönyvet a „gondosan megválogatott népies mondák, mesék, versek, elbeszélések” és a humor alkotják (Jászó, 2006, 117. o.). Ez a tény Bernat elmélete óta sem változott, ugyanis Boldizsár (2010) és Kádár (2012) is hasonló igényekről beszél. Mindkét szerző azt hangsúlyozza (utóbbi Bühler mesekorszakára hivatkozva), hogy a négy–nyolc év közötti korosztály leginkább a meséket igényli. Az említett korosztály olyan mesék iránt érdeklődik, amelyek gazdag cselekménnyel, csodákkal és egyszerű jellembrázolásokkal rendelkeznek. Boldizsár azt is kiemeli, hogy ezek olyan szövegek kell legyenek, amelyek „érzelmileg közel állnak a 7–10 éves gyerekek lelkivilágához és érdeklődési köréhez, érdekes olvasmányok, ugyanakkor új ismeretekkel szolgálnak, fokozatosan bővítik a szókincsüket és alkalmasak a figyelem fenntartására” (2010, 68. o.). Mindezek igen fontos és gyerekközpontú feltételek, amelyek valóban a gyermeki elvárásnak szeretnének eleget tenni. Szerencsések azok a tanulók, akik olyan olvasókönyvből tanulhatnak, melyeknek szerkesztői gondosan, a gyerekek igényét előtérbe helyezve állították azt össze. Egy kérdéssorozat azonban mindig megfogalmazódik bennem, amikor a gyerekek meseigényéről olvasok: elbeszélgetett-e valaki a gyerekekkel arról, mi érdekli őket; milyen meséket kedvelnek? És vajon azok a mesehősök, amelyek például az első osztályos ábécés olvasókönyvben szerepelnek, azonosak-e azokkal az irodalmi szövegek hőseivel, amelyeket a gyerekek manapság kedvelnek? Azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy kialakult-e kép a gyerekekben a kedvenc mesehősükről illetve kedvenc rajzfilmhősükről és a két csoportról kialakult-e már bennük valamilyen sztereotípa, és ha igen, melyik csoport hőseit kedvelik jobban?

Füzfa Balázs (2012) egy újabb befolyásoló tényezőt említ meg az olvasás iránti szeretet kialakításában. Arra mutat rá, hogy az olvasóvá nevelésben manapság az iskola is nagy szerepet játszik. Azt hangsúlyozza, hogy az olvasás iránti szeretet kialakulását az iskola úgy segítheti, ha megfelelő olvasókönyvekkel látja el a gyerekeket. Természetesen a tanító egyéniségének fontos szerepéről sem szabad megfeledkeznünk, hisz ő az a személy, akinek módszerében akkor is meg kell bízunk, ha netalán az alkalmazott ábécés olvasókönyv nem felel meg az osztály érdeklődési körének. Kettős siker, ha mind a tanító hozzáállása és egyénisége, mind az olvasókönyv találkozik a tanulók igényeivel.

Ahhoz, hogy a gyerekek ízlésének megfelelő irodalmi szöveggel ellátott ábécés olvasókönyvek kerüljenek az iskolatáskába, meglátásom szerint szükségünk van arra, hogy magukat a gyerekeket kérdezzük meg arról, milyen irodalmi műveket olvasnának és milyen mesehősökkel találkoznának szívesen. A gyakorlati vizsgálatban Nyitrai Ágnes a tankönyvkutatásról és kutatókról a következő tényeket hangsúlyozza: „közös jellemzőjük, hogy a szerzők a tankönyvelemzés és tankönyvanalízis együttes alkalmazásával

Az olvasmányokat céljuk szerint az ismeretszerző és lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányokra lehet felosztani. Az előbbi a tanulás céljából történik, az utóbbi pedig maga a szépirodalom olvasása, amelyhez tág értelemben a krimi és a képregény is hozzátartozik. Jászó Alexander Bernátnak az olvasókönyv szerkezetéről szóló munkájából kiemeli, hogy a jó olvasókönyvet a „gondosan megválogatott népies mondák, mesék, versek, elbeszélések” és a humor alkotják (Jászó, 2006, 117. o.).

próbálkoznak, számszerű adataikat azonban gyakran nincs mihez viszonyítani, elemzésük, értékelésük szakértői tudáson, tapasztalatokon alapul” (2009, 3. o.). Ezzel szemben Tóth Béla azon lelkes kutatók közül való, aki a hatvanas években tárta fel a gyerekek irodalmi érdeklődési körét, a Nógrády László által feldolgozott, majd 1917-ben kiadott *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* felmérése után. Tóth Béla volt az a kutató, aki felmérést végzett a 6–8 éves gyerekek irodalmi érdeklődéséről. Az alsó és felső tagozatos általános iskolás tanulókat (1–4. és 5–8. osztályos gyerekeket) kérdezett meg arról, miről szeretnek leginkább olvasni. Ez abból a szempontból is érdekes felmérés, hogy a hatvanas években az olvasásszociológusok leginkább a felnőttek olvasási kultúráját kutatták (Péterfi, 2010). Péterfi tanulmányában (2010) számos hatvanas évekbeli kutató munkásságát ismerteti az olvasóval, mint amilyen Mándi Péter és Ughy Jenő. A tanulmányból kiderül, hogy abban a korban leginkább a falusi nép művelődésével foglalkoztak a kutatók, majd ez az érdeklődési kör kiterjedt a könyvtár és művelődésszociológiai kutatási területekre. A kutatások során a munkásosztály olvasási kultúrájáról Kamarás készített felmérést, de ekkor még csak Gereben figyelt fel a középiskolás ifjúságra, a fiatalabb korosztály olvasási szokásaira nem fektettek sok hangsúlyt. Péterfi szerint Nagy Attila volt az a kutató, aki a hetvenes években már egy gimnáziumban végzett felmérést a szóban forgó témában. Ekkor vette kezdetét az iskolákban és a könyvtárakban folyó kutatás, így tehát a hetvenes évek kutatásáról elmondhatjuk, hogy az olvasási kultúrára irányuló kutatások helyszíne már a könyvtárlátogatásokkal és kultúrrendezvények látogatásnak vizsgálatát vette górcső alá. Könyves-Tóth Lilla kutatásaiban már kizárólag a fiatalok könyvtárhasználatára fókuszált, a későbbiekben pedig ezen a kutatási területen tevékenykedett Lőrincz Judit is, aki már nem csak a magyarok, hanem a finnek és a magyarok olvasásszociológiai szempontok komparatív vizsgálatával foglalkozott, többek között egy finn és egy magyar regény befogadását vizsgálta mindkét országban. A hetvenes évek végén és a nyolcvanas évek elején a kutatások zöme már a fiatalok olvasási szokásaira összpontosított, pontosabban 1977-ben egy felmérés 10–14 éves gyerekek olvasáskultúráját, 1982-ben pedig a tizennyolcadik életévét be nem töltött gyerekek olvasási és könyvtárhasználati szokásait vizsgálta. Péterfi (2010) tanulmányán keresztül érdekes tapasztalni a korok olvasásszociológiai felméréseinek alanyait, ugyanis amíg a hatvanas években elsődlegesen a falusiak és a munkásosztály olvasáskultúráját vizsgálták, addig a hetvenes-nyolcvanas években leginkább a középiskolások olvasási szokásaira fókuszáltak a kutatók. Korunk kutatóiról elmondhatjuk, hogy hasonló hangsúlyt fektetnek az olvasásszeretet kialakulására, de – az említett 1982-es felméréshez hasonlóan –, a tíz- és tizenéves gyerekek igényeivel foglalkoznak leginkább. Mégis, minden korszakban akadtak olyan kutatók is, akik a kisgyermekek olvasási szokásainak kutatásában látták a megoldást. Ilyen kutatással foglalkozott Nógrády László (2017) és Tóth Béla (1967). Tóth a 6–8 éves gyerekekkel interjút készített, ami nem csak egyszerű frontális beszélgetés volt, hanem hívóképeket és meséket is tartalmazott. Kutatásai során Tóth Béla meserajzokat is begyűjtött a gyerekektől, melyeket azért tartott fontosnak, mert tudta, hogy vannak visszahúzódóbb gyerekek, akik a képi ábrázolásban jobban képesek kifejezni magukat. A beszélgetés során előbb általános dolgokról kérdezte a gyerekeket: mivel töltik a szabadidejüket, szoktak-e nekik odahaza mesét olvasni, szoktak-e egyedül olvasni, miről szeretnek olvasni, ezek közül melyik mesét kedvelik a legjobban, és az miről szól. E beszélgetés után képeket mutatott fel a gyerekeknek, megmozgatva a fantáziájukat, majd ezután tért át a belső érzelmekre, így megtudhatta, milyen élményeket szeretnek átélni a gyerekek, ha egy mesét hallgatnak (pl. sírni, félni, nevetni). Úgy vélem, ezt a kutatást érdemes lenne újragondolva megismételni, hiszen a hatvanas-hetvenes évek óta jelentősen megváltozhattak a gyerekek igényei. Tóth módszere segítséget nyújthat egy új diagnózis felállításához az irodalmi szövegek iránti igény feltérképezéséhez. Ugyanis ha az olvasókönyv az olvasástanítási módszer jó megválasztása mellett vonzó története-

ket nyújt a gyerekeknek, akkor ezek a kisiskolások nagyobb kedvvel fogják fellapozni az olvasókönyvet, és nagyobb valószínűséggel kapnak kedvet az olvasáshoz is. Petrolay is tanulmányában szót ejt arról, hogy „a mai gyerek más, mint a régi gyerekek” (2013, 156. o.), szerinte a kortárs mesékből kiszorulni látszanak a sárkányok és a királyok, helyettük a szerzők az állatokat részesítik előnyben. Ezek az állatok azonban „nem a népmesék furfangos, osztályharcos állatai, hanem lusta medvebocok, kényes kiscicák, szófogadatlan malacok és huligánkodó nyúlfiak” (159. o.). Szerinte ezeknek a meséknek már a mondanivalója is megváltozott, és inkább „a gyerekek valóságos vagy vélt hibáinak kipellengérezésére irányul” (uo.). Petrolay (2013) három követelményt emel ki, amelyet fontosnak tart figyelembe venni, ha a gyerekek irodalmi igényeinek szeretnénk eleget tenni: (1.) az életkori sajátosságokat, (2.) pedagógiai célt és (3.) esztétikai élményt. Úgy vélem, hogy az említett Tóth-kutatás megisméltése széles betekintést nyújthatna korunk gyermekeinek világába, az eredmények alapján pedig meg tudnánk figyelni a Petrolay által hangsúlyozott három követelményt: a gyerekektől arra kapnánk választ, mi az, ami tényleg érdekli őket. A kutatás kétségtelenül gyakorlatibb és megbízhatóbb adatokkal, valószínűleg a hat-hét éves gyerekek izlésvilágát tükröznék.

Harmadik próbatétel: az illusztrációk minősége

Mindamellet, hogy kellő gondossággal választjuk ki az olvasástanítási módszert, és az olvasókönyv a gyerekek által kedvelt meséket tartalmazza, az olvasás megszerettetése céljából fontos még a tankönyv nyújtotta esztétikai élmény is. Scherf szerint (idézi Kovács, 2008) minél kisebb a gyerek, annál fontosabb számára az illusztráció, ugyanis a képek segítségével fogja értelmezni a mesét. Holesovszky azt hangsúlyozza (idézi Kovács, 2008), hogy a képi alkotásokon keresztül a gyermekben a művészetre tudjuk ráirányítani a figyelmet, így ezeknek a képeknek az esztétikai nevelésben van fontos szerepük. Mivel szemléltetésről, vizuális élményről van szó, a látott képek összekötő kapcsot jelentenek a hallottak/olvasottak és a belső világunk képével. Jászó ekkép ír a szemléltetésről: „[...] kapcsolatot teremt az érzéki megismerés és az elvont gondolkodás között azzal a céllal, hogy megkönnyítse az elvont ismeretek megértését, valamint segítse az ismeretek bevéését” (2006, 118. o.). A szerző azt is hangsúlyozza, hogy a gyerekek számára a hang elvont jelenség, így annak megértését hatékonyabb több érzékszerv bevonásával gyakoroltatni. Rámutat arra, hogy a szemléltetés döntő fontosságú, ugyanis „a nyelv maga absztrakció a valósághoz képest, a nyelvből megteremtett mű pedig kétszeres absztrakció a valósághoz viszonyítva. [...] Az ember látható, hallható, tapintható világban él, ám nagy utat kell megtennie, el kell jutnia az absztrakcióig. Ebben van segítségére a szemléletesség” (Jászó, 2006, 119.o.). Azt azonban hangsúlyozza, hogy a szemléltetés „csak egy eszköz [...], mely csak kiegészíti a tanár magyarázatát és a tanítvány tanulását” (uo.).

Egy pillanatra érdemes megállni és elgondolkodni azon, milyen illusztrációtípust igényelnek a gyerekek. Ha komolyan vesszük Jászó megfontolásait, akkor az ábécékönyv esetében azok az illusztrációk kapják a legnagyobb jelentőséget, amelyek elősegítik az olvasástanulást. Emellett az olvasókönyvben már meseillusztrációkkal, azaz az irodalmi szövegek esztétikai ábrázolásával is találkozhatnak a gyerekek, amelyekre szintén fontos kellő figyelmet fordítani, ugyanis ezek az illusztrációk már az olvasott szöveg elképzelésében játszanak fontos szerepet. Arról, hogy elegendő figyelmet fordítunk-e a könyvekben lévő illusztrációk minőségére, Varga Emőke, *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban* című kötetének bevezetőjében az alábbiakat írja:

„annak a furcsa helyzetnek vagyunk tanúi, hogy miközben az ezredforduló befo-gadóinak könyvről formált véleményét alapvetően befolyásolja az, hogy van-e kép

a szöveg mellett, azonközben egyre kevésbé foglalkozunk avval, hogy milyen is ez a kép. (...) A szépirodalom minőségi illusztrálása kevesek ügye ma Magyarországon, a piacorientáltság gyakran felülírja nem csak a kiadói, de a művészi, alkotói igényeket és terveket is. (...) Az oktatási praxisban az illusztráció perifériára szorul” (Varga, 2012, 9. o.).

A szerző szerint az illusztráció műfaja a XX. században már szinte a gyermekillusztráció, valamint a természet- és társadalomtudomány műfajára szűkült, mind kevesebbet foglalkozunk vele, tulajdonképpen már nem nagyon tudunk értékes és értéktelen képek között különbséget tenni. Varga Emőke elméleti alapokra építve igyekszik segítséget nyújtani az olvasónak, hogy kritikus szemmel válogasson a könyvek között. A kötettel Bárdos is foglalkozott (2013), aki cikkében leírja, hogy a szóban forgó tudományterület, Nyugat-Európában a nyolcvanas években már szinte elfogadott volt, ugyanis szerintük az illusztráció és a szöveg „»interferenciális szöveg-kép viszonyt« hoz létre” (Bárdos, 2013). Ez a felfogás – magyarázza Bárdos – azzal a jelenséggel bizonyítható, hogy az illusztrációnak nem alárendelt, inkább a szöveggel egyenrangú szerepet tulajdonítottak. Emellett Bárdos kiemeli, hogy fontos az illusztrációkat is foglalkozni és ezeket elemezni, hogy el tudjuk választani az értékest az értéktelentől. Bárdos alábbi állítása sem hanyagolható el: „szakemberek nevelésére volna tehát szükség, és nem csak a könyvkiadókól volna elvárható, hogy igényesebben és értékközpontúbban nyúljanak az illusztrált könyvlétrehozásának problematikájához, hanem a pedagógusképző intézményeknek is sokkal többet kellene tenniük azért, hogy a jövő tanítói és tanárai is képesek legyenek tájékozódni az intermedialitás korának világában” (Bárdos, 2013).

Mindezek fényében a jó illusztráció nagy segítséget nyújthat abban, hogy a (jó) ábécés olvasókönyv egészében hidat képezzen az olvasástanulás előtti mesei élmény és az olvasástanulás között.

Mind az olvasástanulást segítő, mind az irodalmi szövegekkel való kapcsolatteremtést segítő illusztrációk esetében Slezák szerint (2008) fontos, hogy a szemléltetés motiváló, asszociatív, könnyen értelmezhető, szemléletes, hiteles és jó minőségű legyen. Ez azt jelenti, hogy semmiképp sem ajánlott diafilm-szerűen a gyerek elé tárnai a mese tartalmát, inkább ajánlott a részletesen kidolgozott kép, mert ez mozgatja meg a gyerek fantáziáját (Vekerdy, 2010).

Gábor Emese is fontosnak tartja a mesekönyvekben való szemléltetést. Szerinte, ha egy mese megfelelő illusztrációt tartalmaz, a gyerekek könnyebben hallgatják végig akár a hosszabb történeteket is, ugyanis az illusztráció vizuális bevezetés, amely a gyerekekben „feloldja, leköti, megnyitja mélytudati kapuit” (Gábor, 2008). A szerző elmondása szerint az illusztrációnak nem szükséges a konkrét szöveg szemléltetésére fókuszálni, fontosnak tartja, hogy a főszereplő, amellyel legtöbbször azonosulni szoktak a gyerekek, ne legyen ábrázolva az illusztrációkban, mert akkor nem alakul ki a tanulóknak a saját hősképük, ezért kevésbé fogják beleélni magukat a történetbe. Am mindezek mellett azt sem szabad szem elől tévesztenünk, hogy minden korosztály más-más illusztrációt igényel, ugyanis az illusztráció egyik alapelve, hogy a mese mellett illeszkednie kell a gyermek életkorához is (Gábor, 2008).

Tehát az illusztráció az olvasókönyvben maga a kezdet és a vég. A kezdet, mert az olvasókönyv kézbevételekor ezt pillantja meg elsőként a gyerek; és a vég, hiszen a gyerekek a tanulás illetve az olvasás után is ezeket a képeket nézik, miközben becsukják a könyvet. A közte lévő folyamat pedig az olvasástanulás és az olvasás megszerettetésének ösvénye, ezen az ösvényen pedig minden illusztráció a hős egy-egy jóakarója.

Összegzés

A gyermek–olvasás kapcsolatának sorsa olyan, mint a mesebeli hős. Az iskoláskor előtti gyermek–olvasás kapcsolat kialakulása hasonlít a hős családi helyzetére: vagy „királyi kastélyban él”, ahol megadatik számára e kapcsolatnak a kialakulása, vagy „szegény ember gyermeke”, ahol a család vagy megtesz minden tőle telhetőt annak érdekében, hogy a gyermekben a mese iránti kötődés kialakuljon, vagy nem. Amint eljön az idő, a gyermek a mese iránt addig kialakult érzelmekkel indul útnak az olvasásszeretet ösvényén. A mesei alap ekkor már az utazás eszközévé válik, azaz a gyermek és mese között kialakult kapcsolat határozza meg, hogy a gyermek paripán, vagy gyalogosan; hubanban sült pogácsával, illetve a nélkül indul útnak. Az iskoláskor kezdetén kialakulóban lévő olvasásszeretet a fent kifejtett három próbatétellel szembesül, amelyek a következők: az olvasástanítási módszer, az irodalmi értékű szöveg és az illusztráció. E három próbatétel kiállításával a gyermek és az olvasás közötti kapcsolat továbbhaladhat az olvasásszeretet ösvényén. Ám a sárkánnyal való harc, amely a felsőbb osztályokban jelentkező akadály, még hátravan. Ezért nagyon fontos, hogy az olvasástanulás kezdetén hangsúlyozott három próbatételt a tankönyvszerkesztők a lehető leg gondosabban válogassák bele az ábécés olvasókönyvekbe, hogy ha majd egy napon a gyermek magával a hétfejú sárkánnyal találja szemben magát, akkorra már legyen a tarsolyában megélt olvasási élmény, tehát olyan kötelék, amely segítséget nyújthat számára életének legnehezebb periódusában: legyőzni legnagyobb ellenségét ezen az úton.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 43–50.
- Bárdos József (2013): Illusztráció, giccs, gyermekkönyv-kritika. *Irodalmi Jelen*. 2016. június 10-i megtekintés <http://www.irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyermekkonyv-kritika>.
- Benczik Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 7–14.
- Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz. 68–70.
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest, 81–82.
- Bruno Bettelheim (2011): *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): Tankönyv és irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz. 71–74.
- Elkin Susan (2012): *How to teach your child to love reading*. 2016. február 6-i megtekintés, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/how-to-teach-your-child-to-love-reading-8165761.html>.
- Fessler Emma (2013): *Egy izgalmas mesétől még a gyerek láza is lemegy. Beszélgetés Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal*. 2016. február 4-i megtekintés, <http://www.life.hu/csalad/20130924-vekerdy-tamas-miert-fontos-a-meseolvasas-a-gyerekeknek.html>.
- Füzfa Balázs (2012): *Mentés másként*. Pont Kiadó, Budapest.
- Gábor Emese hivatalos oldala: *Érdeklődés a gyermekkönyv-illusztráció lényegéről*. A XV. Budapesti Nemzetközi Könyvfesztiválon elhangzott előadás publikált anyagából. 2016. február 23-i megtekintés, <http://www.gaboremese.hu/mveszetszichologia/61-ertekezes-a-gyermekkoenyv-illusztracio-lenyegetl-lenyege>.
- Gombos Péter (2009): „Ó mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz. 43–48. 2016. március 12-i megtekintés, <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>.
- Gombos Péter (2010): A kötelező olvasmányoktól a szívesen olvasott könyvekig. In: Szávai Ilona (szerk.):

Az olvasás védelmében. Oktatókutatási tanulmányok. Pont Kiadó, Budapest, 145–152.

Gósy Mária (2009): Az olvasási nehézségről és diszlexiáról. *Könyv és Nevelés*. 11. 4. sz. 2016. február 11-i megtekintés, http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_olvasasi_nehezsegről_es_a_diszlexiaról.

Harper, A. (2009): *Teaching Your Child to Love Reading*. The Old Schoolhouse Magazine, LLC. 2016. február 6-i megtekintés, <http://creation.com/images/pdfs/home-school-corner/teaching-reading/6908teaching-your-child-Love-Reading.pdf>.

Juhász Gáspár Dorottya (2008): Olvasás tanítása Meixner-módszerrel. *Magyar Fejlesztőpedagógusok és Gyógypedagógusok Nemzetközi Szakmai Egyesülete*. 2016. július 28-i megtekintés, <http://fejlesztok.hu/modszerek/89-olvasas-tanitasi-meixner-modszerrel.html>.

Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kovács Mária (1994): Illusztrációk a magyar gyermekkönyvekben az utóbbi három évtizedben. *Könyv, könyvtár; könyvtáros*. 3. 10. sz., 51–55. 2016. február 23-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00156/pdf/03konyv.pdf>.

Nyitrai Ágnes (2009): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*. 19. 11. sz. 3–18. 2016. május 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00142/pdf/2009-11.pdf#page=3>.

Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyerekek körében*. PhD értekezés tézisei. Oktatásméлет doktori program. 2016. május 29-i megtekintés, http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf.

Péterfi Rita (2010): Egy értelmiségi műhely az olvasás szolgálatában – A KMK-ban folyó olvasáskutatás története. *Könyvtári Figyelő Könyvtár és Információ-tudományi Szakfolyóirat*. 54. 4. sz. 2016. július 29-i megtekintés <http://ki.oszk.hu/kf/2011/01/egy->

olvasas-szolgalatban-a-kmk-ban-folyo-olvasaskutatás-tortenete/.

Petrolay Margit (2013): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.

Reutzel, R. és Cooter R. B. (2007): *Effective Reading Instructions. The Teacher Makes the Difference*. 2016. február 6-i megtekintés, <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0136138063.pdf>.

Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Könyv és Nevelés*. 13. 1. sz. 2016. február 24-i megtekintés, <http://olvasas.opkm.hu/Plugins/KonyvEsNevelés/index.php?view=articlePrint&id=1111>.

Tatár Jánosné (2007): *Ábécés könyvek olvasáspedagógiai és olvasáspszichológiai elemzése. Az olvasástani módszerek olvasáspedagógiai és olvasáspszichológiai elemzése*. Diszlexia.info. Minden amit a diszlexiáról tudnod kell. 2016. február 6-i megtekintés <http://www.diszlexia.info/abeceskonyvek.htm>.

Tóth Béla (1967): *Irodalmi érdeklődés az olvasástannal kezdeten*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tóth Béla (1969): *Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Szaxum Bt. Budapest. 2016. február 04-i megtekintés http://users.atw.hu/pedszakv/2%20felev/alter%20isk/vekerdytamás_gyerekekovodakiskolak.pdf.

Vekerdy Tamás (2010): A mesétől az olvasásig. In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Oktatókutatási tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest, 27–39.

Wengrin Istvánné (2003): Észrevételek az olvasástani módszerekről, olvasókönyvekről. *Könyv és Nevelés*, 5. 2. sz. 2016. július 28-i megtekintés <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=415>.

Kovács Nóra¹ – Kékes Szabó Marietta²

¹ Szegedi Tudományegyetem JGYPK

² Szegedi Tudományegyetem JGYPK

Családkép és családideál napjainkban, avagy kisiskolások és pubertáskorú fiatalok vélekedései a családról

A csalárendszer az egyén fejlődésének legfontosabb közege, melyben annak tagjai egymásra hatást gyakorolnak, kölcsönösen befolyásolva a másik érzésvilágát, gondolkodását és viselkedését. A család fontos alkotója a gyermek, akinek egészséges fejlődéséhez nem nélkülözhető a fenntartó rendszer rugalmas átalakulásra való képessége. Ezen szempontból pedig talán a serdülőkor jelenti azt a szakaszt, ami a legnagyobb kihívást állítja a család elé. A fiatal ugyanis ezen időperiódusban különösen érzékeny, identitása alakulóban van, szülei nézeteivel számos alkalommal ütközve keresi önnön hangját, fészegeti határait, és mindinkább autonómiára törekszik.

Kutatásunkban a felnövekvő gyermekek családról alkotott észlelt (valós) és ideális (vágyott) képét kívántuk feltárni, összehasonlítani.

Ennek tükrében ugyanis az érintett korosztályoknál felmerülő életvezetési nehézségek, problémák átvilágíthatóbbá válnak, ami a fiatalokkal folytatott oktató–nevelő munka hatékonyságára is jótékony hatással bírhat. Vizsgálatunkba 49 kisiskolás- és 48 serdülőkorú fiatal került bevonásra. Eszközként Mányai (1990) családképet vizsgáló kérdőívét használtuk fel, ami a családi hatalom, –kohézió és –adaptivitás faktorok mentén 3 családtípus differenciálására nyújtott lehetőséget: (1) autokratikus („A”), (2) engedékeny („M”) és (3) kiegyensúlyozott („K”). Eredményeink számos statisztikailag is jelentős különbséget igazoltak, melyek részben a korosztályi sajátosságokkal, részben pedig a családok tágabb környezetben végbemenő szociális, gazdasági és demográfiai változásaira adott válaszaként értelmezhetőek.

Az egyén életének, fejlődésének legfontosabb színtere és elsődleges közössége: a család (Kozma, 2001; Veczko, 2007). Vélhetően az emberek mindig is családban éltek, hiszen ezen kiscsoport keretei lehetnek a leginkább alkalmasak a humán szükségletek kielégítésére és optimális védelem biztosítására a személy számára. Az idők során a család működésében komoly átalakulások mentek végbe, amelynek háttérben elsősorban a társadalmi változások és a velük kapcsolatos új kihívások állnak (Novák, 2009), noha az individuális eltérések szerepe is jelentős.

A legnagyobb módosuláson a serdülőkor idején megy keresztül az egyén, ami az őt magába foglaló csalárendszer tekintetében is számos változást idéz elő. A fiatal elsajátítja és átalakítja környezetét, megtanulja a felnőttkor szerepeit, kulturális értékeit, etikai normáit és felelősség vállalását, miközben egyre függetlenebbé válik. A pubertáskor végére a fiatal kialakítja saját identitását, melyet Erikson a legfontosabb serdülőkori feladatnak tart (Cole és Cole, 2006). A családtagok közti szoros kapcsolat pedig segíti a gyermek önállósodásának folyamatát, miként az a serdülők kortársi kapcsolatokba történő bevonódásának és más fiatalok rájuk gyakorolt hatásának mértékét is jelentősen befolyásolja (Vajda, 2006; Szányel, 2007).

A gyermekkel foglalkozó pedagógusok számára fontos, hogy mind jobb rálátást nyerjenek a rájuk bízott fiatalok életére. Ismerjék az életkori sajátosságokkal járó változások mibenlétét, hiszen ez a tudás nyit lehetőséget számukra a diákokkal való mind hatékonyabb munkához. A felnövekvő gyermek érzelmi életének, gondolkodási folyamatainak és viselkedésének megismerése tehát nem nélkülözhető tényezők azon szakmákban, ahol fiatalok oktatása–nevelése folyik.

De vajon a gyermekek fejében családjukról formálódó kép hogyan alakul az iskolaévek alatt? Milyen mintákat visznek tovább a fiatalok, amelyek későbbi családjuk kialakításakor alapként szolgálnak majd számukra? Mennyiben vágnak a kisiskolások és kamaszok családjuk úgymond megváltoztatására, illetve él képzeletükben egy másabb mentális kép családjukról, mint ahogyan azt jelenleg észlelik? Továbbá a megragadható családkép és –ideál egyes komponensei miként viszonyulnak egymáshoz? Kutatásunkban ezt a témát járjuk körül és osztjuk meg az olvasóval vizsgálatunk nyomán nyert tapasztalatainkat, eredményeinket és következtetéseinket.

A család–mint rendszer

„A családi rendszer fogalma azon a felismerésen alapul, hogy a viselkedésformák szerveződése egy időtengely mentén képzelhető el. Bármely családban a mindennapi élet szerveződése az adott család fennállásának tartalma szerint épül fel, és magába foglalja mindazt, amit a család az előző generáció sémáiból megtanult. Ezen sémák legnagyobb része minden családban a szokásokhoz híven működik, és a családtagok számára nem tudatos”(Barnes, 2004. 13. o.). Maga a család pedig több mint a rokonok összessége, hiszen olyan egyedi rendszert képez, amelyben a család minden egyes tagja mélyreható, és gyakran rejtett befolyást gyakorol a többiekre (Novák, 2009).

Amikor a családról, mint rendszerről beszélünk, néhány közös, karakterisztikus jegyet meg kell említenünk. A családtagok kölcsönösen hatnak egymásra, minden személy cselekedete bizonyos mértékig a többiekéhez kapcsolódik. Az ismétlődő minták (izomorfiák) jelen vannak mind a viselkedésben, mind pedig a kapcsolatokban. Emellett a család tagjai nagyon hasonló identitástudattal és meggyőződéssel bírnak (Kurimay, 2000).

Miután a gyermek is a csalárendszer aktív tagja, hatással van a családra, alakítja annak működését. Ezzel párhuzamosan a család egésze is visszahat az egyénre. Ezt a körköröséget cirkularitásnak nevezik, melynek alapját az adja, hogy a család rendszerén belüli hatások egymással összefonódnak, s a lineáris oksággal szemben a jelenségek inkább válnak értelmezhetővé a körkörös/spirális viszonyok alapján (Túry, 2010). A család jellegzetességei viszont nem következtethetők ki egyetlen tagjának tulajdonságaiból sem. A rendszer felépítését az adott tágabb környezet mintáival, szabályaival formálja oly módon, ahogy azt a család értelmezi, sajátjává alakítja (Bagdy, 1994; Dombi, 2013). A család maga tehát kétirányú kapcsolatban van környezetével, információkat szerez, de mintegy védőháló is képez tagjai számára a környezetből jövő ingerek ellenében (Novák, 2009).

A család működése éppen úgy lehet optimális, miként diszfunkcionális. Utóbbi gátat szab a gyermek normál fejlődésének, hiszen nem ritkán merev, célszerűtlen viselkedési mintákat közvetít. Az ilyen rendszer önmagát zárja le, és erősen védelmezi törékeny belső egyensúlyát. Ennek biztosítása érdekében pedig a család „kitermelheti” valamely tagjának betegségét vagy viselkedészavarát is, ami a többi családtag gyengeségeit vagy személyiséghibáit eltakarja vagy kiegyenlíti. A családon belül azonban gyakran történnek változások, melyek egyúttal a szerepek átalakulását is magukkal hozzák. Idetartozik többek között maga a pubertáskor, a házasság, a nyugdíjba lépés, melyek akár krízishelyzetig is fokozódhatnak, s végső soron akár a család belső szerkezetének összeroppanását is eredményezhetik (Bagdy, 1994).

„Azt, hogy a családban jól vagy hibásan működő minták jelennek-e meg, az a mögöttes struktúra (vagyis annak tartós, interaktív, szabályállító mintái) és a családi életciklusok során folyton változó körülményekhez való alkalmazkodás rugalmassága szabályozza” (Goldenberg és Goldenberg, 2008. 117. o.). A harmonikusan működő családban biztosítva van az egymás iránti szeretet, megértés, gyengédség, támogatás, miként az ilyen családi organizáció a konfliktusokat is képes feloldani, feldolgozni, sőt a gyermek számára előnyös kimenetet biztosítani az adott helyzetből (Veczkó, 2007).

Családi életciklusok és az individuuum fejlődése

A család azonban nemcsak a történelem során ment át változásokon, hanem a saját élete folyamán, a rendszer sajátosságaiból adódóan is alakul. Ez pedig a jól működő családok természetes velejárója. A demográfiai történések életciklusokra tagolják a családi működéseket. Számos felosztás ismert ezekkel összefüggésben. Míg például Barnes (2004) hat szakaszt említ a könyvében, addig Komlósi (1995a) modellje kilenc ciklusra bontva ismerteti a családok sok éven átívelő működését. Minden életciklusnak megvannak a maga jellemzői és nehézségei (1. táblázat).

1. táblázat: Családi életciklusok (Komlósi, 1995b; Barnes, 2004; Cole és Cole 2006; Novák, 2007)

<i>A családi életciklus neve</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
Készülés a családalapításra Az új házások gyermekenélküli „családja” (várandósság időszaka)	<ul style="list-style-type: none"> • párválasztási időszak, a közös élet tervezése • a házaspár együttélése, családalapítás időszaka, ahol a felek megtanulják az egymáshoz való alkalmazkodást
Csecsemős és pici gyermekes család (3 éves korig)	<ul style="list-style-type: none"> • a gyermek új viszonyokat hoz létre, ami a korábbi párkapcsolatot megváltoztatja
Kisgyermekes család (3–6 éves gyermek)	<ul style="list-style-type: none"> • a gyermek életében megjelenik az óvodai nevelés, ezzel együtt az anya visszatér a munka világába, így társas kapcsolatai kiszélesednek • a gyermeknek az apával való viszonya megváltozik, egyre fontosabb szerepet kapnak egymás életében
Iskolás (6–14 éves) gyermekek a családban	<ul style="list-style-type: none"> • a gyermek egy új, teljesítményelvű közegnek a tagja lesz, s noha szülei támogatását még erősen igényli, mégis az önállósodási törekvések felerősödése hatják át ezen periódust • iméntiekkel összefüggésben és az ekkor végbemenő, a család egészét érintő változások közepette olyan helyzetekben is megtanulhat a gyermek helytállni, melyekben nincs mögötte a biztos szülői háttér, támogatás
Serdülő (14–18 éves) gyermeket nevelő család	<ul style="list-style-type: none"> • a serdülőkor nehéz időszak az egész család számára • a serdülő életében gyors változások, illetve a fiatal identitásának formálódása zajlanak, melyekkel mind a pubertáskorú személynek, mind pedig családtagjainak meg kell birkóznia

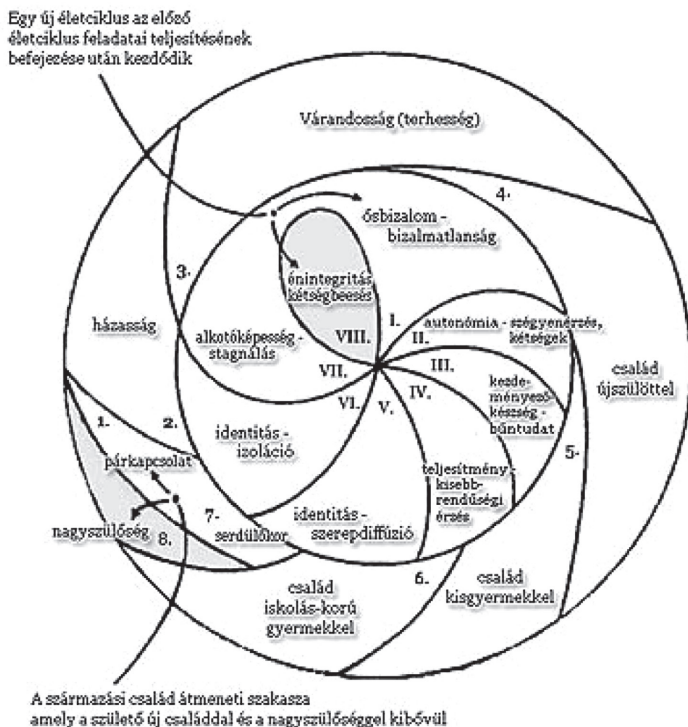
<i>A családi életciklus neve</i>	<i>Főbb jellemzők</i>
A nagykorúvá, fiatal felnőtté vált gyermeket kibocsátó család	<ul style="list-style-type: none"> a felnőtté vált gyermek önállósodása befejeződik és – első-sorban érzelmiileg – leválik a szüleitől
A magára maradt, még aktív szülők családja	<ul style="list-style-type: none"> ismét egygenerációs család jön létre, de más feltételekkel, mint amikor családot alapítottak újabb szerepváltások történnek: anyósok, apósok, majd nagyszülők lesznek a magukra maradt felek
Nyugdíjas, inaktív öreg házaspár családja	<ul style="list-style-type: none"> az anyagi korlátok és a fizikai erőnlét csökkenése miatt beszűkülnek a férjnek és a feleségnek az életlehetőségei, melyet sokan negatívan élnek meg lehetősége nyílik az idős személyeknek megvalósítani azokat a céljaikat, amelyeket munkájuk miatt eddig nem állt módjukban elérni

A család életciklusai és Erikson pszichoszociális fejlődést nyomon követő elmélete jól kirajzolódó párhuzamokat mutatnak, melyeket az alábbiakban foglaltunk össze (2. táblázat).

2. táblázat: *A családi életciklusok és az egyén pszichoszociális fejlődésének (Erikson-féle) párhuzamai (Erikson, 1991; Komlósi, 2000. nyomán)*

	<i>CSALÁD</i>		<i>EGYÉN</i>	<i>A konfliktus két pólusa és az adott szakaszra jellemző hajtóerő</i>	<i>életév</i>
1.	Házasságkötés				
2.	Csecsemős és kis-gyermekes család	I.	A csecsemő és az elismertség kölcsönössége	bizalom vs. bizalmatlanság → remény	–1
		II.	A korai gyermekkor és a „légy önmagad” akarata	autonómia vs. szégyen → akarat	1–2,5
3.	Óvodás gyermekes család	III.	A gyermekkor és a szerepek előlegezése	kezdeményezés vs. büntudat → szándék	2,5–6
4.	Iskolás gyermek a családban	VI.	Az iskoláskor és a feladattal való azonosulás	teljesítmény vs. kisebbség → kompetencia	6–12
5.	Serdülő gyermeket nevelő család	V.	Serdülőkor	identitás vs. identitászavar, szerepkonfúzió → hűség	12–20
6.	Felnövekedett gyermeket kibocsátó család	VI.	Korai felnőttkor	intimitás vs. izoláció → szeretet	20–40
7.	Magukra maradt, még aktív szülők	VII.	Felnőttkor	generativitás, alkotóképesség vs. stagnálás, megrekedés → gondoskodás	40–65
8.	Inaktív öreg házaspár családja	VIII.	Időskor	énintegritás vs. kétségbeesés → bölcsesség	65–

Azonban az individuum fejlődésére és a családi életciklusokra nézve ismert egy komplex modell is, melyben iméntieket egymásba ágyazva láthatjuk (1. ábra). Az ábrán az arab számok a családi ciklusokat mutatják, a római számok pedig az individuum fejlődését segitenek nyomon követni (Bagdy és Mirnics; 2006).



1. ábra: Erikson pszichoszociális fejlődésnél leírt nyolc szakaszának a családi életciklusokkal való összefüggése (Kurimay nyomán, 2004; készítette: Bagdy és Mirnics 2006)

Iskolás (6–14 éves) gyermek a családban

A 6. életév számos változást hoz a gyermek életében. Az iskolába járás, az otthoni feladatok elvégzése immár társadalmi kötelezettséggé válnak (Kömlösi, 1995b). Iskolába kerülésével a gyermek egy új közegnek a tagja lesz, ahol egyre tudatosabban alakítja kapcsolatait. Az eddig tanult mintákat itt próbálja ki, és érvényesíti kompetenciáit. Az iskola a gyermeket egy teljesítményelvű világba vezeti be, ahol a mindennapokban folyamatosan versenyhelyzetbe kerül a fiatal, melynek során sikerei és kudarcai hatást gyakorolnak a személyiségére. Az iskolai teljesítmény mellett a gyerekek közötti kapcsolat formálódása a család életére is kihatással. A kortársaival optimális viszonyt kialakító fiatal esetben ugyanis a szülőknek hamarosan szembe kell nézniük azzal, hogy a családon kívüli kapcsolati rendszer egyre fontosabb szerephez jut a gyermek életében. Ilyenkor pedig komoly jelentőségre tesz szert, hogy a szülők miként reagálnak a fiatal magatartására. Hiszen az idősebb generáció támogatásával érheti el a gyermek, hogy egyre önállóbbá váljon, amely viselkedés hatékonyan segíti majd őt a felnőtté válás folyamatában, a hétköznapi kihívásaival való megküzdésben.

S noha ebben a periódusban a fiatal önállósodási törekvései mindinkább kezdenek kibontakozni, mégis fontos látnunk, hogy a prepubertás korban lévő gyermek még mindig nagyon igényli szülei támogatását, illetve azt, hogy ők elérhetőek legyenek a számára. Nehézséget okoz, ha a szülők nem tudnak mit kezdeni a serdülőkorhoz közelítő gyermek magatartásbeli változásával. Ebből adódóan ugyanis a gyermek nehezített helyzetbe

Nehézséget okoz, ha a szülők nem tudnak mit kezdeni a serdülőkorhoz közelítő gyermek magatartásbeli változásával. Ebből adódóan ugyanis a gyermek nehezített helyzetbe kerül: hangulati hullámzásai, a környezetében bekövetkező konfliktusok, a szülők úgymond meg nem értése, mind-mind oda vezetnek, hogy a felnőttek világtól elszigetelődik, bizalmi kapcsolatát leginkább kortársaival ápolja, támogatást és megerősítést, újonnan születő érzéseire és gondolataihoz (baj)társakat keresve (Komlói, 1995b).

kerül: hangulati hullámzásai, a környezetében bekövetkező konfliktusok, a szülők úgymond meg nem értése, mind-mind oda vezetnek, hogy a felnőttek világtól elszigetelődik, bizalmi kapcsolatát leginkább kortársaival ápolja, támogatást és megerősítést, újonnan születő érzéseire és gondolataihoz (baj)társakat keresve (Komlói, 1995b). Ez pedig könnyen lehet, hogy a szükséges, kizárólag a felnőttektől elnyerhető támasz elmaradását is magával hozza.

Serdülő (14–18 éves) gyermeket nevelő család

A serdülőkori az egész család számára kiemelten nehéz időszak, amikor a szülőknek változniuk kell gyermekükkel való kapcsolatukon. Az addig fenntartott aszimmetrikus viszony helyett immár szimmetrikusabb kapcsolat létrehozása válik szükségessé. Ez viszont számos esetben nehézségekbe ütközik. A szülők ugyanis rendszerint nem szeretnék a kapcsolat irányítását átengedni a

kamasznak, hanem inkább törekednének a korábbi aszimmetrikus viszony fenntartására, ami komoly konfliktusokhoz vezethet a családban (Komlói, 1995b).

De mi is történik ebben az időszakban a fiatallal? A serdülő gyermek életében – miként ezt a korábbiakban is már láttuk – gyors és nehéz változások mennek végbe, melyekkel összefüggésben nem vagy csak nagyon ritkán kérnek segítséget a fiatalok, rendszerint azt sem a szüleiktől. Hiszen például a másodlagos nemi jellegek alakulása során megnyilvánuló látványos fizikai változások magát a serdülőt is zavarba hozzák, így könnyebb lehet a kortársak felé orientálódás, a hasonló nehézségekkel küzdő fiatalokkal történő problémamegosztás, mint egy felnőttnek mondani el, hogy „mi fáj”. Mindehhez hullámzó kedélyállapot, csapongó fantázia és növekvő önállósági törekvés társul amelyek tovább mélyítik a tekintett életkorban átélt nehézségeket, a velük történő megküzdés problematikáját, ezáltal is növelve a felnőttekkel való összeütközések kockázatát (Novák, 2009).

Az első családról való leszakadási kísérletek is ezen időszakra tehetőek, amelyek nem ritkán érzelmi-, illetve fizikai szeparációhoz vezetnek. A serdülők mind önmagukat, mind családjukat illetően rendkívül kritikusak, némi távolságból szemlélik a felnőttek világát. Bár a felnőttek mintaadására nézve még várakozással néznek, de már partneri kapcsolatban érzik ezt hitelesnek, ilyen formán érhetjük el őket a leginkább. A kompetencia viszonyok is megváltoznak a családon belül. A fiatalok jobban igénylik, hogy beleszólhassanak a családi ügyekbe és véleményük meghallgatásra találjon a különböző döntési helyzeteknél. A korábban elfogadott hatalmi viszonyok ellen erőteljesen láznak a korosztály tagjai, hiszen azt szeretnék, hogy végre felnőttként kezeljék őket.

Miközben a fiatalok érettsége még több területen is hiányosságokat mutat, a családnak mégis felnőttként kell kezelnie a gyermeket, hogy megóvja őt elhamarkodott döntéseinek, átgondolatlan tetteinek akár jóvátehetetlen következményeitől és az egyéb negatív hatásoktól (Novák, 2009).

A tanulmány keretében vizsgált két korosztály (kisiskolás- és serdülőkör) pszichoszociális és kognitív fejlődése sajátosságainak és az adott családi életciklusra jellemző főbb tulajdonságok áttekintésére szolgál a 3. táblázat.

3. táblázat: A gyermek pszichoszociális és kognitív fejlődése, valamint a családi életciklusok

<i>Kisiskoláskor</i>	<i>Serdülőkör</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktus: teljesítmény vs. kisebbség • Hajtóerő: kompetencia (Cole és Cole, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktus: identitás vs. identitászavar, szerepkonfúzió • Hajtóerő: hűség (Cole és Cole, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Konkrét művelési szakasz (Cole és Cole, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formális művelési szakasz (Cole és Cole, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Két időszak differenciálható: 1. Kezdeti, higgadtabb szakasz (9–10 év) 2. Nyugtalanabb, érzékenyebb szakasz (10–12 év) • A biztos szülői szeretet és annak megnyilvánulásai fokozott jelentőséggel bírnak a gyermek alakulói, formálódó identitására, • a testvérkapcsolat (szolidaritás terén) általában rendeződik, • a szülők párkapcsolati problémái inkább a felszínre törhetnek (válás) (Kármán, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> • Két időszak differenciálható: 1. Individualizáció időszaka lásd: „honnan?” (12–16/17 év) 2. Jövőorientáció és újraközeledés lásd: „hová?” („megbocsátó magatartás”) (17–18/19 év) • A viselkedés kiegyensúlyozatlansága és hangulati ingadozások, • a kortárskapcsolatok megnövekedett jelentősége, • a szülők felháborodása, tehetetlensége a gyermek megváltozott magatartása felett (Kármán, 2004)

A családkép megismerésének eszközei

A családok működéséről számos eszköz segítségével gyűjthetünk információt. Hazai és nemzetközi szinten a legismertebb eszközök a következők:

1. Olson és Gorall (2003) Családtesztje [legújabb változat: FACES IV., hazai adaptáció (OCST-4): Vargha, Baktay, Tóth, Kisgyörgyné és Bagdy (2006)],
2. Gehring (2010) Családstruktúra tesztje (FAST),
3. valamint a Közös Rorschach Vizsgálat (KRV), melyet elsőként Loveland, Wynne és Singer (1963) alkalmaztak, s amely eszköz hazai adaptációját és első jelölőrendszerét Bagdy, Kósa és Safir (2002) alakították ki, felismerve az abban rejlő lehetőségeket.

Az első eszköz egy kérdőív, amely a családok működését – a korábban végzett több kutatás metaanalízise nyomán – három dimenzió mentén írja le: kohézió, flexibilitás és kommunikáció. Hat családtípus differenciálására (adaptív: összetartó és rugalmas, inadaptív: széteső, egybefonódott, kaotikus és merev) alkalmas, ami mellett lehetőséget biztosít a „családdal való elégedettség”(CSES skála) és „családi kommunikáció” (CSKS skála) révén a családtagok közti kapcsolat és a rendszer általános funkcionálási színvonalának a megismerésére (Olson és Gorall, 2003; Vargha és mtsai, 2006; Vargha és Tóth, 2007).

A második eszköz egy projektív módszer, amely – az előzővel szemben – már az alrendszer szintjén megmutatózó kapcsolati struktúrák feltárására is alkalmas. Emellett a vizsgálati személy – a teszt jellegéből adódóan – hitelesebb képet tár elénk családjáról, illetve azzal kapcsolatos reprezentációiról. Itt ugyanis kis fábábuk segítségével történik meg a családtagok viszonyrendszerének ábrázolása, melyet egy táblán végez el az egyén (kohézió dimenzió). Ezt követően pedig a dominanciaviszonyok megjelenítésére kerül sor (hierarchia dimenzió). A nevezett két faktor mentén három családtípust különböztetünk meg: kiegyensúlyozott, labiliskiegyensúlyozott és kiegyensúlyozatlan. A kvalitatív analízishez kapcsolódóan a családtagok személyes tulajdonságai opcionálisan színekkel kerülhetnek kiemelésre. A három lehetséges kirakásból (tipikus helyzet, ideális helyzet és konfliktusos helyzet) a kísérletvezető választ,

hogy melyike(ke)t kéri a vizsgálati személytől, kutatási céljának függvényében. A családról alkotott mentális reprezentációk demonstrációját követően félig strukturált interjú segíti a kirakások, eredmények alanyi értelmezését. Ez a projektív módszer tehát a kvantitatív és kvalitatív elemzés lehetőségére egyaránt lehetőséget biztosít (Gehring, 2010; Kékes Szabó, 2013).

Harmadik eszközként pedig egy igen figyelemreméltó, a párok vagy családok működésébe (kommunikáció, dominanciaviszonyok, affektív kapcsolódások, illetve a vizsgált személyek kooperációs magatartása) belátást engedő eljárás még a Közös Rorschach Vizsgálat (KRV). Az eljárás egy speciális döntési helyzet indukálásával ugyanis együttműködésre, de legalább is interakcióra készíti a személyeket, miáltal transzparenssé válnak a rendszerben fennálló kapcsolatok, jól interpretálhatóvá téve az organizációs sajátosságokat (Bagdy, 2002; Bende, Radnai, Habis és Mimics, 2007).

Empirikus előzmények

A serdülőkor idején a fiatalok családképe (kohézió és hatalmi viszonyok) változásokon megy keresztül. Ez két dologban ragadható meg: (1) a szülőktől való relatíve nagyfokú függőséget kiegyensúlyozott(abb) kapcsolat váltja fel, ami lehetőséget biztosít a fiatal önállósodására. (2) Továbbá a szülők relatíve egyoldalú dominanciája helyett mindinkább a kölcsönösségen alapuló kapcsolatok lesznek jellemzőek (Youniss és Smollar, 1985).

Gehring, Marti és Sidler (1994) prepubertás korú gyermekek családreprezentációjánál tipikus helyzetben kiegyensúlyozott (összetartó és mérsékelt hierarchikus), konfliktusos helyzetben pedig túlnyomórészt kiegyensúlyozatlan családstruktúrát tártak fel.

Feldman és Gehring (1988) 6., – 9. és – 12. évfolyamos diákok családreprezentációit hasonlították össze. Eredményeik az idősebb korosztálynál, az ideális családképpel összefüggésben, szorosabb kapcsolati viszonyokat és hasonló/mérsékelt hierarchiát igazoltak (a szülők dominanciája azonban minden korosztálynál fennállt).

Kékes Szabó (2013) fiatal felnőtteknek az ideális helyzetre vonatkozó családreprezentációjánál – az iménti kutatással összhangban – a kiegyensúlyozott családstruktúrák nagyobb arányú előfordulását találta, ami a családon belüli közepes/magasabb szintű kohézió és közepes szintű hierarchia dimenziókat jelzi.

Az ideális családkép valósággal történő összehasonlítása pedig egyfelől a családstruktúra rugalmasságáról (adaptivitásáról) vall (Gerber és Kaswan, 1971; Noller és Callan, 1986), másfelől pedig a családi kapcsolatokkal való elégedetlenségre utalhat (Cromwell és Peterson, 1983; Olson, 1986).

Más vizsgálatok szélesebb kontextusban tekintették át a családi működéseket és tagjainak rendszerről való elgondolásait. Így például Kötters, Krüger és Brake (1996) 10–17 éves fiatalok önállóságát, a szülői befolyást, a konfliktusok és a családi légkör alakulását tekintették. Eszerint bár a fiatalok – a serdülőkorból adódó aktuális konfliktusos helyzetek ellenére – alapvetően harmonikusnak ítélték családjuk működését, a családi légkör pozitív megítélése a pubertáskortól (egészen pontosan a 13. életévtől) fokozatosan romlott. Amennyiben a gyermekek úgy érezték, hogy problémáikkal kevésbé fordulhatnak szüleikhez, avagy kérhetnek tőlük tanácsot, úgy ez a tendencia markánsabban jelentkezett. Tehát a családon belüli kommunikációs problémák a rendszeren belüli kedvezőtlen légkör észlelésének „élményét” erősítették (Kasten, 2004).

A serdülők márpedig hajlamosak kritikusan megítélni a dolgokat, ami a családi organizáció és kommunikáció szempontjából is fennáll. Ez pedig a fiatalok családdal való elégedettségére is hatást gyakorol. Figyelemreméltó, hogy az egyes családtagok rendszerről és annak működéséről szóló elképzelései között milyen komoly eltérések

mutatkoznak (Barnes és Olson, 1985; Noller és Callan, 1986; Gehring, Marti és Sidler, 1994). Ami viszont egészen biztosan elősegíti az adaptív családi működést, az a szülők közti szoros érzelmi kapcsolat (Feldman és Gehring, 1988).

Célkitűzéseink, hipotéziseink

Kutatásunk célja a kisiskolás– és serdülőkorú fiatalok által valós helyzetben észlelt és ideális helyzetre vonatkozóan elgondolt családképének megismerése, összehasonlítása, s ezáltal a különbségek feltárása volt.

Kutatási kérdéseink a következők szerint kerültek megfogalmazásra:

1. Hogyan alakul a kisiskolások és a serdülők az észlelt és az ideális családról alkotott képe?
2. Milyen különbségek mutatkoznak az észlelt és az ideális családkép egymáshoz való viszonyában a tekintett korosztályoknál?
3. Hogyan alakul a különböző családtípusok megoszlása a két korcsoportban, a vizsgált két helyzetre vonatkozóan?

Az iménti kutatási kérdések mentén pedig hipotéziseink a következők voltak:

1. Mind az észlelt, mind az ideális családkép esetén az alsósok pozitívabban ítélik meg családjukat, mint a serdülők. Tehát a fiatalabb gyermekek várhatóan szorosabb (de nem összefonódásra utaló) érzelmi kapcsolatokról és közepes szintű családon belüli hatalmi viszonyokról adnak számot, miként magasabb szintű családi adaptivitásról is vallanak.
2. A serdülőknél – figyelembe véve a korosztályra jellemző kritikussabb, önállóságra törekvő viszonyulást a körülöttük lévő dolgok, történések irányába – az észlelt és az idealizált családkép között nagyobb eltérések fognak mutatkozni, mint a kisiskolás gyermekeknél.
3. A kisiskolásoknál a jelen és az ideális helyzetekre nézve is kiegyensúlyozottabb, a gyermekek szemszögéből nézve jobban funkcionáló családtípusok határozhatóak meg. Ezzel szemben, főként az észlelt családra vonatkozóan, a serdülők inkább kiegyensúlyozatlannak találják családjukat, miáltal válaszaik nyomán – a diszfunkcionális családtípusok nagyobb arányú előfordulása mutatkozhat.

Kutatás

Résztevők

Vizsgálatunkba 3. osztályos (kisiskolás) (életkor: 8-11 év, M: 9,286, SD: 0,607, 24 lány/25 fiú) és 9. osztályos (serdülők) (életkor: 14-16 év, M: 15,25, SD: 0,52, 37 lány/11 fiú) gyermekek/fiatalok kerültek bevonásra, akik mind szegedi oktatási intézmények diákjai. A személyek szocioökonómiai státusza – a feltárt információk alapján – hasonló képet nyújtott. Jellemző módon középosztálybeli, értelmiségi szülők gyermekei tanultak a kutatásnak helyet adó iskolákban. A gyermekek/fiatalok a vizsgálatban érdeklődéssel, szívesen vettek részt. Anyagi vagy egyéb juttatásban nem részesültek az együttműködésért a tanulók.

Eszközök:

A családkép vizsgálatára Mányai (1990) kérdőívét használtuk fel, annak Tóth (2004) „*Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*” című könyvében „Családkép, családideál” néven elérhető kérdőív formájában. „Az eszköz a családi működésre vonatkozó családi, illetve egyéni elégedettség mérésére ad lehetőséget a résztvevő személyek életkori sajátosságaihoz is kiválóan illeszkedik.

A mérőeszköz három dimenzió mentén enged jobb rálátást a családok működésére: (1) a családi hatalom (például: „Minden családtagnak beleszólása van a nagy családi döntésekbe” vagy „A családtagok kimondják, amit gondolnak”), (2) a kohézió (például: „A családtagok otthon elkerülnek egymás” vagy „Könnyebb a problémákat egy kívülállóval megbeszélni, mint a családtagokkal”) és (3) az adaptivitás (például: „A mi családunk új megoldásokat keres a problémákra” vagy „A családtagok megvitatják a problémáikat és mindenkinek tetsző megoldásokhoz jutnak”). Vagyis a családi hatalomra a családon belül hierarchiára enged rálátást, a kohézió keretében a családon belüli érzelmi kötelékeket ismerhetjük meg, míg az adaptivitás dimenzió a családrendszer változóképességét, flexibilitását tükrözi.

Ez a három skála hiteles képet rajzol elénk a vizsgált családról, hiszen a fenti kategóriák kellő mértékben tágak és mégis megfelelő mértékben szűkítettek. A 30 kijelentés, melyek a tesztben találhatóak, igen változatosan ragadják meg az egyes dimenziókat, ezzel is finomítva a családról elénk tárt képet.

A tekintett három faktor értelmében pedig három családtípus válik megkülönböztethetővé (4. táblázat).

4. táblázat: Mányai (1990) családtipológia kérdőívének három differenciált családtípusa és azok jellemzői (Tóth, 2004. alapján)

A kérdőív faktorai	Családtípusok		
	„A” típus	„M” típus	„K” típus
családi hatalom	<ul style="list-style-type: none"> • autokratikusabb hatalmi viszonyok 	<ul style="list-style-type: none"> • túlzottan engedékeny, • mindenbe beleszólást engedő, • kevésbé határozott • irányítási stílus és vezető szerep 	<ul style="list-style-type: none"> • kiegyensúlyozottabb, határokkal tisztában lévő, alapvetően demokratikus hatalmi felépítés
kohézió	<ul style="list-style-type: none"> • laza kohézió • szétesésre való hajlam 	<ul style="list-style-type: none"> • erős kohézió, • összefonódásra való hajlam 	<ul style="list-style-type: none"> • nem túl erős, de a családtagok közti kapcsolatot biztosító kohézió, • ami az egyének autonómia szükségleteit jobban kielégítheti
adaptivitás	<ul style="list-style-type: none"> • alacsonyabb szintű adaptivitás, • feladatok és szerepek rigidebb elosztásával 	<ul style="list-style-type: none"> • változékony, • gyengébb stabilitást engedő • szerep- és feladatmegosztás 	<ul style="list-style-type: none"> • a feladat- és szerep kijelölés itt támogatja a leginkább a családi struktúrát

A családtípusok differenciálásának további kritériumai:

- „A” típus: legalább egy skála alacsony és maximum közepes a többi
- „M” típus: legalább egy skála magas és minimum közepes a többi
- „K” típus: mindhárom skála közepes” (Tóth, 2004. 98. o.).

Tehát míg a diszfunkcionális családoknál szélsőségesebb hatalmi és kohéziós viszonyok állnak fenn, s a családi működések (feladat- és szerepmegosztás) terén is problematikus képpel szembesülünk, addig a jól funkcionáló családoknál a kérdőív egyes faktorai inkább közepes értéket vesznek fel, ami pedig kiegyensúlyozottabb családképet igazol.

A fentiekben leírtak mellett az ún. családtypológia kérdőív az észlelt család (amilyen most) és az ideális család (amilyennek a kitöltő azt látni szeretné) feltárására is alkalmas, hiszen azt egymás után két példányban töltetjük ki a gyermekekkel/fiatalokkal.

Továbbá az egyes skálakon kapott pontszámok átlagaira, illetve az észlelt és az ideális családi helyzetben mért adatok különbségeire nézve is közöl Mányai (1990) eredményeket, a 10–14 éves korosztályra vonatkozóan (5. táblázat).

5. táblázat: Mányai (1990) adatai a családtypológia kérdőívhez kapcsolódóan (Tóth, 2004. nyomán)

Skála neve	Átlagp és szórásértékek (észlelt család)	A változtatás igénye (észlelt- és ideális család- képnél mért különbség)	Átlagok és szórásértékek (ideális család)
családi hatalom	32,46 (5,61)	4,3 átlag	36,76
kohézió	41,50 (5,97)	1,9 átlag	43,4
adaptivitás	37,95 (5,75)	4,5 átlag	42,45

Eljárás

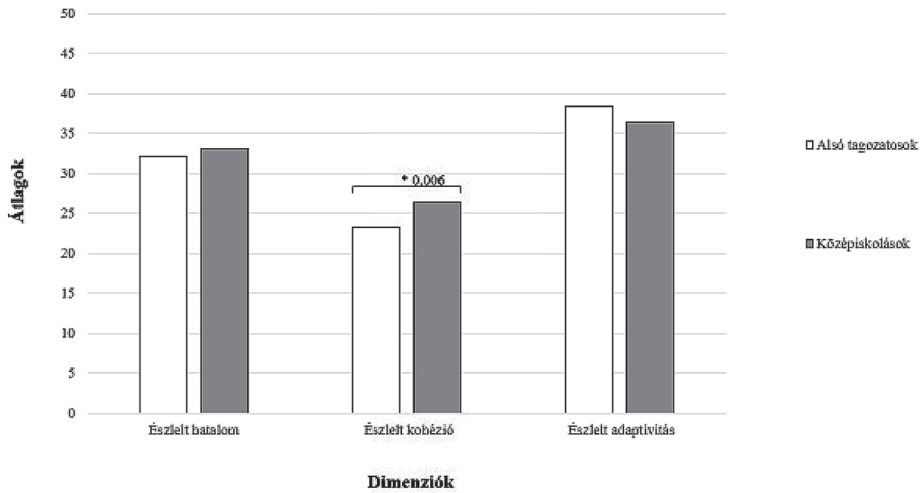
A kérdőívek kitöltése előtt felvettük a kapcsolatot az intézmények vezetőivel, majd az osztályfőnökökkel megtörtént az időpontok egyeztetése. Az adatfelvételkor jelen lévő első szerző a kutatásban résztvevő diákokat tájékoztatta a kérdőívvel kapcsolatos tudnivalókról. Ezután az osztályban kiosztották a kérdőíveket, majd megkérték a gyermekeket, hogy nézzék át a lapokon olvasható állításokat. A felmerült kérdésekre ezt követően válaszokat kaphattak, ügyelve arra, hogy azok ne befolyásolják majd sem a kérdezőt, sem pedig a többi kitöltőt a válaszadásban. A kérdőívek kitöltése anonim módon történt.

Az adatok statisztikai elemzésekor az SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version programsoftvert használtuk. Az analízis során a következő statisztikai próbákat végeztük el:

Eredmények

Az eredmények részletesebb ismertetése hipotéziseink mentén történik. Első hipotézisünk bizonyítására, avagy elvetésére tehát a két korosztály által észlelt, majd pedig ideálisként elgondolt családképhez kapcsolódva a kérdőív három dimenziójában nyert átlagértékek összehasonlítását végeztük el.

Az észlelt családkép vonatkozásában elvégzett Független mintás T-próba révén megállapítható, hogy a két vizsgált alminta között szignifikáns eltérés csupán egy dimenzió, a családi kohézió tekintetében mutatkozott [$t(95)=-2,832$, $p=0,006$]. A hatalom dimenzió [$t(95)=-0,922$, $p=0,359$] és az alkalmazkodóképesség faktorban [$t(95)=1,617$, $p=0,109$] statisztikailag értékelhető, szignifikáns eltérés nem nyert igazolást. A két korcsoportban kapott eredményeket a következő diagramon szemléltetjük az olvasóval (2. ábra).



2. ábra: Az észlelt családkép alakulása a két almintán

A serdülők tehát szorosabbnak érzékelik családjuk érzelmi kapcsolatrendszerét. Emellett – noha nem szignifikáns különbséggel – erőteljesebbnek ítélik családjuk hierarchia-viszonyait, míg alacsonyabb szintűnek családjuk alkalmazkodóképességét, mint ezt az alsó tagozatosok tették.

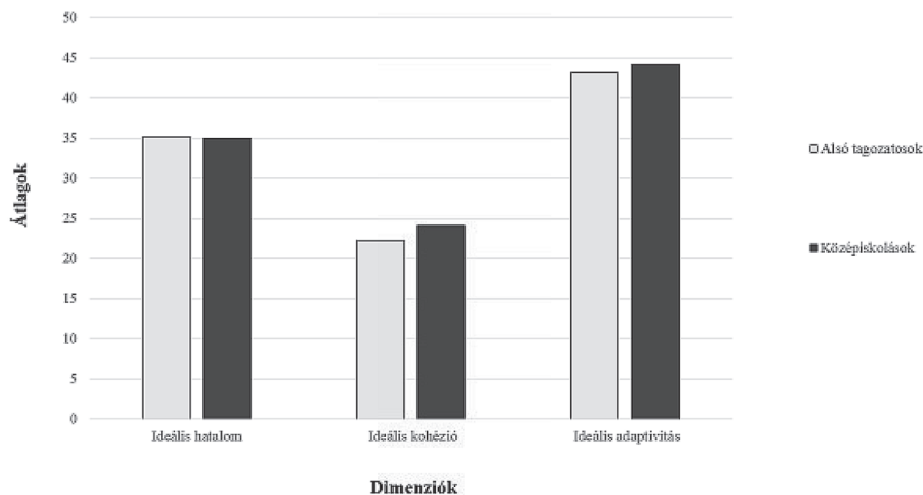
Mányai (1990) egyes skálákon kapott pontszámaihoz viszonyítva pedig azt láthatjuk, hogy míg a hatalom és adaptivitás skálákon mindkét korosztály hasonló eredményeket ért el, a kohézió tekintetében nagyfokú eltérés áll fenn. A jelen tanulmányhoz kapcsolódó kutatásba bevont gyermekek, fiatalok ugyanis sokkal alacsonyabb fokú kohézióról adtak számot, mint azt korábban Mányai (1990) vizsgálati személyei tették.

Az ideális családkép esetében egyik dimenzió mentén sem igazolódott szignifikáns eltérés az alsósok és a középsősök relációjában [hatalom: $(t(95)= 0,154, p= 0,877)$, családi kohézió: $(t(95)=-1,815, p=0,074)$ és adaptivitás: $(t(95)=-0,950, p= 0,344)$]. A következő diagramon az ehhez kapcsolódó eredményeket látjuk (3. ábra).

Noha a három dimenzióra nézve nem mutatkozik markáns eltérés, mégis azt a tendenciát látjuk, hogy a serdülők a kohézió és adaptivitás dimenziókban is magasabb értékeket jelöltek meg, mint a kisebbek. Vagyis a serdülők egy kicsit szorosabb érzelmi kapcsolatokat és nagyobb alkalmazkodóképességet szeretnének megélni családjukban, mint az alsó tagozatosok.

Mányai (1990) egyes skálákon kapott pontszámaihoz viszonyítva pedig azt láthatjuk, hogy vizsgálati személyeink nem csupán a valós helyzetre nézve, de ideális családjuk tekintetében is különösen mérsékelt szintű kohéziót írtak le (az átlagértéket tekintve csaknem 50%-os csökkenést mutatva), mint ezt a referenciamunkánál olvashattuk. A családon belüli hatalom és adaptivitás értékei azonban Mányai (1990) eredményeivel szinkronban voltak.

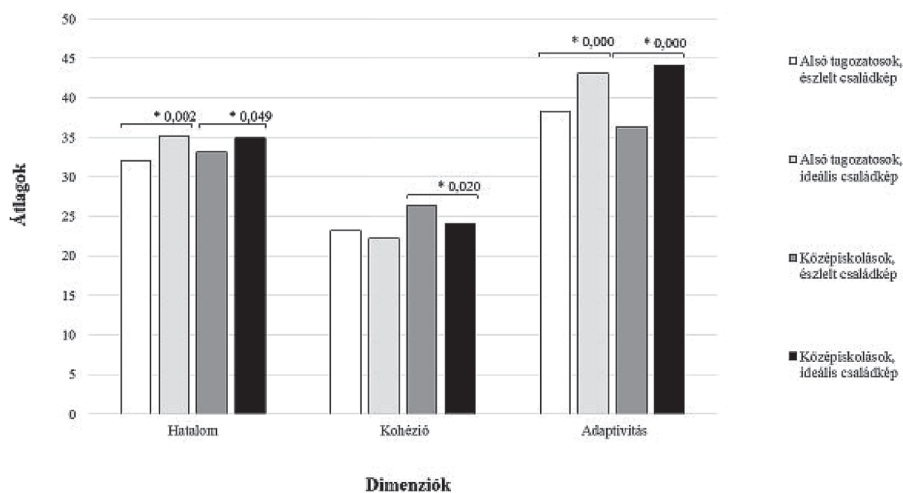
Az 6. táblázat a kérdőívek kiértékelése során nyert átlag- és szórásértékekről (zárójelben megadva) tájékoztat bennünket, míg a 4. ábra összesítve is megmutatja a kisliskolások és serdülők az észlelt és az ideális családról alkotott képével összefüggésben, a három dimenzióban nyert eredményeket.



3. ábra: Az ideális családkép alakulása a két almintán

6. táblázat: Átlag- és szórásértékek alakulása az észlelt és az idealizált családképnél, a két almintára nézve

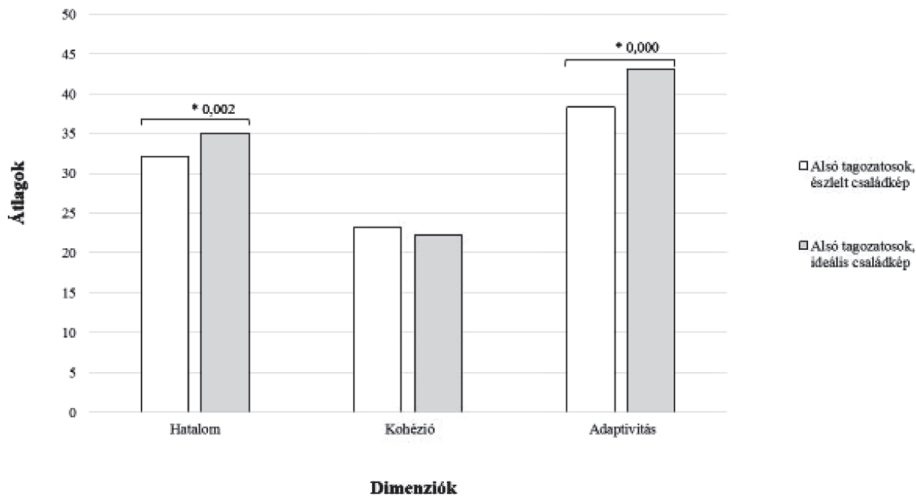
	Alsó tagozatosok		Középiskolások	
	Észlelt családkép	Ideális családkép	Észlelt családkép	Ideális családkép
Családi hatalom	32,102 (5,459)	35,102 (7,122)	33,104 (5,236)	34,917 (4,375)
Kohézió	23,225 (4,556)	22,245 (3,977)	26,354 (6,218)	24,104 (5,94)
Adaptivitás	38,306 (5,796)	43,122 (6,707)	36,396 (5,837)	44,208 (4,247)



4. ábra: Az észlelt és az ideális családkép alakulása a két almintán

Második hipotézisünk bizonyítására, avagy elvetésére külön-külön vizsgáltuk az egyes korosztályokat és hasonlítottuk össze a kérdőív három dimenziójában nyert átlagértékeket az észlelt és az ideális családképre nézve.

Eszerint az elvégzett Páros mintás T-próba az alsó tagozatosok esetében kettő dimenzió mentén tárt fel szignifikáns különbséget: a hatalom esetében [$t(48)=-3,196$, $p=0,002$] és az adaptivitásnál [$t(48)=-4,899$, $p=0,000$]. A kohézió dimenzióban [$t(48)=1,382$, $p=0,173$] szignifikáns eltérés nem mutatkozott. Az alsósok eredményeit a következő ábra teszi szemléletesebbé (5. ábra).



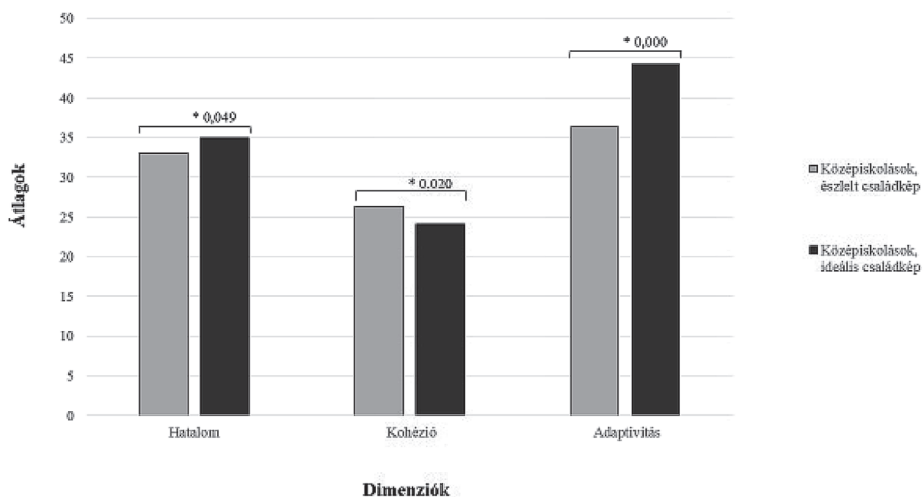
5. ábra: Alsó tagozatosok az észlelt és az ideális családképre vonatkozó eredményei

A kisiskolás korosztály tehát hierarchikusabb, adaptívabb, ugyanakkor mérsékelt kohézióval bíró családot idealizált.

A középiskolásoknál mind a három dimenzióban szignifikáns eltérés mutatkozott, vagyis a hatalom [$t(47)=-2,017$, $p=0,049$], a kohézió [$t(47)=2,406$, $p=0,020$] és a családi adaptivitás területén [$t(47)=-8,763$, $p=0,000$] egyaránt statisztikailag értékelhető különbségek voltak. Az eredményeket a következőkben mutatjuk be (6. ábra).

Az egyes dimenziókban nyert pontszámok viszonya a kisiskolásokéhoz hasonlóan alakult. A serdülők is alkalmazkodó képesebb, csökkent kohézióval rendelkező, ugyanakkor hierarchikusabb családot idealizáltak.

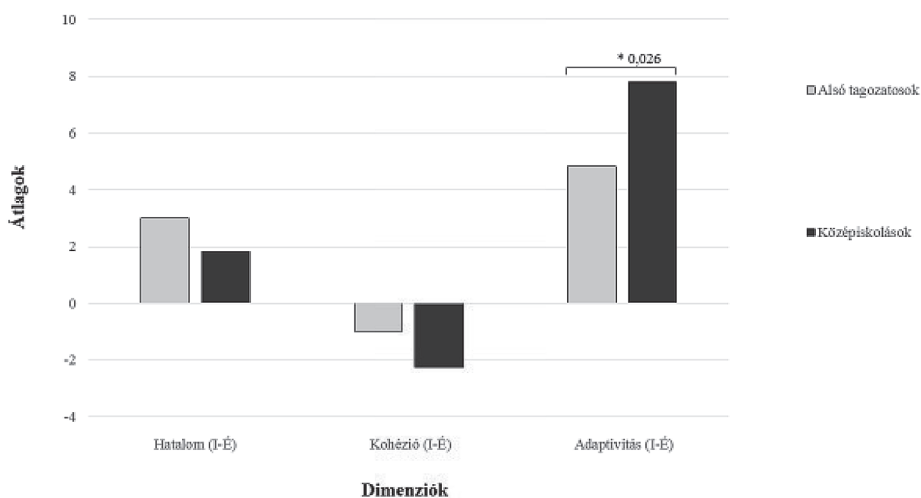
Az 7. táblázat az alsó tagozatosoknál és a középiskolásoknál, az észlelt és az ideális családkép relációjában kapott átlag-, valamint szórásértékek különbségeiről (zárójelben megadva) tájékoztat bennünket, míg a 7. ábra oszlopdiagramjai mindezt vizuálisan is elének vetítik. Szignifikáns eltérés az adaptivitás [$t(95)=-2,255$, $p=0,026$] tekintetében mutatkozott, a többi dimenzióban markáns különbség nem volt megfigyelhető.



6. ábra: Középisikolások az észlelt és az ideális családképre vonatkozó eredményei

7. táblázat: Átlag- és szórásértékek különbségeinek alakulása az észlelt és az ideális családképnél, a két almintára nézve

	Alsó tagozatosok	Középisikolások
Családi hatalom	3 (6,57)	1,813 (6,225)
Kohézió	-0,98 (4,96)	-2,25 (6,479)
Adaptivitás	4,816 (6,882)	7,812 (6,177)



7. ábra: Az észlelt és az ideális családkép relációjában kapott átlagértékek különbségeinek alakulása a két almintán

Mányai (1990) egyes skálákon kapott pontszámaihoz viszonyítva pedig azt láthatjuk, hogy a kisiskolások és serdülők eredményei is komoly eltéréseket mutatnak a család-típológia teszten korábban mért adatokhoz képest. Így például a családi hatalomra nézve csökkent, az adaptivitásra vonatkozóan azonban megnövekedett változtatási igény fogalmazódott meg a vizsgálati személyekben. Figyelemreméltó, hogy míg Mányai (1990) 10–14 éves diákjai inkább vágytak a családon belüli kohézió erősödésére, addig jelen kutatás alanyai ellenkező irányú változást szerettek volna elérni mikrokörnyezetükben.

Harmadik hipotézisünk bizonyítására, avagy elvetésére pedig végül azt is megnéztük, hogy a Mányai (1990) által differenciált családtípusok eloszlása hogyan alakul a két tekintett (észlelt- és ideális) családi helyzetre vonatkozóan. Ennek kapcsán azonban fontos megjegyeznünk, hogy a Mányai (1990) által leírt szempontrendszer alapján – különösen az ideális helyzetre vonatkozóan –, az esetek magas arányban nem voltak az egyes családtípusokba (A/M/K) besorolhatóak. Míg az alsó tagozatosoknál az észlelt helyzetre nézve a válaszokból 45-öt (91,837%), az ideális helyzettel összefüggésben 37-et (75,51%), addig a középiskolásoknál az észlelt családképnél 46-ot (95,833%), az ideálisnál pedig 38-at (79,167%) tudunk egyértelműen típusba sorolni. Mindezek alapján a továbbiakban a Mányai-féle (1990) rendszerbe jól illeszkedő adatokra szűkített elemzést mutatjuk be, s a nem egyértelműen besorolható adatok nyomán elének kirajzolódó család-kép típusokról a megvitatás részben kívánunk részletesebben szólni.

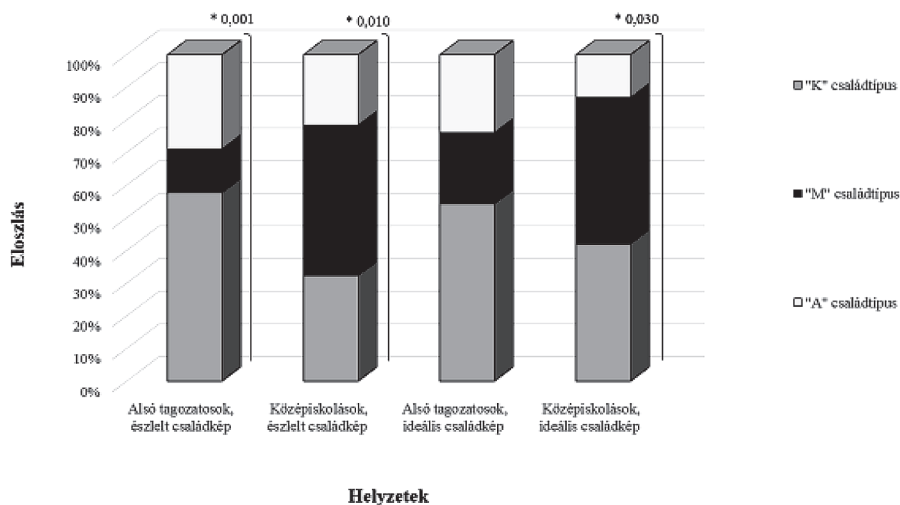
A KHI-négyzet próba az alsó tagozatosoknál az észlelt családképre ($\chi^2=13,733$, $df=2$, $p=0,001$) vonatkozóan mutatott szignifikáns eltérést. Az egyes családtípusok ideális helyzetre vonatkozó eloszlását tekintve azonban markáns eltérés nem volt kimutatható ennél a korosztálynál ($\chi^2=3,297$, $df=2$, $p=0,192$). A középiskolás teszt kitöltők esetében az észlelt- ($\chi^2=9,174$, $df=2$, $p=0,01$) és ideális családra ($\chi^2=7$, $df=2$, $p=0,030$) nézve is a három családtípus szignifikáns eltéréssel való előfordulása nyert igazolást. Ezek százalékban kifejezett eredményeit a 8. táblázatban foglaljuk össze (zárójelben az adott családtípusok almintánkénti előfordulási számát is megadva), és a következő, 8. ábrán szemléltetjük.

8. táblázat: A családtípusok százalékos megoszlása és előfordulása az észlelt- és ideális család esetén, mindkét korosztályra nézve

	Észlelt családkép		Ideális családkép	
	Alsó tagozatosok	Középiskolások	Alsó tagozatosok	Középiskolások
„K” családtípus	57,778(26)	54,348 (25)	32,432 (12)	42,105 (16)
„M” családtípus	13,333 (6)	21,739 (10)	45,946 (17)	44,737(17)
„A” családtípus	28,889 (13)	23,913 (11)	21,622 (8)	13,158 (5)

Eszerint az észlelt családra vonatkozóan mindkét korosztály tagjainál a „K” család-típus fordult elő a legnagyobb arányban, miként az ideális családnál az „M” típus volt preferált. Az „A” családtípus megjelenése csökkent a vizsgálati személyek által optimálisként megítélt helyzetre vonatkozóan.

Mányai (1990) egyes skálákon nyert értékeinél csupán 15%-ra volt tehető az alacsony- és magas szintekre rendezhető adatok megjelenése, így az általa mért populációban a „K” családtípus dominálhatott. Ez pedig az észlelt családra vonatkozóan általunk kapott eredményekkel összhangban áll. Az ideális helyzetre nézve azonban az általunk tekintett gyermekek nem csupán eltérő mértékű, de akár ellenkező irányú változtatási igényt is juttattak kifejeztek. Ezáltal napjainkra a gyermekek eltérő ideális családképe mutatkozott, amiről a következő fejezetben részletesebben is szólni fogunk.



8. ábra: A családtípusok eloszlásának alakulása az almintákon az észlelt- és az ideáliszt családképpel összefüggésben

Megvitatás

Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy feltárjuk, miként észlelik és milyennek szeretnék látni a kisiskolások és a serdülőkorú fiatalok családjukat, mint szocializációjuk alapkövét. Két-két iskolai osztály bevonásával és Mányai (1990) családtípológiai kérdőívét alkalmazva folytattuk le vizsgálatunkat, a tekintett korosztályoknál az eszköz által differenciálható családtípusok almintánkénti eloszlására vonatkozó elemzéseket is elvégezve.

Első hipotézisünk, miszerint az alsós gyermekek mind az észlelt-, mind az ideális családkép esetén kedvezőbbnek ítélik meg családjukat, mint a serdülők, nem nyert igazolást. Az észlelt családkép esetében ugyanis csupán a kohézió tekintetében mutatkozott szignifikáns eltérés az alminták között, az viszont a középisikolások javára történt. Tehát az idősebb korosztály érzelmileg összetartóbb családról adott számot. A serdülők által némileg hierarchikusabbnak ítélt családrendszer képe pedig az észlelt adaptivitással is összefüggésben állhat. Hiszen a válaszokban a vizsgálati személyeket körülvevő elsődleges szocializáció közege sajátosságain túl a kutatásba vont fiatalok életkori sajátosságai is manifesztálódnak. Vagyis – miként azt a szakirodalmi háttérnél láttuk – a pubertás személyek hajlamosabbak kritikusabban szemlélni a körülvevő világ dolgait (Cole és Cole, 2006; Vajda, 2006; Novák, 2009). Ráadásul a mindinkább önállóságuk kivívására törekvő fiatalok számára különösen érzékeny pont lehet a családon belüli hierarchiában elfoglalt hely, avagy a családtagokkal megélt kapcsolat. Fontos, hogy a serdülőkorú fiatal nevelő családok a felnövekvő gyermek életkorához (és egyedi sajátosságaihoz) igazodva alakítsák a családon belüli kapcsolatokat, s a fiatal szülővel fennálló alá-fölrendeltségi viszonya idővel egyenrangú partneri kapcsolattá váljon. Azonban a formálódó személyiség önállósági törekvései közepette sem nélkülözheti szülei odafigyelését, támogatását. A felelősségvállalásra képes, egészséges felnőtté válás folyamatában tehát paralel jelen kell, hogy legyenek a szülőpáros gyermeki autonómiának teret engedő megnyilvánulásai és a család biztató, meleg klímája (Youniss és Smollar, 1985; Komlósi, 1995b; Barnes, 2004; Cole és Cole 2006; Novák, 2007).

Az ideális helyzetre nézve minden dimenzióban csak tendenciaszerű eltérések mutatkoztak. Mégis úgy tűnik, hogy a középiskolások itt is fontosabbnak ítélték a családon belüli érzelmi kapcsolatokat, miként ezúttal a rendszer rugalmasságának is nagyobb jelentőséget tulajdonítottak. Ehhez képest az alsó tagozatosok számára a szülők – hierarchia értékekben kifejeződő - irányítási stílusa (dominancia, kontroll/vezető szerep, fegyelmezés és döntéshozatal) inkább nyert prioritást. Míg a serdülőkre vonatkozó eredmények magyarázatát az észlelt családdal összefüggésben leírt autonómia törekvések és családi támogatásra való igény együttes serdülőkori megjelenésében (Youniss és Smollar, 1985; Noller és Callan, 1986; Kötters, Krüger és Brake, 1996; Kasten, 2004; Cole és Cole, 2006), úgy az alsó tagozatosok esetében a családi szerepek, értékek elfogadása és viszonyítási pontként történő felfogásában látjuk. A szocializáció során, gyermekkorban elsajátított tudás, gyakorlati ismeretek, készségek pedig megőrződnek és az iméntiekkel közösen a jövőendő családi mintákra is hatással lesznek.

Második hipotézisünk, amelynek értelmében a serdülőknél nagyobb eltérések fognak mutatkozni az észlelt és az idealizált családkép között, mint a kisiskolás gyermekeknél,

Fontos, hogy a serdülőkorú fiatal nevelő családok a felnövekvő gyermek életkorához (és egyedi sajátosságaihoz) igazodva alakítsák a családon belüli kapcsolatokat, s a fiatal szülővel fennálló alá-fölérendeltségi viszonya idővel egyenrangú partneri kapcsolattá váljon. Azonban a formálódó személyiség önállósági törekvései közepette sem nélkülözheti szülei odafigyelését, támogatását.

igazolást nyert. A serdülőknél ugyanis – a jelenleg észlelt családi organizáció és ideális kép viszonylatában – nagyobb igény fogalmazódott meg a változtatásra. Az adaptivitásnál pedig ezen adat nem is meglepő, hiszen a korosztály szempontjából ez egy sarkalatos pont. Mivel a fiatal önállósodási törekvései mindinkább teret nyernek, a „kis felnőtt” egyre nagyobb beleszólást szeretne a családi ügyekbe, ami a rendszer tagjainak részéről fokozott adaptivitást igényel (Novák, 2009), noha a gyermekkorban megtapasztalt és elfogadott keretek és szabályok betartása ekkor is jogosan elvárt dolog a szülők részéről.

Noha a két vizsgálati helyzetnél (észlelt és ideális) mindössze az alsó tagozatosok kohézióra vonatkozó észlelt családképét tekintve nem mutatkozott szignifikáns különbség az almintáknál – hiszen annak iránya mindkét korcsoportban egyezett, s

tagjaik hierarchikusabb és adaptívabb családot idealizáltak – mégis elsősorban az ezen dimenzió kapcsán feltárt változtatási igény minőségére és mennyiségére kell odafigyeljünk. Hiszen annak mértéke egyfelől duplája Mányai (1990) ezen skálán nyert eredményeinek, másfelől pedig azzal ellentétes irányú. Ennek magyarázata pedig túlmutatni látszik az életkori sajátosságokon.

De akkor milyen interpretációval is szolgálhatunk az olvasónak? Alwin (1988) már évtizedekkel korábban felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy a családok gyermekkel szembeni elvárásai változnak. Ahogyan korábban az intézményi és felnőtt hatalom iránti engedelmesség, az idők során mindinkább a gyermeki autonómiához kapcsolódó értékek váltak hangsúlyossá. Ez pedig a családon belüli kapcsolati viszonyok és a családok 20. század során végbemenő szociális, gazdasági és demográfiai változásaira adott válaszként tekinthető. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a kérdőív szerzője is korábban az ideális családra nézve minden faktorban megnövekedett értékeket igazolt, míg jelen kutatás alkalmával, szűk harminc évvel az említett vizsgálatot követően, egészen más kép tárul elénk a fiatalok családról alkotott mentális reprezentációival összefüggésben.

Végső soron pedig elgondolkodtató, hogy vajon milyen mintázatokat tettek magukévá és visznek tovább ezek a gyermekek, fiatalok, akik mind az észlelt, mind az ideális családképekre nézve ilyen alacsony szintű családon belüli érzelmi kapcsolatokat tapasztalhatnak meg, sőt tekintenek optimálisnak.

Harmadik hipotézisünk, mely szerint a kisiskolásoknál a jelen és az ideális helyzet kiegyensúlyozottabb, a gyermekek szemszögéből nézve jobban funkcionáló családtípusok határozhatóak meg, nem nyert igazolást. Az észlelt családra vonatkozóan ugyanis mindkét korosztály tagjainál a „K” családtípus fordult elő a legnagyobb arányban, miként az ideális családnál az „M” típus volt preferált. Ez azt jelenti, hogy az alsó tagozatosok és a középiskolások egyaránt a leginkább jól funkcionáló, vagyis az egyes dimenziókat tekintve kiegyensúlyozott, közepes szinten működő családtípusba sorolták valós családjukat. S bár – miként Mányai (1990) megjegyzi „az átlagosság nem minden tekintetbe pozitívum, de a beilleszkedés szempontjából nem tekinthető hátránynak” (Mányai, 1990. 124. o.). Hiszen ezen „K” típusú családok a leginkább kiegyensúlyozottak, határaik jól felismerhetőek, alapvetően demokratikus felépítés jellemzi őket. Az individuumok önállósága jó kapcsolati viszonyok közepette nyer teret, ahogyan a feladatok, szerepek struktúrájának optimális elrendezése is ennél a családtípusnál áll fenn a leginkább. Az ideális helyzetre a vágyott családkép „M” típus felé való elmozdulása pedig már inkább fest elénk egy olyan családot, amely mindenbe beleszólást enged tagjai számára, a vezető szerepe nem olyan nyilvánvaló, miként irányítási stílusa is kevésbé határozott. Emellett fokozott hajlam mutatkozik benne az összefonódásra és változékonysággal, csökkent stabilitással rendelkezik a szerep- és feladatmegosztás terén (Mányai, 1990). Az optimálisnak megítélt helyzetre vonatkozóan csökkent „A” családtípus megjelenése pedig az autoritatikus hatalmi viszonyok, szétesésre hajlamos, rigid és gyenge adaptivitással rendelkező családkép (Mányai, 1990) elutasításáról vall. Ez pedig a serdülőknél az életkori sajátosságokkal, a kisiskolásoknál pedig ugyanezen tendencia immár kisiskoláskorban történő megjelenésével áll összhangban (Novák, 2009).

Mindazonáltal a kutatásunk ezen részében kapott eredményeinek helyes interpretálhatóságának nyilvánvaló korlátja, hogy Mányai (1990) három meghatározott családi alaptípusába számos esetet nem lehetett egyértelműen besorolni. Erről a jelenségről a kérdőív szerzője is már említést tesz, azonban az esetek és a minta alacsonyabb számára való tekintettel finomabb elemzésre nem vállalkozhatott. Jelen mintán az észlelt családkép az alsósoknál az esetek 8,163 százaléka, a középiskolásoknál pedig 4,167 százaléka, az ideális családképre vonatkozóan a fiatalabb korosztálynál az esetek 24,45 százaléka, az idősebb korosztálynál pedig 20,833 százaléka – talán itt is a feltételezett szocializációs jellegzetességek eltéréseinek okán – nem volt a Mányai-féle (1990) rendszerben értelmezhető. Noha jelen kutatásban ezen „negyedik típus”, ahol tehát a magas és alacsony skálaértékek együttes megjelenése állt fenn – különösen az ideális helyzetre nézve – nagyobb arányt képviselt, az alacsonyabb résztvevői elemszám okán messzemenő következtetésekbe nem bocsátkoznánk. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a nem besorolható eseteknél az érintett vizsgálati személyek a kohézió dimenzióban mind az észlelt, mind az ideális családképnél alacsony pontértékkel bírtak, amihez legalább egy másik dimenzió magas szintje társult. Emellett az ideális családra nézve azt találtuk, hogy az adaptív dimenzióban – egy 9. osztályos fiút kivéve – mindenki magas szintet idealizált. Tehát míg vizsgálati személyeink a család alkalmazkodó-képességének tekintetében igen magas szintet tartanak kívánatosnak, addig ezzel párhuzamosan a kohézió alacsony szintjét tartanak megfelelőnek. Vagyis az eredmények szélsőséges, sőt ellentmondásos gondolatokat tükröznek az iskolások családról alkotott képét illetően.

Végezetül még két gondolat: (1) „Mivel a szülők adják meg a családi élet alaphangját, és egymáshoz való viszonyuk meghatározza az otthon érzelmi légkörét, döntően fontos, hogy megtudjunk valamit egymás iránti érzéseik jellegéről” (Glueck és Glueck,

1977. 100. o.). Tudjuk, hogy a családi organizáció, funkcionalitás bázisát képezi a házastársak kapcsolatának minősége. Noha Mányai (1990) kérdőívében nem differenciáltan jelennek meg az egyes alrendszerekre vonatkozó állítások-válaszok, mégis feltételeznünk kell, hogy például a kohézió tekintetében kapott eredmények a szülők között fennálló kapcsolati nehézségek leképeződései is lehetnek. Hiszen a válások száma is magas a hazai populációban, ami az iméntiekben jegyzett problémák, konfliktuskezelési nehézségek következményeként is állhat. Amennyiben pedig ezen feltételezés helytálló, úgy felettébb sajnálatos, hogy az további kedvezőtlen küzdési és viselkedési minták továbbvitelét indukálhatja ezen fiatalok felnövekedése, párkapcsolati elképzelései és családalapítása során. A jövőre vonatkozóan idealizált családkép kohéziós skáláján kapott negatív irányba vágyott elmozdulás legalább is – ebből – perspektívából – nem hat optimálisnak. (2) Mányai (1990) a szélsőségek mentén leírható családtípusokkal összefüggésben a rendszerben élő gyermekek/ fiatalok megnövekedett veszélyeztetettségére hívja fel a figyelmet. Noha a szerző maga elsősorban kriminálpszichológiai szempontból közelíti meg a családi működéseket, az általa tekintett és magunk által ismeretes, tudományosan igazolt bizonyítékok fényében kétségtelenül egyéb kockázatokat is látunk a(z) – alapvetően idealizált családkép és „negyedik családtípus” kapcsán felmerült – diszfunkcionális családszerveződésben.

De milyen konklúziót vonhatunk le tehát jelen kutatás eredményeinek áttekintése és eredményeink nyomán? „A felnőttkori szocializáció gyökeres átalakulást hozhat a családdal kapcsolatos értékelésben, érzelmi viszonyulásban, szerepmoделlek követésében, egyedi viselkedési formák alkalmazásában” (S. Molnár, 2000. 5. bekezdés). Emellett azonban „a család jelentősége a családi szerepek átadásában a társadalom fejlődésével, átalakulásával együtt maga is változhat” (S. Molnár, 2000. 5. bekezdés). Miként a gyermekek oktatása-nevelés során nem nélkülözhetjük mikrokozmoszunknak, az őket körülvevő családi háló jelentőségének és lehetséges hatásainak ismeretét, úgy azzal is tisztában kell lennünk, hogy a társadalmi szinten végbemenő folyamatok egyaránt befolyásolják munkánk kereteit és sikerét. A pedagógusnak ezért folyamatosan fejlesztenie kell önmagát, hogy a változó igényeknek megfelelhessen és tudása, kompetenciái révén a gondjaira bízott diákokban felismerje azok gyengéit és erősségeit és hozzájuk a megfelelő kulcsot alkalmazva képes legyen belőlük a legjobbat kihozni. Ezen direkt mód és a tanár által közvetetten átadott jó minták pedig hasonlóképpen kedvező irányba segíthetik/terelhetik a gyermek általános fejlődését, melyek azután az egyes diákok életében jelenlévő kockázati tényezők ellenében, avagy mellett hathatnak, illetve kompenzáló jellegük révén védőfaktoroként mutatkozhatnak. Hiszen nem csupán a gyermek és szülő kapcsolata kétirányú viszony (Glueck és Gluck, 1977), de a tanuló és nevelője között is bipoláris kapcsolat áll fenn (Kelemen, 1988). Ezen híd révén pedig az elég jó pedagógus utat találhat a gyermek felé, miként kreativitása és bölcsessége által a család felnőtt tagjait is elérheti, formálhatja, és végső soron növelheti a gondjaira bízott fiatal boldogulási esélyeit a mindennapokban.

Irodalom

Alwin, D. F. (1988): From Obedience to Autonomy Changes in Traits Desired in Children. *Public Opinion*. 52. 1. sz. 1924–1978. DOI: [10.1086/269081](https://doi.org/10.1086/269081)

Bagdy Emőke (1994): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bagdy Emőke (2002): A KRV hazai adaptációja. In: Bagdy Emőke (szerk.): *Párkapcsolatok dinamikája*. Animula, Budapest. 126–169.

Bagdy Emőke, Kóta Hedvig, Safir Erika (2002): Közös Rorschach Vizsgálat: Felvétel, jelölés, interakto-metriai elemzés. In: Bagdy E. (szerk.): *Párkapcsolatok dinamikája*. Animula, Budapest. 99–119.

- Bagdy Emőke és Mircics Zsuzsanna (2006): Profesz-szionális felkészülés a pár és család megismerésére. In: Bagdy Emőke, Baktay Gizella, Mircics Zsuzsanna (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 2014. november 7-i megtekintés, <http://www.webcreator.hu/tankonyv/>
- Barnes, G. G. (2004): *Család, terápia és gondozás*. Családtérapiás olvasókönyv sorozat 2. Animula Kiadó, Budapest
- Barnes, H. L. és Olson, D. H. (1985): Adolescent Communication and the Circumplex model. *Child Development*, **56**, 438–447.
- Bende Zsófia, Radnai Tímea, Habis Melinda és Mircics Zsuzsanna (2007): Anya-gyermek interakciók két korcsoportnál a Közös Rorschach Vizsgálatban. In: Bagdy Emőke, Mircics Zsuzsanna és Vargha András (szerk.): *Egyn-pár-család. Tanulmányok a pszichodiagnosztikai tesztadaptációs és tesztfejlesztő kutatások köréből*. Animula Kiadó, Budapest. 75–87.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Tankönyvkiadó, Budapest
- Cromwell, R. E. és Peterson, G. W. (1983): Multisystem-Multimethod Family Assessment in Clinical Contexts. *Family Process*, **22**, 147–163. DOI: [10.1111/j.1545-5300.1983.00147.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00147.x)
- Dombi Alice (2013): Pedagógiai professzió, szociálpedagógiai kompetenciák. In: Dombi Alice és Dombi Mária (szerk.): *Fejezetek a szociálpedagógia köréből*. Universitas Szeged Kiadó, Szeged. 65–78.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Feldman, S. és Gehrung, T. M. (1988): Changing Perceptions of Family Cohesion and Power across Adolescence. *Child Development*, **59**, 4. szám. 1034–1045. DOI: [10.2307/1130269](https://doi.org/10.2307/1130269)
- Gehrung, T. M. (2010): *Family System Test (FAST) kézikönyv*. OS Hungary Tesztfejlesztő, Budapest
- Gehrung, T. M., Marti, D. és Sidler, A. (1994): Family system test (FAST): Are parents' and children's family constructs either different or similar, or both? *Child Psychiatry and Human Development*, **25**, 2. sz. 125–138. DOI: [10.1007/bf02253291](https://doi.org/10.1007/bf02253291)
- Gerber, G. L. és Kaswan, J. (1971): Expression of emotion through family grouping schemata, distance and interpersonal focus. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **36**, 370–377. DOI: [10.1037/h0031108](https://doi.org/10.1037/h0031108)
- Glueck, S. és Glueck, E. (1977): A család, az iskola és az utca. In: Münnich Iván és Szakács Ferenc (szerk.): *Bűnöző fiatalok. A bűnözés megelőzésének kérdései/Válogatás kriminálpszichológiai tanulmányokból*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 96–138.
- Goldenberg, H. és Goldenberg, I. (2008): Áttekintés a családról. 2. kötet. *Családtérapiás sorozat 20*. Animula Kiadó, Budapest
- Kármán Judit (2004): *Családgondozás – krízisprevenció*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
- Kasten, H. (2004): *Hogyan válnak felnőtte a gyerekek? A serdülő- és az ifjúkor*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Kékes Szabó Marietta (2013): A család, mint pszichoszociális háttér szerepe a fiatalok egészségfejlődésére. *Iskolakultúra*, **10**, 22–36. 2014. október 21-i megtekintés, Iskolakultúra, [on-line] http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2013/2013_10.pdf
- Kelemen László (1988): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Komlósi Piroska (1995a): A családi életre nevelés feladatai és nehézségei az egyes életkorokban. In: Komlósi Sándor (szerk.): *Családi életre nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 97–162.
- Komlósi Piroska (2000): Családtérapiák. In: G. Szőnyi és J. Füredi (szerk.): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 348–362.
- Komlósi Sándor (1995b): Alapvető ismeretek a családról. In: Komlósi Sándor (szerk.): *Családi életre nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–92.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Kötters, C., Krüger, H. H. és Brake, A. (1996): Wege aus der Kindheit. Verselbständigungsschritte ins Jugendalter. In: Büchner, P., Fuhs, B. és Krüger, H.-H. (szerk.): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*, S.. Leske und Budrich, Opladen. 99–127. DOI: [10.1007/978-3-322-95789-4_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95789-4_5)
- Kurimay Tamás (2000): *A család rendszerelméleti megközelítése*. A családi értékrend néhány aspektusa a Magyar Katolikus Püspöki Kar Boldogabb családokért körlevele kapcsán. 2014. május 9-i megtekintés, Magyar Pax Romana, <http://www.magypaxromana.hu/kiadvanyok/csalad/kurimay.htm>
- Kurimay Tamás (2004, szerk.): *Családtérápia és család Konzultáció. Európai távoktatási tankönyv*. Coincendencia Kiadó, Budapest
- Loveland, N. T., Wynne, L. C. és Singer, M. T. (1963): The Family Rorschach: A New Method for Studying Family Interaction. *Family Process*, **2**, 2. sz. 187–215. DOI: [10.1111/j.1545-5300.1963.00187.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1963.00187.x)
- Mányai Judit (1990): A családi működés diszfunkcióinak szerepe a 11–14 éves korúak veszélyeztetettségének kialakulásában. In: Münnich Iván és Szakács Ferenc (szerk.): *Bűnöző fiatalok. A bűnözés megelőzésének kérdései/Válogatás kriminálpszichológiai tanulmányokból/Kézirat*. Tankönyvkiadó, Budapest. 109–138.
- Noller, P. és Callan, V. J. (1986): Adolescent and parent perceptions of family cohesion and adaptability. *Journal of Adolescence*, **9**, 97–108. 2014. október 30-i megtekintés, Science Direct [on-line] <http://>

www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197186800306 DOI: 10.1016/s0140-1971(86)80030-6

Novák Éva (2009): *A családról mindenkinek*. JATEpress, Szeged

Olson, D. H. (1986): Circumplex model VII: Validation studies and FACES III. *Family Process*. 25. 337–351. DOI: 10.1111/j.1545-5300.1986.00337.x

Olson, D. H. és Gorall, D. M. (2003): Circumplex model of marital and family systems. In: Walsh, F. (szerk.): *Normal Family Processes (3rd Ed)*. Guilford Press, New York, NY. 514–547. DOI: 10.4324/9780203428436

S. Molnár Katalin (2000): A család kialakulása, a családformák történelmi változásai. In: Bekény István, Dányi Dezső, Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. II. kötet. Természeti környezet, népesség és társadalom, egyházak és felekezetek, gazdaság*. Babits Kiadó, Szekszárd. 187–203. 2016. augusztus 8-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/192.html>

Szányel Erzsébet (2007): *Fejlődépszichológia Jegyzet – Főiskolás hallgatók számára*. Comenius Kft., Pécs

Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Kiadó, Debrecen

Túry Ferenc (2010): A milánói („szisztémás”) iskola alapja. 2014. május 12-i megtekintés, Semmelweis Egyetem, <http://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2012/06/try-milniiskola.pdf>

Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest

Vargha András, Baktay Gizella, Tóth Melinda, Kisgyörgyné Pongrácz Dóra és Bagdy Emőke (2006): A Circumplex Modellel és az Olson–teszttel kapcsolatos nemzetközi és hazai empirikus vizsgálatok. In: Bagdy Emőke, Baktay Zelka és Mirnics Zsuzsanna (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 2016. július 28-i megtekintés, <http://www.webcreator.hu/tankonyv/hetedik1.html>

Vargha András és Tóth Melinda (2007): Az Olson-féle családteszt magyar adaptációja. In: Bagdy Emőke, Mirnics Zsuzsanna és Vargha András (szerk.): *Egyén-pár-család. Tanulmányok a pszichodiagnosztikai tesztadaptációs és tesztfejlesztő kutatások köréből*. Animula Kiadó, Budapest. 288–309.

Veczkó József (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Youniss, J. és Smollar, S. (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. University of Chicago Press, Chicago

Nemes Gyöngyi

Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszék

A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek

Az elmúlt évek nemzetközi vizsgálatai lesújtó képet adnak a magyar gyerekek olvasási-szövegértési teljesítményéről: a diákok az ilyen feladatokban rendre rosszul teljesítenek. Felvetődik a kérdés: mi állhat ennek hátterében? Mi a rossz teljesítmény oka?

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat igazolta, hogy a nyelvileg hátrányos helyzetű gyermekek az iskolában alulteljesítenek, a gyenge olvasási-szövegértési teljesítmény tehát a rossz szociokulturális háttérből fakadó nyelvi hátrányos helyzettel is magyarázható.

Tanulmányom középpontjában az áll, miként lehet legyőzni a nyelvi hátrányt, illetve milyen eszközökkel lehet segíteni a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulókon.

A hátrány leküzdésében és a jobb olvasási-szövegértési teljesítmény elérésében segíthet az olvasás diagnosztikus értékelése. A diagnosztikus értékelés egyik nagy előnye, hogy nemcsak kideríti, mi áll a probléma hátterében, hanem a fejlesztésben is segít. Miként kapcsolódik össze a nyelvi hátrány és az olvasás diagnosztikus értékelése? Miként tud segíteni a diagnosztikus értékelés a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulókon? Az alábbiakban ezekre a kérdésekre keressük a választ.

A nyelvi hátrányos helyzet és az ehhez kapcsolható kutatások

Amikor arról beszélünk, hogy nyelvi hátrány vagy nyelvi hátrányos helyzet, érdemes tisztáznunk, hogy a fogalom melyik jelentésére gondolunk: a két (vagy több) nyelvűségből adódó vagy a rossz szocioökonómiai státusból fakadó nyelvi hátrányra. Jelen írás inkább az utóbbi értelemben használja a terminust, viszont nem szabad megfeledkeznünk azokról a csoportokról sem, ahol az első értelmezés is teret nyer(het): a kisebbségekben élő csoportokról, a cigányságról. A későbbiekben a cigány gyerekek nyelvi szocializációjával is foglalkozunk, elsőként azonban nézzük meg, milyen vizsgálatok születtek a nyelvi hátrányos helyzet kutatása terén, miként értelmezik a nyelvi hátrányt a nemzetközi és a hazai szakirodalmak.

A nyelvi hátrányos helyzet fogalmának feltérképezése, az ezzel kapcsolatos kutatások megkezdése a 20. század második felére tehető. Basil Bernstein (1975) volt az, aki először vizsgálta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit. Kutatásait munkás-

osztálybeli, valamint középosztálybeli családokkal végezte. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A korlátozott kódot használóknál az utalásszerű megértéstől függ a kommunikáció sikeressége, a kidolgozott kódot használók viszont képesek elvonatkoztatni az adott kontextustól, univerzális jelentésű tartalmakat tudnak mondani (Bernstein in Somlai, 1922. 22. o.). A kétféle kódtípus osztályspezifíkus fordul elő: Bernstein e megállapítása alapján vezette be a zárt (pozicionális) és a nyílt (személyorientációjú) családtípus fogalmát. A zárt családtípusban a kommunikáció nem egyénített, a normákat tekintélyi alapon, külső mechanizmus révén fogadják el, nem annak belső magyarázata útján. A nyílt családtípus esetében viszont a szándékok állandó megfogalmazása, a normakialakítás megtervezése a jellemző (Bernstein in Somlai, 1992. 22–23. o.). Mindezek alapján tehát kulcsfontosságú, hogy egy gyermek milyen típusú családban nő fel: pozicionális vagy személyorientációjú családban. Hiszen az a gyermek, akinél otthon a korlátozott kód érvényesül, nem tudja olyan szinten kifejezésre juttatni gondolatait, mint az a gyermek, aki kidolgozott kódot használ: a korlátozott kódúak tehát nyelvileg hátrányos helyzetbe kerülnek kidolgozott kódot használó társaikhoz képest (Somlai, 1996; Várnagy – Várnagy, 2003).

A hazai szakirodalomban is találunk olyan kutatásokat, melyek a nyelvi hátrányos helyzet mibenlétét kutatták. Bíró Zoltán (1984) a határon túli magyar diákok nyelvhasználatát vizsgálva, *A környezet fogságában* c. tanulmányában a következőket írja a nyelvi hátrányról: – „Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a beszélést, és az illető nincs tisztában a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene” (Bíró, 1984. 14. o.). Bíró ezek mellett felállítja azt a hipotézist, melyet később vizsgálataiban is alátámaszt, mely szerint a Bernstein által – „korlátozott kóddal jellemzett szövegek meglepően hasonlóan falusi tanulóink iskolában produkált szövegeihez. Ha a mai faluban adva van az a feltételrendszer, amely kitermeli és újratermeli a nyelvi hátrányos helyzetet, akkor ez gyökereiben kapcsolatban kell, hogy legyen a hagyományos paraszti kultúrával, annak ma meglévő elemeivel. Következésképpen azokban a városokban, ahol a hagyományos paraszti kultúra elemei ma már kevésbé vannak jelen, a nyelvi hátrányos helyzet kisebb fokú kell, hogy legyen. Más szóval: a falusi tanulók a városiakhoz képest nyelvi hátrányos helyzetben vannak.” (Bíró, 1984. 27–28. o.).

Bíró Zoltán kutatásához hasonlóan szintén falusi és városi gyerekek teljesítményét vizsgálta Derdák Tibor és Varga Aranka (1996). A kutatás legfőbb kérdése az volt, milyen különbségek lépnek fel egyes, nem hátrányos helyzetű iskolák (JPTE Gyakorló Iskola, Berek Utcai Általános Iskola – Pécs) és egyes hátrányos helyzetű iskolák (Rakacai Általános Iskola, Tiszabői Általános Iskola, Alsószentmártoni Általános Iskola stb.) tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak – mind a hátrányos, mind a nem hátrányos helyzetű iskolások esetében –, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja. A szerzőket idézve: – „az iskola nyelvének birtoklása, illetve nem birtoklása a tanulók szociális helyzetével áll összefüggésben. Ez azt jelenti, hogy vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik a kisgyermek az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül” (Derdák és Varga, 1996. 12. o.).

Oláh Örsi Tibor (2005) a nyelvi hátrányos helyzet okát a családi háttér különbözőségeivel magyarázza, véleménye szerint a család művelődési-kulturális mutatói igazítanak el minket a hátrány megállapításában; a legmeghatározóbb tehát az, milyen a család szociokulturális háttere. Oláh Örsi megjegyzi azt is, hogy leginkább a szövegalkotási helyzet adhat képet a diákok nyelvi-kognitív, absztrakciós képességéről, továbbá rámutat arra, hogy a nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik, ezért a nyelvi

fejlesztésnek az általános iskolában és a középiskolában is folytatódnia kell (nemcsak a korai szakaszban) (Oláh Örsi, 2005. 126. o.). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a magyar közoktatásban nem egyértelműen minőségromlás, hanem a különbségek kiéleződése tapasztalható (Oláh Örsi, 2006. 132. o.).

A nyelvi hátrány kutatásával kapcsolatban érdemes beszélünk a cigány gyermekek nyelvi szocializációjáról is. A roma tanulók helyzete azért is mondható többszörösen nehéznek, mivel esetükben mind a szocioökonómiai, mind a kétnyelvűségből adódó nyelvi hátrány is megjelen(het) egyszerre. Habár számos kutatás foglalkozott a roma tanulók iskolai teljesítményének vizsgálatával – lásd pl. a fent bemutatott Derdák – Varga – kutatást – mégis fontos, hogy kiemeljünk néhány olyan megoldási stratégiát, melyek segíthetnek a cigány tanulók nyelvi hátrányának leküzdésében.

Forray R. Katalin (1999), Szépe György (2011), valamint Réger Zita (2001) szerint a cigány gyermekek esetében kiemelt szerepe van az iskola előtti nevelésnek, az óvodába járásnak. Forray a – „beszoktatás” fontosságára hívja fel a figyelmet, ami annyit jelent, hogy a kisgyerekek – „meg kell tanulnia”, hogy reggel fel kell időben kelni, megmosakodni, reggelizni, felöltözni, elindulni az óvodába stb.. De nemcsak a gyerekek, hanem a szülőnek is fel kell ismernie az óvodába járás fontosságát, mivel ha a cigány szülőben nem alakul ki ez az igény, akkor valószínűleg csak annyi haszna lesz az óvodának – Forrayt idézve, hogy – „enni kap a gyerek”. (Forray, 1999). Ennek – „megtanítása/megtanulása” azért lenne kiemelten fontos, mivel a roma családok időkezelése más, mint a nem romáké: – „A roma családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élnek az életüket, ami megnehezíti az iskola időkötöttségeihez való alkalmazkodásukat.” (Fejes József, 2005. 4. o.) Nyelvi szempontból azért lenne hasznos az óvoda, mert a cigány kisgyerekek megismerkedhetnének a magyar köznyelvvél, elsajátíthatnák azt, és – ahogy Szépe György fogalmaz – a kisgyerekeknek általános iskolába kerülve már csak az írással és az olvasással kellene megküzdeniük. A legoptimálisabb az lenne, ha korszerűsítene az óvodai és az iskolai-előkészítő rendszert (Szépe, 2011), hiszen az időben elkezdett felzárkóztató programok pozitív hatásával semmilyen későbbi fejlesztő projekt sem versenyezhet (Réger, 2001. 89. o.).

Gúti Erika (2001) *Romák az oktatásban* c. tanulmányában a cigány nyelv standardizációjára és modernizációjára hívja fel a figyelmet. Összességében ez annyit jelent, hogy a roma nyelvet alkalmassá kellene tenni a tudományok közvetítésére, az lenne a cél, hogy a cigány nyelv az oktatás nyelvévé váljon. Kiemelendő ennek kapcsán az is, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog, ami sajnos hiányzik a közoktatásból: a cigány diákoknak tehát joguk lenne az anyanyelvükön tanulni (Gúti, 2001. 57. o.).

Ahogy láthattuk, a nyelvi hátrányos helyzet egy olyan komplex probléma, ami már az iskolába lépés kezdete előtt meghatározza egy kisgyermek életét, iskolai pályafutását. A segítségnek és a prevenciónak kulcsfontosságúnak kell lennie, hiszen ezek hiányában a minél jobban fokozódó hátrány ahhoz fog vezetni, hogy a gyermeknek egyre nehezebb lesz változtatnia a kialakult helyzetet. Felmerülhet a kérdés, hogyan lehetne segíte-

Ahogy láthattuk, a nyelvi hátrányos helyzet egy olyan komplex probléma, ami már az iskolába lépés kezdete előtt meghatározza egy kisgyermek életét, iskolai pályafutását. A segítségnek és a prevenciónak kulcsfontosságúnak kell lennie, hiszen ezek hiányában a minél jobban fokozódó hátrány ahhoz fog vezetni, hogy a gyermeknek egyre nehezebb lesz változtatnia a kialakult helyzetet.

ni az alacsonyabb társadalmi státuszban lévő, nyelviileg hátrányos helyzetű tanulókon. A segítségnyújtás egyik eszközeként funkcionálhat a diagnosztikus mérés és értékelés, a diagnosztikus tesztek alkalmazása.

A diagnosztikus értékelésről

A diagnosztikus mérés és értékelés célja az, hogy kiderítsük, miért teljesít rosszul a tanuló: az alapvető ismeretek hiánya vagy a gondolkodási műveletek fejletlensége miatt? A diagnosztikus mérés első fázisában fel kell deríteni, mik azok a részképességek, amelyek jól mennek a gyerekeknek, és mik azok, amelyek kevésbé (Csapó és mtsai, 2012), így a tanárok is megtudhatják, mely területeken szükséges a fejlesztés. A második fázis tehát a fejlesztés fázisa, melynek végén a gyerekek teljesítményében pozitív jellegű változást tapasztalhatunk majd a kiinduló helyzethez képest. A diagnosztikus mérések esetében fontos megemlíteni azt is, hogy a vizsgálatoknak követniük kell a tanulók fejlődésének időbeli változásait (Csapó és mtsai, 2012. 12. o.).

A SZTE munkatársai ezért egy olyan háromdimenziós modellt dolgoztak ki, mely a pszichológiai, az alkalmazási és a diszciplináris dimenzió alapszik. A pszichológiai dimenzió lényege a gondolkodás fejlesztése; az alkalmazási, vagyis a társadalmi dimenzió célja, hogy az iskola a gyakorlatban is alkalmazható tudást nyújtson a gyerekeknek; a harmadik dimenzió pedig a diszciplináris, ami akkor valósul meg, ha a tanulók az adott tudományterület szempontjai alapján közelítenek a tananyaghoz (Csapó és mtsai, 2012. 199. o.).

Ennek a háromdimenziós megközelítésének az előnye az, hogy a matematika, a természettudományok és az olvasás területén is alkalmazható, továbbá, hogy ez a három dimenzió nem minden esetben különül el (Csapó és mtsai, 2012. 200. o.).

A háromdimenziós megközelítés az olvasás szempontjából

Az olvasásra vonatkoztatva a háromdimenziós megközelítést, a következőket mondhatjuk el: a pszichológiai dimenzió azoknak a készségeknek a megtanulását, elsajátítását jelenti, amelyeket tudni kell ahhoz, hogy tudjunk olvasni. Az alkalmazási, társadalmi dimenzió a szövegtípusok, szövegformák, olvasási műveletek megismertetésével foglalkozik, amelyek a mindennapi élethez szükségesek. A diszciplináris dimenzió pedig az olvasás iskolai tantárgyakhoz kapcsolható összetevőit jelenti (Csapó és mtsai, 2012. 202–203. o.). A fent említett dimenziók a különböző életkorokban más-más erősséggel bírnak, kivéve a diszciplináris dimenziót, amelyik mindegyik korcsoportban azonos erősségű; a pszichológiai, kognitív folyamatok az 1–2. osztályban; az alkalmazási dimenzió fejlesztése pedig az 5–6. osztályban válik meghatározóvá. Természetesen fontos azoknak az olvasási-képesség-fogalmaknak a tisztázása is, amiket mérni szeretnénk (beszédhangok, betűk, szavak felismerése, mondatértés, olvasási stratégiák stb.) (Csapó és mtsai, 2012. 201. o.).

Miért hasznos tehát az olvasás diagnosztikus mérése és értékelése, a diagnosztikus tesztek alkalmazása? Azért, mert az alapkoncepción túl – melynek lényege tehát a lehetséges problémák feltárása, majd egy fejlesztő projekt segítségével ezen problémák megszüntetése – segíti a gyerekek olvasási motivációjának növekedését, valamint az olvasási nehézségek megszüntetésében is fontos szerepet játszhat.

A diagnosztikus értékelés és a motiváció között az összefüggés a következő: ha egy pedagógus a mérés során megtudja, melyek azok a problémák, melyek miatt a gyermek – „nem tud rendesen olvasni”, a fejlesztő fázis ideje alatt olyan feladatokat gyakoroltathat

vele, melyekkel a probléma megoldhatóvá válik. Ha pedig az olvasási nehézség megszűnik – vagy megszűnőben van – és a gyermeknek sikere van az olvasásban, akkor a kedve is megnőhet ahhoz, hogy a kötelezőkön túl kezébe vegyen egy könyvet.

Természetesen ennek elérése nagyon sok időt és energiát vesz igénybe és idealiztikusnak is tűnhet, de talán nem lehetetlen. Fejes József Balázs (2012) *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében* c. tanulmánya pozitív példaként szolgálhat a tekintetben, hogy kölcsönhatásba állítja a motiváció és a fejlesztő projekt pozitív egymásra hatását. Vizsgálata olyan gyerekek iskolai teljesítményére, tanulási motivációjára és szövegértési teljesítményére irányult, akiket a Hallgatói Mentorprogram keretében mentoráltak. A kutatásban részt vevő gyerekek hátrányos helyzetűek voltak, de a kontrollcsoportba tartozó tanulók nem részesültek mentorálásban. A kutatás kimutatta, hogy a mentorálásban részt vevő gyerekek elsajátítási motivációja a tanév elején és végén nem változott, míg a kontrollcsoportba tartozóknál a tanév végére csökkent a motiváció. A mentorált tanulók tanév eleji és végi motivációjának azonosságát sikerként könyvelték el a vizsgálatban, hiszen általánosságban véve a tanulók tanév végi motivációcsökkenése nem meglepő, szinte természetesen mondható (Fejes József, 2012. 89. o.) Az olvasás iránti attitűd esetében is hasonló eredmények születtek, a szövegértési eredményekben viszont nem volt különbség a két csoport teljesítményében. A vizsgálat eredményeit tehát pozitívan értékelhetjük, hiszen az eredményekből kiderült az, hogy az olvasási motiváció fejlesztőprojekt segítségével alakítható, formálható. A diagnosztikus mérés és értékelés, valamint a diagnosztikus tesztek alkalmazása pedig nagy segítség lehet ebben a tekintetben.

A diagnosztikus értékelés nemcsak a motivációt növelheti, hanem az olvasási nehézségek leküzdésében is segíthet. Az olvasás pszichológiai dimenzióját mérő, a kognitív képességekre fókuszáló feladatok segíthetik a pedagógusokat abban, hogy már kisiskolás korban felismerjék, milyen olvasási nehézséggel küzd a tanuló. Az olvasási nehézséggel küzdők esetében fontos megemlíteni, hogy csoportjuk nem homogén, ezért is nehezebb komplex képet kialakítani róluk (Gráczy – Gósi – Imre 2007. 215. o.). Nagy József és Adamikné Jászó Anna szerint a gyengén olvasók esetében az írott nyelv megtanulásának egyik akadály a beszédhanghallás és a fonématudatosság zavarában keresendő (Nagy 2004, Adamikné Jászó 2006 in Gráczy – Gósi – Imre 2007. 215. o.). Fontos hangsúlyozni, hogy a beszédhanghallási képesség már óvodáskorban is kimutatható, és ezért a képesség fejlesztése kiemelten fontos kellene hogy legyen, azért, hogy a gyermek a későbbiekben ne váljon gyengén olvasóvá, ne küzdjön olvasási nehézségekkel (Józsa és Steklács, 2009. 367., 371., 372., o.).

A nyelvi hátrányos helyzet és a diagnosztikus értékelés kapcsolata

A fentiekből talán már láthatjuk, milyen összefüggés van a nyelvi hátrány és az olvasás diagnosztikus értékelése között: a diagnosztikus értékelés segítségével a nyelvi hátrány leküzdhető.

Általánosan ismert, hogy az alacsony szociokulturális közegben felnövő gyerekeknek már az iskolába lépés kezdetén nehézségekkel kell megküzdeniük, hiszen számukra – ahogy már a fentiekben is olvashattuk – „az iskola nyelve idegen nyelv.” (Derdák és Varga, 1996). Nem tudnak olyan szinten teljesí-

Nem tudnak olyan szinten teljesíteni, mint a többiek, és ennek oka nem feltétlenül a mentális képességeik alulfejlettségében keresendő, hanem abban, hogy nem rendelkeznek azzal a kulturális tőkével, amivel a közép-, és magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező társaik.

teni, mint a többiek, és ennek oka nem feltétlenül a mentális képességeik alulfejlettségében keresendő, hanem abban, hogy nem rendelkeznek azzal a kulturális tőkével, amivel a közép-, és magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező társaik. Bár a kulturális tőke hiánya teljes mértékben sosem pótolható (Bourdieu, 1978), mégis fontos, hogy mindent megtegyünk annak érdekében, hogy a gyerekek teljesítményét közelítsük a maximumhoz. Az olvasás diagnosztikus értékelése ebben azért tud segíteni, mert

- a gyerekek és a pedagógusok is megismerik, melyek azok az olvasási képességek (pl. fonématudatossági és beszédhanghallási képesség zavara), amelyekkel nehezen boldogul a tanuló, így ezek a képességek nagyobb eséllyel javulhatnak a fejlesztés során;
- a diagnosztikus tesztek segítségével olyan képességek is fejleszthetők, melyek a mindennapi életben is hasznosíthatóak (pl. a hétköznapiakhoz szükséges szöveg-típusok megismerése az alkalmazási dimenzió keretén belül)
- segíti a tanulás tanulását, a szövegértést (a tankönyvi szövegek olvasásával a diszciplináris dimenzió keretén belül)
- a fejlesztés során nem a többség teljesítményéhez mérjük a tanuló teljesítményét, hanem a saját teljesítményéhez
- nincsenek időbeli korlátok, mindent a tanulók fejlődésének üteme határoz meg
- a fejlődés – mivel tudjuk, melyek a fejlesztendő készségek – szemmel látható, emiatt a gyerekekben növekedhet az olvasási és a tanulási motiváció
- és ami a legfontosabb: segítségével a nyelvi hátrány leküzdhető.

Összegzés

Írásomban a nyelvi hátrányos helyzet és a diagnosztikus értékelés kapcsolatára próbáltam felhívni a figyelmet. A nyelvi hátrány és az ehhez kapcsolódó kutatások ismertetése után a diagnosztikus értékelésről esett szó, külön hangsúlyt fektetve az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelésére és annak háromdimenziós megközelítésére. Az utolsó részben azoknak a kapcsolódási pontoknak a bemutatására került sor, melyek a diagnosztikus értékelés hátránykompenzációs mivoltára hívják fel a figyelmet a tekintetben, hogy miben különbözik – mennyivel hatékonyabb – a diagnosztikus értékelés, mint a többi, a hátrányos helyzeten segítő eszköz, módszer.

A nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekek olvasásfejlesztése nagyon fontos, a diagnosztikus értékelés pedig a hátrány leküzdésében – ahogy a fentiekből is kiderült – segítő, kompenzáló eszközként funkcionálhat. A fejlesztés során sosem szabad megelégednünk arról, honnan indultunk és melyek azok a reális célok, melyeket a fejlesztés végére elérhetünk. Természetesen egy fejlesztő projektben számos elérendő célt tervezhetünk meg, de a legfontosabbak egyike talán az, hogy tudatosuljon a gyerekekben: olvasási képességeik és készségeik nincsenek előre determinálva, hiszen minden képesség és készség fejleszthető. Ha pedig ezt megérik és megtapasztalják, máris sikert értünk el.

Irodalomjegyzék:

- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Bíró Zoltán (1984): A környezet fogságában. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.) (2002): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 196–219.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csikos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések In: Csapó Benő- Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189–219.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete idegen nyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*, 7. 2. sz.
- Fejes József Balázs (2005): *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők*. Iskolakultúra 2005/11.
- Fejes József Balázs (2012): *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. Iskolakultúra 2012/7–8.
- Fórray R. Katalin (1999): *Cigány kisebbségi oktatáspolitikai*. Educatio, 2. 223–234.
- Gráczy Tekla Etelka – Gösy Mária – Imre Angéla (2007): Olvasási nehézség és diszlexia a beszédpercepció tükrében. In: Gösy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest, 214–229.
- Gúti Erika (2001): *Romák az oktatásban*. Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 54–65.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*, Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám 365–397.
- Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csikos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Senczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–309.
- Nemes Gyöngyi (2014): *Az iskolai teljesítmény vizsgálata a hátrányos helyzetűség tükrében – esettanulmány a Somogyhársági Általános Iskolában és a Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskolában*. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* 55. 7–8. sz. 45–58. 2014. 01. 11-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* (on-line) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html>
- Oláh Örsi Tibor (2006): *A nyelvi hiányelmélet*. Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok II. Iskolakultúra, Pécs. 116–137.
- Réger Zita (2001): *A cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 85–91.
- Somlai Péter (1996): A beilleszkedéstől a címkézésig – A szocializáció elméleti In: Tausz Katalin – Várnai Györgyi (szerk.): *Rejtőzködő jelen. Tanulmányok Ferge Zsuzsánknak*. Hilscher Rezső Szocpol Egyesület, Budapest. 315–336.
- Somlai Péter (1992): Elméletek a szocializációról. In: Somlai Péter (szerk.): *Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. Válogatott tanulmányok. TS 3/2 kutatási beszámoló*. ELTE Szociológiai Intézet, Budapest.
- Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Jánosi Eszter

Okosító Torna a Gyermekekért Alapítvány

„De hát nincs odaírva!”***Az ötödik évfolyamos szövegalkotási feladatok utasításainak elemzése***

A gyakorlati tapasztalat és a különböző kompetenciamérések karöltve mutatják, hogy gond van a magyar tanulók szövegértésével, szövegalkotásával. Mint minden nehézséget, ezt is a gyökerénél kellene megragadni, és miután rájöttünk, mi(k) az okozó(k), el kell kezdeni a hatékony fejlesztést. Iskolai keretek között, és nem csupán magyarul. Ahogyan Nagy József 2006-os tanulmányában rámutat, a szövegalkotási feladatok elmaradó színvonala abból is adódhat, hogy a tanulók nem értik, pontosan mit kellene írniuk.

Ezt a gondolatot alapul véve a tanulmány sorra veszi az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető ötödik évfolyamos magyar nyelvtan és irodalom tankönyveket, a Sulinet.hu-ról letölthető tanulói munkafüzeteket, továbbá mivel az internet térhódítása megkérdőjelezhetetlen, a Google „Szövegalkotás feladat 5. osztály” találatlistájának első két feladatgyűjteményét. Az ezekben szereplő szövegalkotási feladatok utasításainak mennyiségi és minőségi elemzése után javaslatokat tesz ezek érthetőbbé (és nem egyszerűbbé) tételére.

A tanulmány címét gyakorlati tapasztalat szülte. Egy szövegalkotási feladat leírása a fogalmazd meg összetételt tartalmazta és a lap aljára esett, míg a szövegnek szánt üres oldalrész a következő lap tetejére. Egy tanuló megkérdezte: le kell írni a választ? Mikor a pedagógus igent felelt, a tanuló megjegyezte: „De hát nincs odaírva!”.

Elméleti bevezetés

A szövegértés jelentése és jelentősége nagymértékben változott az utóbbi évtizedekben. Ahogyan a Bácsi és Sejtés által írt útmutatóban (2009) is olvashatunk róla, ez azért következett be, mert „az információs társadalom megkövetelte a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű kommunikátumokat tudjanak hatásosan interpretálni és létrehozni”. A szövegértés modernizációjára a nemzetközi és hazai oktatási programok és mérések is igyekeztek gyorsan és hatékonyan reagálni: a tananyagot hétköznapivá, az általa szerzett tudást piacképesé tenni.

A PISA 2012 Összefoglaló jelentés alapján Magyarország a 2009-es méréshez képest gyengébb eredményt ért el, s bár a különbség nem szignifikáns, a 2012-es eredményünk már nem éri el az OECD-átlagot. „Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez képes hazánk eredménye alapján a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD-országok között” (Balázs és mtsai,

2013, 43. o.). S hogy nem csak a PISA-feladatok a magyar diákok démonjai, azt jól mutatja, hogy a TIMSS-eredményeink is hasonló tendenciát mutatnak (Molnár, 2015). A PISA-mérések „a világ legfejlettebb országainak oktatási rendszereit veszik alapul” (Csapó, 2011, 6. dia). Az eredményei nemcsak az aktuális állapotokról számolnak be, hanem egyrészt segítenek a problémák megértésében, másrészt lehetőséget nyújtanak arra, hogy tájékozódjunk más országok oktatási rendszereiben és stratégiáiban, bizonyított megoldásokat tárva fel a fejlesztés lehetőségeire.

A nemzetközi mérések eredményeit látva a hazai szakértők igyekeztek felhívni a figyelmet a szövegértési képesség fejlesztésének jelentőségére: a szövegértés nem korlátozódik csupán a magyarórákra, az olvasott szöveg megértése a tanulmányaink teljeségét átszövi. „Az iskolai gyakorlat azonban többnyire azt mutatja, hogy a szövegértés fejlesztését a magyarórák, magyartanárok feladatának érzik a pedagógusok, jóllehet, az anyanyelvi képességek fejlesztését minden tanár számára feladatként jelöli meg a NAT.” (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006, 235. o.)

De vannak-e a fejlesztéshez megfelelő eszközeink? A tankönyvi szövegek megértésének jelentőségére Molnár 2006-ban felhívta a figyelmet: a „magyar iskola nagyban épít arra, hogy a diákok a tankönyvből tanulják meg a tananyagot” (Molnár, 2006, 43. o.). Vajon mennyire nehéz a dolguk a magyar diákoknak? A tankönyvi szövegek felépítéséről és összetettségéről sok tanulmány született. Kojanitz szerint „a túl sok és túl nehéz tananyagot tartalmazó tankönyv túlterheli a tanulókat, és többségüknek kudarcélményt okoz. Nemcsak a tanulástól veszi el a diákok kedvét, hanem elbizonytalanítja őket a saját képességeiket illetően is” (Kojanitz, 2005, 3. o.). Mikk szerint a 70 vagy annál hosszabb betűhelynyi mondatok számaránya erős összefüggést mutat a feladat meg nem értésével. (Kojanitz, 2005.) Nagyon fontos, hogy a tankönyvi szövegek alkalmazkodjanak a tanulók kognitív képességéhez, a feladatok pedig legyenek rövidek és lényegre törők.

Nagy József a kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás témakörében foglalkozik a tankönyvek szövegeivel, annak típusaival: az egyre inkább háttérbe szoruló élménykínáló, az informáló és a tudáskínáló szövegekkel. Ír az olvasástanítás változásáról, és arról, hogy „speciális olvasástanítást igényelnének a legkülönbözőbb írásbeli iskolai feladatok utasításainak megértését segítő gyakorlatok. Szükséges lenne az ilyen utasítások összegyűjtése, szövegszerűségük, fogalomrendszerének, mondat-sémáinak feltérképezése, aminek eredményeként gyakorlatgyűjteményekkel lehetne elősegíteni az előíró, tájékoztató instrukciók megértésének, használatának elsajátítását. Jelenleg a feladatmegoldások hibáinak számottevő része az instrukció figyelmen kívül hagyásából, felületes elolvasásából, és főleg meg nem értéséből, félreértéséből származik.” (Nagy, 2006, 37. o.) Szilassy rámutat (2012): a szövegalkotási folyamat legelső lépcsőfoka a célkitűzés, amely egy rosszul értelmezett instrukció esetén alapjaiban teszi sikertelenné a feladat célját és lényegét.

Láthatjuk tehát, hogy a diákokat elsősorban a feladat megértésére kell felkészítenünk, utána következhet a megoldás stratégiáinak fejlesztése.

Bár a fentebb említett tanulmányok hangsúlyozzák, hogy nem szabad a szövegértési képesség fejlesztésének a magyarórákra korlátozódnia, ez nem jelenti azt, hogy abból

Bár a fentebb említett tanulmányok hangsúlyozzák, hogy nem szabad a szövegértési képesség fejlesztésének a magyarórákra korlátozódnia, ez nem jelenti azt, hogy abból ki kellene zárni. Sőt. Vállaljon minél nagyobb részt, hiszen a magyar tantárgyban már van kultúrája. Azonban itt is reformokra van szükség.

ki kellene zárni. Sőt. Vállaljon minél nagyobb részt, hiszen a magyar tantárgyban már van kultúrája. Azonban itt is reformokra van szükség. Arató László (2002) 12 pontjában erőteljesen világította meg a problémát, Zsigriné Sejtes Györgyi (2003) pedig gyakorlatközelien, még részletesebben reflektált ugyanazon társadalmi változásokra és a hozzájuk alkalmazkodó pedagógiai módszerekre. A tanulmány az ő gondolataikhoz csatlakozva ötödikes magyar nyelvi és irodalmi taneszközöket elemez.

A kutatás anyaga, célja, kérdései

A kutatás az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető ötödik évfolyamos magyar nyelv és irodalom tankönyvek, a Sulinet.hu-ról letölthető tanulói munkafüzetek és két vidéki általános iskola feladatgyűjteményének szövegalkotási feladatait – összesen 246 feladatot –, ezek szöveges utasításait és formai elrendezését vizsgálta.*

A célja az volt, hogy mennyiségi és minőségi szempontok alapján rendszerezze ezeket az utasításokat. A mennyiségi vizsgálatban a szavak és betűhelyek számát vizsgálta. A betűhelyek számának optimuma Mikk maximum 70 betűhelyes határértéke volt. A minőségi értékelésben a módszertani felépítés, a szókészlet és a formai szerkesztés kapott szerepet.

A tanulmány az alábbi kérdésekre kereste a választ:

- Milyen hosszúak az utasítások, hosszabbak-e a Mikk-féle optimum értékénél? – Egyes taneszközöket ismerve feltételezhető volt, hogy átlépi a határértéket.
- Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban? – Az ideális egy volna, de várható volt, hogy egyszerre több kérdést tesznek fel, több feladatot adnak.
- Van-e redundáns információ a feladatleírásokban? – Valószínűsíthető volt, hogy többletinformáció szerepel a feladatleírásokban, mely nem kapcsolódik szervesen a feladat megoldásához.
- Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban? – Az írásbeli szövegalkotási feladatokban az ír igének kell szerepelnie, ez az a szó, amely valóban a kívánt cselekvésre szólít fel.
- Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés? – A pedagógiai tapasztalat alapján feltételezhető volt, hogy előfordulnak olyan esetek, amikor nem egyértelmű, hová kell a szöveget írni.

Az eredmények

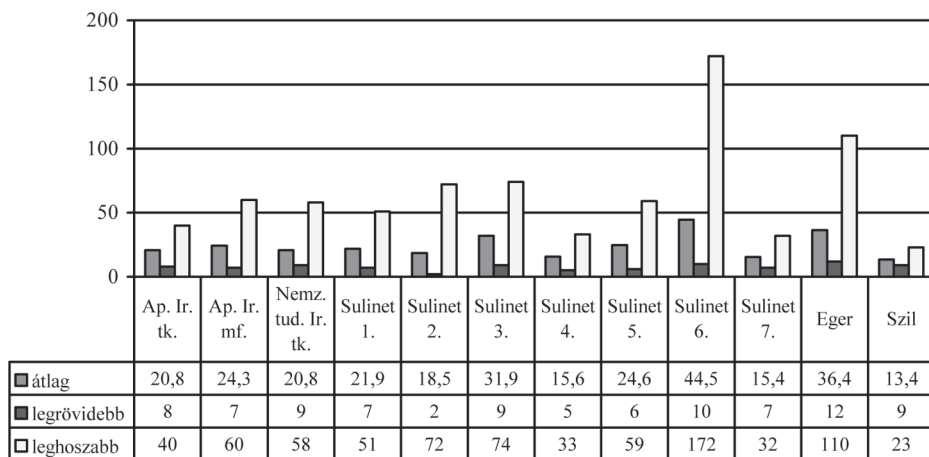
A mennyiségi elemzés eredményei

Milyen hosszúak az utasítások?

Ahogy az 1. grafikon mutatja, a feladatleírások szószáma átlagosan 13,4 és 44,5 szó közé esett. Az átlagértékek alapján egy kiugró érték volt: a Sulinet 6. tanulói munkafürete. Ennek részben egy szélsőséges számadat volt az oka: a leghosszabb feladatleírás szószáma (172). Ez messze meghaladta a többi forrásét. Ezen kívül csak egy forrásban volt 100-on felüli szóból álló leírás: az egr-i pedagógusképző központban (110).

A legrövidebbek 5–12 szóból álltak – a Sulinet 2. munkafüzetének kiugró értékétől eltekintve (2 szó).

* A pontos hivatkozást és a grafikonokon szereplő rövidítéseket ld. a tanulmány végén, a források felsorolásánál.



1. grafikon: A feladatleírások számainak értékei forrásonként

A kiemelkedő esetek átlagot befolyásoló hatása miatt a leggyakoribb hosszúságot is megvizsgálta a kutatás. Az eredményeket a 2. grafikon mutatja. A 10–19 szavas skálán helyezkedett el a legtöbb feladatleírás. Ettől eltért a Sulinet 6. tanulói munkafüzete, mely ennél hosszabb leírásokat tartalmazott, illetve a Sulinet 7. tanulói munkafüzete, melyben rövidebbek szerepeltek.

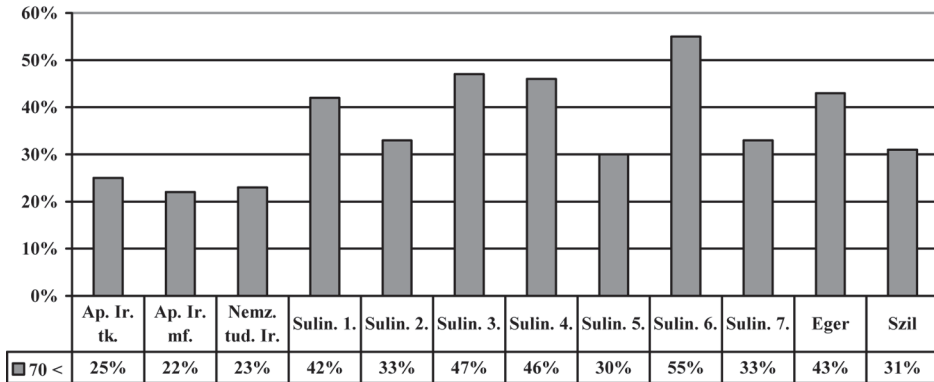


2. grafikon: A leggyakrabban előforduló szószámok forrásonként

A források összesítése alapján elmondható, hogy a 246 vizsgált feladatleírás szavainak száma számtani átlagukat tekintve 22,97, leggyakrabban azonban 10 és 19 szó közé esett. Ehhez képest a legtöbb forrásban kiugróan magas volt a leghosszabb utasítások szószáma.

Jan Mikk szerint „a 14 és 16 éves tanulók esetében a 70 vagy annál hosszabb betűhelynyi mondatok számarányának növekedése erős összefüggést mutatott a szöveg tartalmi megértését ellenőrző feladatok megoldásában mutatkozó hibák arányának növekedésével.” (Kojanitz, 2005, 16. o.) Bár az ötödikesek nem ebbe a korosztályba tartoznak, ez az adat mégis irányadó lehet.

A források mindegyikében szerepelt 70 vagy annál több betűhelyből álló mondat. A szövegalkotási feladatok leírásairól összesítve elmondható, hogy a Mikk-féle elképzelés szerint egyharmaduk (33,7%) meghaladta azt a hosszúságot, amekkora mondatot még biztonsággal megértene a tanulók. A pontos arányokat a 3. grafikon mutatja.



3. grafikon: A 70 betűhelyet meghaladó mondatok aránya a leírásokban forrásonként

A minőségi elemzés eredményei

Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban?

Az instrukciók száma alapján 4 csoportot lehet megkülönböztetni a feladatleírásokban. A kutatás azt a mondatot tekintette instrukciónak, melyben cselekvésre felszólító ige vagy egy megválaszolendő kérdés szerepelt.

A feladatleírások első csoportjának mondataiban egy utasítás szerepelt.

Pl.: Írj egy epizódot a Koldus és királyfi cselekményébe szöve! (Nemz. tud. Ir. tk.)

A második csoport azoké a feladatleírásoké, melyekben egy utasítás és kiegészítő információk vagy problémafelvető, a témát meghatározó kérdések is szerepeltek.

Pl.: Milyen lenne az általad elképzelt, megálmodott Tündérország? Írj fogalmazást Az én Tündérországom címmel! (Ap. Ir. tk.)

A harmadik csoportot a két vagy annál több utasítást is tartalmazó feladatleírások alkoták, ám ezek logikailag egymást egészítették ki.

Pl.: Te milyen programot vagy programokat néznél meg legszívesebben? Válaszodat indokold! (Szil)

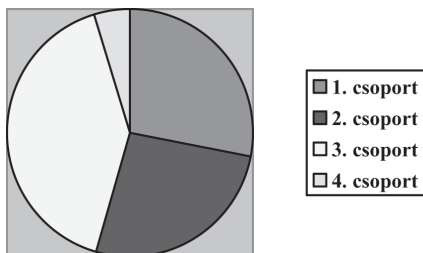
Többször, több forrásban is szerepelt utasítás+utasítás az indoklásra típusú feladatleírás. Az ilyen típusú instrukciókat nem szükséges külön feladatrészeire bontani. Logikailag szorosán összetartoznak, az indoklás befolyásolhatja az előtte leírtakat (ti. olyat ír a tanuló, amit meg is tud indokolni).

Végül a negyedik csoport azoké a feladatleírásoké, melyekben kettő vagy több olyan utasítás szerepelt, melyek csak témájukban kötődtek egymáshoz, különálló feladatként, vagy egy feladat különálló részeiként is használhatóak lennének, és ebben a formában is elérnék a céljukat.

Pl.:

Olvassátok el a János vitéz alábbi részletét, majd mondjátok meg, hogy milyen értelemben tekinthető utópiának! Milyen emberi vágyakat fejez ki Tündérország? Milyen pozitívumok és milyen boldog hiányok jellemzik ezt a birodalmat?(Sulinet 6.)

A négy csoport eloszlását az összes dokumentumban a 4. grafikon szemlélteti.



4. grafikon: Az utasítások száma és kiegészítő információk szerint megkülönböztetett négy csoport feladatainak eloszlása a vizsgált leírások összességében

Ez azonban csak hozzávetőleges arány. Ugyanis többször kérdéses volt a feladatleírások besorolása.

A nehezen besorolható leírások első csoportja a „címmel” ellátott utasítások voltak. A feladat elején egy felszólítás szerepelt, mely figyelemfelkeltő vagy témakijelölő, majd később, másik mondat hordozta az utasítást.

Pl.:

Képzeld el!

Te vagy az egyik magyar huszár!

a) Készíts leírást valamelyik országról, ahol a sereg megfordult!

b) Mi ragadott meg leginkább, mit láttál a nyeregből? (Sulinet 5.)

Az Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ feladatsorának egyik feladatában a cím írásra szólított fel: *Vezesd le a feszültséget: írd önismereti naplót!*, mely először olvasva valódi instrukciónak tűnt, s a hosszas példa alatt rejtett a valódi utasítás: *Szerinted miben segít a naplóírás? Foglald össze a véleményed!* A dokumentum első, összefoglaló táblázatából derült csak ki, hogy ez egy szóbeli feladat volt. Kulcsfontosságú az egyértelműség!

Van-e redundáns információ a feladatleírásokban?

Több vizsgált forrás is tartalmazott olyan feladatleírást, mely egyben tanított is. Olyan információkat hordozott, amelyekről feltehetőleg már beszéltek a tanulók az órán.

Pl.:

Ez a vers erősen elbeszélő jellegű: nem minden versnek van cselekménye, de ennek van.

Három-négy mondatban foglald össze a versben megjelenített egyszerű történetet! (Sulinet 1.)

Az alábbi összefoglaló feladat redundáns és korlátozó kiegészítéseket hordozott:

Készítsétek el a meseterveteket!

Mikor?

A történet játszódhat régen, napjainkban vagy a jövőben.

Milyen?

Lehet fantasztikus, népmeséhez hasonlító, mai mese, meseparódia stb.

Hol?

Játszódhat kastélyban, lakótelepen, bevásárlóközpontban, falun vagy városban, távoli vagy mesebeli tájakon. (Sulinet 7.)

Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban?

Az ír igét és szinonimáit keresve az alábbi szavakat gyűjtötte össze a kutatás:

írj (+ szövegfajta), írd át, írd meg, fogalmazd meg, magyarázd el, hogyan mondanád, foglald össze, válaszolj, indokold meg, készíts (+ szövegfajta), keress*, foglald össze (+ nyelvi egység és annak mennyisége), állapítsd meg, vitasd meg, mutasd be, meséld el, alkoss (+ szövegfajta), találj ki*, beszélj le*, egészítsd ki, jellemezd, helyezd szövegkörnyezetbe, győzd meg, fejtsd ki bővebben, adj leírást, ismertesd, játszd el – gondolj arra*, nézz utána*, próbáld kitalálni, válaszod ki*, kapcsolod össze... egy rövid történetben, fejezd be, vedd össze, beszélj meg*, alakítsd (+ szövegfajta), rögzítsd.

Az utasító szavak nagy része nem foglalja egyértelműen magába az írásosságot. A csilaggal jelölt szavakhoz tartozó feladatleírások alább olvashatók. Ezen mondatok nehezen értelmezhetők írásbeli feladatként.

Keressetek a versben töltelékszavakat!

Olyan szavakat, mondatokat – a már összegyűjtött önisméltések is részben idetartozhatnak –, amelyek hangsúlyozottan élőbeszédszerűvé, közvetlenné, „prózaivá” teszik a verset!

Ezek a nagyon is tudatosan kiválogatott és fölhasznált elemek teszik Petőfi versét olyan természetessé, közvetlenné. Persze ez a természetesség megalkotott, megcsinált természetesség! (Sulinet 1.)

Válasszatok a felsoroltak közül, és találjatok ki hasonló párbeszédet! (Sulinet 2.)

„Elegem van ebből az állatseregletből!” Kistestvéretek mindennap hazához valamilyen állatot. Beszéljétek le erről! (Sulinet 2.)

Játsszátok el a csalódott ördögök párbeszédét! Találjatok ki beszélő neveket az ördögöknek! Gondoljatok arra, melyik ördögtől milyen tárgyat vett el Argyélus! (Ap. Ir. mf.)

Nézz utána (pl. böngéssz számítógépen, keresőprogram segítségével), hol található még Magyarország Dél-Amerika-ház! (Szil)

Húzzátok alá a szöveget izgalmassá tévő hasonlatokat!

Válasszátok ki a legmeglepőbb vagy a nektek legjobban tetsző két hasonlatot! (Sulinet 6.)

Melyik jelenség melyik évszakhoz, hónapoz, esetleg szokáshoz kapcsolódik?

Beszéljétek meg a válaszokat! (Sulinet 5.)

Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés?

A feladatok legtöbbször a jól megszokott sorrendben épültek fel. A feladat sorszámát követte az utasítás, ezután az írandó szöveg számára kihagyott üres oldalrész. Azonban előfordultak ettől eltérő szerkesztések, melyek értelmezésbeli nehézséget okozhatnak.

Előfordultak olyan feladatleírások, ahol több utasítás vagy kérdés után következett a szövegnek kihagyott üres oldalrész, ám ezek az utasítások, kérdések inkább több különálló szöveget kívántak volna meg.

Pl.:

Tett fel nektek már valaki gúnyos kérdést? Írjál néhányat!

a) Milyen érzés volt? (Sulinet 1.)

Többször előfordult, hogy a szövegalkotásra szánt üres oldalrész egy szóbeli feladatra való felszólítás után következett.

Pl.:

Indokoljátok meg a felosztást! Fogalmazzátok meg, hogy az egy egységbe sorolt szakaszokat mi kapcsolja egymáshoz!

Felosztási javaslatotokat és az indoklást vitasd meg csoportod tagjaival, jussatok közös megegyezésre! (Sulinet 1.)

Az alábbi – pontos és lényegre törő – utasítás a lap alján, üres oldalrész nélkül helyezkedett el:

Írjátok mesebefejezést! (Sulinet 2.)

A nem egyértelmű szerkesztés előfordulása elenyésző volt a vizsgált 246 feladatleírásban.

Következtetések

A mennyiségi és minőségi elemzés után elmondható, hogy a várható nehézségek közül mindegyik megjelent, változó mértékben.

A vizsgált kutatási kérdésekre az alábbi válaszok adhatóak, kiegészítve pedagógiai javaslatokkal:

Milyen hosszúak az utasítások, hosszabbak-e a Mikk-féle optimum értéknél?

A vizsgált utasítások 33,7%-a haladta meg a Mikk-féle 70 karakteres határértéket, így látható, hogy valóban hosszúak a szövegalkotási feladatok leírásai. Fontos lenne a határérték alatt tartani az utasítások karakterszámát.

Hány instrukció szerepel egy feladatleírásban?

Az instrukciók számának szempontjából négy nagy csoport bontakozott ki a vizsgált anyagban. Az első csoportban egy utasítás, a másodikban egy utasítás és kiegészítő információk, a harmadik csoportban több, egymáshoz szorosan kapcsolódó utasítás, a negyedikben több, egymáshoz nem szorosan kötődő utasítás szerepelt. A negyedik csoport kérdéseit érdemes volna külön feladatrészekre bontani, így a tanulóknak egyszerre csak egy kérdésre kellene válaszolniuk. Az utasítás+utasítás az indoklásra típusú feladatleírások értelmezését azonban segíteni kell, hisz ezek egymástól logikailag nem elválasztható kérdések, feladatok.

Van-e redundáns információ a feladatleírásokban?

A számuk elenyésző, de előfordultak a vizsgált leírásokban. A feladatleírásoknak nem feladata az ismeretek bővítése, ezt a funkciót le kell választani az utasításról.

Milyen felszólító módú ige szerepel a feladatleírásokban?

Ha írásbeli szöveget várunk válaszul, írásra kell felszólítani a tanulókat. Az egyéb jelentéstartalmú szavak nehezíthetik a megértést. Mégis nagy számban fordulnak elő szóbeli cselekvésre buzdító igék. Az egyértelműségekre kell törekedni.

Segíti vagy nehezíti a feladat megértését a formai szerkesztés?

A legtöbb esetben logikus, azonos sémát követő a feladatok szerkesztése. Fontos, hogy a szövegnek szánt üres oldalrész közvetlenül a feladatleírás alatt helyezkedjen el, ezzel is segítve az értelmezést.

További javaslatok

A kutatás az ötödik évfolyam magyar nyelv és irodalom taneszközeit vizsgálta. Mindenképp érdemes lenne megvizsgálni az egyéb tantárgyak és évfolyamok eszközeinek feladatleírásait. Összevetni és kiemelni az általánosan fejleszthető területeket, mind a taneszközkészítésben, mind a feladatok értelmezésében. Tantárgyspecifikusan pedig a szövegértést fejlesztő feladatok között helyet kell kapnia az utasítások értelmezésének is.

Források

Alföldy Jenő, Valaczká András (2013): Irodalom 5., Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó, Budapest (*Nemz. tud. Ir. tk.*)

Domonkos Gáborné, Horváthné Németh Mária: Szövegértés-szövegalkotás kompetencia alapú oktatás bevezetése, Szent István Általános Iskola, Szil (*Szil*)

Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ: Feladatok a mindennapi élet gyakorlatából szóban és írásban, Eger (*Eger*)

Radóczné Bálint Ildikó, Virág Gyuláné (2013): Irodalom 5., Apáczai Kiadó, Celldömölk (*Ap. Ir. tk.*)

Radóczné Bálint Ildikó, Rozsos Gábor (2013): Irodalom munkafüzet 5. Apáczai Kiadó, Celldömölk (*Ap. Ir. mf.*)

Szövegértés-szövegalkotás tanulói munkatankönyv (2008) (*Sulina* 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7.) (http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/)

1. Otthon – Arató László, Molnár Cecília, Papp Ágnes, Rung András

2. Történetek állatokról – Fekete Gabriella, Juhász Orsolya, Kálmán László, Molnár Cecília

3. Kapcsolatok 1. – Arató László, Kálmán László, Molnár Cecília, Tallós Andrea

4. Vissza a meséhez! – Fekete Gabriella, Juhász Orsolya, Molnár Cecília, Rung András

5. Varázsbírodalmak 1. – Arató László, Faragó Orsolya, Juhász Orsolya, Molnár Cecília, Tallós Andrea

6. Varázsbírodalmak 2. – Arató László

7. Az én mesekönyvem – Papp Ágnes

Irodalom

Arató László (2003): Tizenkét Tézis a magyartanításról. *Élet és irodalom*, 47. évf. 08.

Bácsi János és Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218> – 2014. 09. 08.]

Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Csapó Benő (2011): A PISA céljai, tudományos alapjai és nemzetközi hatásai. Előadás: Commitment Konferencia – PISA 2009. Budapest, 2011. március 24. Diasor: [<http://www.ujkatedra.hu/pisa-2009> – 2014. 10. 10]

Kojanitz László (2005): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf – 2014. 09. 25.]

Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing*, Oxford, 2000. 92.

Molnár Edit Katin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás, in Józsa Krisztián szerk.: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia. 43–60.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései, in Józsa Krisztián szerk.: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia. 17–42.

Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái, Anyanyelv-pedagógia, 1. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> – 2014. 10. 09.]

Zsigriné Sejtes Györgyi (2003): Alternatív attitűd, alternatív programok. In: Bácsi János – dr. Zsigriné Sejtes Györgyi szerk.: *Tanulmányok az oktatás-nevelés módszereiről*, Szeged, 34–41.

Mákné Karika Tímea

Szent Lőrinc Katolikus Általános Iskola, Budapest

Racionális hibák a törtes műveletvégzés során

Az 5. osztályosok törtreprezentációi és a műveletvégzés során elkövetett racionális hibák

Írásunk egy empirikus kutatásra összpontosít, amelynek témája a közönséges törtekkel végrehajtott műveletek végzése közben előforduló hibák feltérképezése. A matematikai gondolkodás fejlődése során létrejövő racionális hibákat kerestük. Ben –Zeev (1998) nevezte így a hibákat, amelyek úgy jönnek létre, hogy a gyermek korábbi ismereteire építve analógiát keres a megoldandó probléma esetén, de rosszul következtet, amit utána „jól” használ. A kutatás célja az volt, hogy megmutassuk, hogy a közönséges törtek tanulása során kialakulnak a szakirodalomban bemutatott hibák, és a matematika tudásszintmérő teszten alacsony eredményt érnek el azok a tanulók, akik ilyen hibákat követnek el. A kutatást 5. osztályosok körében végeztük.

A matematikai gondolkodás fejlődését és fejlesztését vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy természetes módon a legprecízebb munka mellett is bizonyos hibák megjelennek. A hibás matematikai gondolkodás (amely majdnem olyan, mint a helyes) során létrejövő hibákat nevezte Ben – Zeev (1998) racionális, észszerű hibáknak. A hibák kutatása elősegíti, hogy megismerjük a matematikai gondolkodás fejlődését.

A tanulmány azt tűzte ki célul, hogy feltérképezzük, hogy a közönséges törtekkel végzett műveletek során milyen hibák alakulnak ki, és mi lehet ennek az oka. A korosztály kiválasztásának szempontja az volt, hogy a törtek tanulásának elején vizsgáljuk meg a tanulók törtreprezentációját, műveletvégzését és a kialakuló hibákat. Magyarországon ugyan alsó tagozaton elkezdődik a törtfogalom kialakítása, de ötödik osztályban kezdenek a törtekkel műveleteket végezni. Az aktuális kerettanterv (OFI, 2012) a törtfogalom kialakításával kezdi a témakör felépítését. A vizsgálat eszközének a tudásszintmérést választottuk. A kutatás két hipotézise, hogy megjelennek a szakirodalomban leírt hibák a tesztekben és a hibákat elkövető gyermekek teszteredményei gyengék. Feltárjuk, hogy a magyar pedagógia kutatói hogyan rendszerezték a hibákat, és milyen okokat jelöltek meg. Kiegészítjük a jelenkori nemzetközi kutatások eredményeivel. A hibák feltárásával és rendszerezésével sok új információhoz juthatunk, amely a magyar matematikaoktatás eredményesebbé tételéhez járulhatna hozzá, ha a gyakorló pedagógusok látnák, hogy milyen okai vannak egyes gyermekek sikertelenségének, jelen esetben a közönséges törtek témakörben. Torbeyns, Schneider, Xin és Siegler (2015) arra a megállapításra jutott, hogy a törtek nagyságának megértése és az általános matematikai teljesítmény összefügg. Vizsgálatukban az országspecifikus különbségek ellenére minden vizsgált országban (USA, Kína, Belgium) pozitív kapcsolatot mutattak ki a törtek nagyságának

megértése és az általános matematikai teljesítmény között. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy beavatkozásra lehet szükség az oktatásban.

Az elmúlt évek nemzetközi méréseiből tudjuk, hogy Magyarország egyre gyengébben teljesít mind a PISA, mind a TIMSS mérésein. A PISA a munkaerő-piaci beváláshoz szükséges alkalmazható tudást méri, a TIMSS kifejezetten a tantervekre épít, és elsősorban az elméleti tudást méri. A PISA eredményeink folyamatosan romló tendenciát mutatnak, a TIMSS esetében még a résztvevő OECD országok átlaga felett teljesítünk, de nincs szignifikáns különbség. A negyedik osztályos tanulók átlageredményeit láthatjuk az 1. táblázatban. Ez a korosztály áll legközelebb a kutatásunkban szereplő tanulókhoz. A tanulók 2011-es adatait vizsgálva azt láthatjuk, hogy a 2007-es és 1995-ös eredményekhez képest nem volt szignifikáns változás az eredményükben, a 2003-as mérésben részt vevő negyedikesekhez képest azonban szignifikánsan gyengébben teljesítettek.

1. táblázat: A TIMSS mérések átlageredményei (4. osztály)

év	átlageredmény
1995	521
2003	529
2007	510
2011	515

Bár a TIMSS nem kifejezetten összpontosít a törtek megértésére, a kulturális és az oktatási különbségek valószínűleg befolyásolják a törtek tanulását (*Torbeyns, Schneider, Xin és Siegler, 2015*).

A TIMSS 2011 nemzetközi jelentése szerint mind a három tartalmi területen és mind a három kognitív területen egyaránt a nemzetközi átlag felett teljesített Magyarország a negyedik osztályosok esetén –lásd 2. táblázat (*Mullis, Martin, Foy és Arora, 2012*).

2. táblázat: A magyar és a nemzetközi eredmények a tartalmi és kognitív területeken

ország	Matematika átlag	Matematika tartalmi keretek			Matematika kognitív területek		
		Számok	Geometria	Adatábrázolás	Ismeret	Alkalmazás	Értelmezés
Magyarország	55%	51%	56%	63%	60%	54%	45%
Nemzetközi átlag	50%	47%	49%	58%	55%	50%	40%

Tudjuk, hogy az általános kognitív képességek fejlesztése a mai rendkívül gyorsan változó világban különösen fontos. Örvedetes, hogy az átlag felett teljesítünk, de a cél az eredmények javítása lenne. Ha feltárjuk, hogy melyek a hibák okai, akkor a hibák megfelelően javíthatók, és az által jobb eredményt érhetünk el.

A matematikai gondolkodás hibáinak hazai kutatástörténete

A következőkben elsősorban a közönséges törtekkel végzett műveletekkel kapcsolatos hibák kutatásának bemutatására összpontosítunk. Már *Beke Manó* (1900) is azt említi a Magyar Pedagógiai Társaság székfoglaló beszédében, hogy bizonyos hibák a tanítás során évről-évre ismétlődnek. Ezek nem csak egy-egy tanulónál fordulnak elő, hanem igen sok gyermeknél. Ezeket nevezte Beke Manó tipikus hibának, amelyek a tanítás és a matematikai gondolkodás különböző területein jelennek meg. Beke három forrásból eredezteti a hibákat.

- A hamis, vagy elhamarkodott analógia: amikor a feltételeket más esetekben fennálló feltételekkel megegyezőnek vélünk, de nincs teljes egyezés.
- A következtetés hibájából és a tételek elhamarkodott megfordításából eredő hiba.
- A szemlélet hiányosságából eredő hiba.

A törtszámokkal végzett műveletek során is jelennek meg tipikus hibák. Ilyen a hamis analógia alapján elkövetett hiba, mikor 1 kg termék árából úgy következtet $\frac{3}{4}$ kg árára, hogy az 1 kg árat elosztja $\frac{3}{4}$ - del. A hiba onnan ered, hogy $\frac{1}{4}$ kg árat úgy is megkaphatta korábban, ha az eredeti árat osztotta négygel. Ugyancsak gyakran előfordul, hogy a gyermek azt hiszi, hogy a tört értéke nem változik meg, ha a számlálójához és a nevezőjéhez ugyanazt a számot hozzáadja.

A mértékegységváltások során a tanulók gyakran nem biztosak benne, hogy mikor szükséges a váltószámmal szorozni és mikor osztani. Ezt a hibát Beke szerint az értelem nélküli mechanizmus okozza.

Az analógiákra természetesen szükség van, de a feltételeket pontosan szükséges megadni, hogy a hibát elkerüljük. Ugyanígy szükséges, hogy bizonyos dolgok mechanikussá váljanak, de ezek számát szorítsuk minimumra, és váljon értelmessé a mechanizmus elsajátítása.

A 20. század során néhány magyar kutató foglalkozott a hibakutatással, de ez a század utolsó évtizedeire és különösen a 21. századra teljesen elhalkult Magyarországon. *Pólya György* (1945) és *Mosonyi Kálmán* (1972) is úgy gondolja, hogy a matematika a gondolkodás fejlesztésének nagyszerű iskolája. Mosonyi szerint nagyon fontos, hogy a tanárnak annál inkább nem elég a tananyagot ismernie, minél alacsonyabb évfolyamon tanít, hanem az elsajátítás gondolkodási folyamatát is ismernie kell. Magyar területen *Ranschburg Pál* (1917) foglalkozott először hibakutatással, aki beszéd-, írás-, és számoláshibákat vizsgált. Arra jutott, hogy a legegyszerűbb számolási művelet megoldása is gondolkodás eredménye, nincs olyan, hogy csak az emlékezetre alapozza valaki a számolást. *Szenes Adolf* (1934) a négy alpművelet végzése során elkövetett hibákat vizsgálta. *Faragó László* (1958) a középiskolákban előforduló hibákat osztályozta. *Mosonyi Kálmán* (1972) a gondolkodási hibákat a következőképpen csoportosította:

1. helytelenül feltételezett analógián alapuló hibák 2. formalizmuson alapuló hibák 3. megszokáson alapuló hibák 4. fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibák 5. hiányos előismeretek által okozott hibák 6. matematikai műszavakból, szakkifejezésekből eredő hibák

Ezek közül a törtek esetében az alábbi hibákról tesz említést.

1. helytelenül feltételezett analógián alapuló hibák

A gyermek ott is analóg szituációt sejt, ahol nincs. Mellőzi az alapos gondolkodást.

Közönséges törtek esetén a tört fogalmának megismerése után gondolhatja rosszul, hogy $\frac{1}{7} > \frac{1}{5}$ mivel az egész számok esetén $7 > 5$ Ennek oka: lehet, ha nem foglalkoztak eleget a fogalom kialakításával.

Ugyanígy az $\frac{1}{2}$ - et kisebbnek gondolhatja pl. a $\frac{27}{98}$ -nál, mert abban nagyobb számok vannak. Vagy nem ismeri fel, hogy $\frac{2}{3} = \frac{24}{36}$

2. megszokáson alapuló hibák

A szorzás növel, az osztás csökkent a természetes számok körében. Ellenérzést kelthet a gyermekben, ha egynél kisebb törttel szoroz vagy oszt, mert ebben az esetben nem ez történik. $6 \cdot \frac{1}{2} = 3$ illetve $6 : \frac{1}{2} = 12$

3. fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibák

A törtek összeadásakor a törtet nem egy, hanem két számnak tekinti és így adja össze. A hiba domináns oka, hogy a gyermek ilyenkor nem törtet ad össze, hanem egész számot.

$$\text{pl. } \frac{2}{5} + \frac{1}{5} = \frac{3}{10} \qquad \frac{1}{4} + \frac{2}{7} = \frac{3}{11}$$

Mosonyi kísérletében a különböző nevezőjű törtek összeadásakor sem volt magasabb a hiba aránya. Ugyanezen az elven alapszik az a hiba, ha a tört szorzásakor bővítést végez.

$$\frac{2}{3} \cdot 5 = \frac{10}{15}$$

4. hiányos előismeretek által okozott hibák

Természetes dolog, ha egy gyermek hiányos előismerettel áll egy matematikai probléma előtt – legyen az új ismeret, vagy alkalmazás –, a hiány hibaforrásként fog szerepelni, akkor is, ha nem értette meg kellőképpen a fogalmat és akkor is, ha nem rögzített ismeretről van szó.

Ez után magyar területen feledésbe merült a hibakutatás. Az elmúlt évtizedekben született meg az igény a matematikatudás újfajta értékelésére. A korábbi formatív értékelés mellett megjelent a diagnosztikus értékelés is. Ennek keretében a szegedi műhelyben kidolgozásra kerültek a tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez. Itt találkozunk újra a racionális számokkal. *Nunes és Csapó* (2011) vizsgálja az egész számok és a racionális számok körében a kognitív fejlődést. Tanulmányuk több területen támaszkodik az elmúlt években megjelent nemzetközi szakirodalomra.

Racionális hibák

A tanulók gyakran egy ismeretlen probléma megoldása során visszanyúlnak egy számukra érthető algoritmushoz. Ilyen például, ha a törtek összeadásakor közvetlenül összeadják a számlálókat és nevezőket (*Silver*; 1986). Ezt *Mosonyi* (1972) a fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibának nevezi.

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{2} = \frac{2}{5}$$

Az ilyen és ehhez hasonló hibás algoritmusokat használva keletkező hibákat nevezte *Ben-Zeev* (1998) racionális, észszerű hibának. Ebben az esetben a tanulók egy helytelen szabályt állítanak elő, amit utána helyesen használnak. Ezen hibák megjelenése gyakori. Ennek oka nem az, hogy a tanárok helytelen algoritmust tanítanak. A tanulók a matematika tanulás során hozzák létre saját szabályaikat. *Schoenfeld* (1988) azt feszegeti, hogy a tanulók esetleg „túl tanulják” a korábbi tanítást? Tovább általánosítanak az előzetes tanításból. Például a kivonásnál a kisebbet a nagyobból elvet követve hibásan vonnak ki a többoszlopos kivonási probléma esetén is.

$$\begin{array}{r} 63 \\ - 29 \\ \hline 46 \end{array}$$

A törtek helytelen összeadásáról *Silver* (1986) úgy gondolja, hogy a tanulók egy hibás algoritmust kivetíthetnek a törtek reprezentációjának tradicionális tanításából. Gyakran reprezentálják a tanárok a törteket rész-egésként, például torta feldarabolásával. Jelen esetben az $\frac{1}{2}$ egy két darabból álló torta egyik része, az $\frac{1}{3}$ egy három darabból álló torta egyik része. Az összeadásnál gondolkodhat úgy a gyermek, hogy két darabom van az öt részből álló tortából. Ez a hiba értelmezhető úgy, hogy a törtek torta-reprezentációját sokszor gépiesen tanítják és a gyerekek szisztematikus szabályt keresnek.

Empirikus vizsgálatok eredményei

Ebben a részben olyan kutatások eredményeit mutatjuk be, amelyek az elmúlt években születtek. Nemzetközi szinten számos kutató vizsgálja, hogyan fejlődik a gyermekek matematikai gondolkodása. Itt a racionális számokhoz kapcsolódó gondolkodás fejlődését és a kialakuló hibákat, a hibák forrásaival foglalkozó kutatásokat tekintjük át.

A racionális számok reprezentációi

Marshall (1993) öt különböző területét vázolta fel a racionális számok reprezentációinak: (a) rész-egész, ami azt az esetet hangsúlyozza, hogy a részt az egész mennyiséggel hasonlítjuk össze;

(b) arány, amiben különböző mennyiségeket mérünk össze;

(c) hányados, ami kiemeli a folyamatot vagy az osztás eredményét;

(d) mérés; amely a racionális szám nullától való távolságát hangsúlyozza; és a

(e) művelet, amely azt a szituációt hangsúlyozza, amiben a racionális számoknak, mint a mennyiségek növelő/csökkentő szerepe van.

A magyar oktatási gyakorlatban gyakran az első értelmezést használják, illetve kisebb mértékben a másodikkal is találkozunk. A többi értelmezés is megjelenik, de ezek tudatosítása gyakran elmarad, amely okozhatja azt, hogy a törtek ezen reprezentációi nem megfelelő módon alakulnak ki a gyermekeknél.

Ezt az öt terület reprezentációját használta fel *Moseley és Okamoto* (2008) az amerikai negyedik osztályos gyermekek körében végzett racionális szám-reprezentáció vizsgálatában. A tanulmány az átlagosan, az átlag felett és a kimagaslóan teljesítő amerikai negyedik osztályos diákok racionális szám problémamegoldását és megértését vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy a kimagaslóan teljesítő diákok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a problémamegoldásban és sokkal jobb a racionális szám reprezentációjuk, mint a másik két csoportban. Az eredmények arra utalnak, hogy a sikeres racionális szám-problémamegoldás összefonódik a racionális számok széles körű reprezentációs tudásával. Megállapították, hogy az amerikai diákok nagy része nem rendelkezik megfelelő racionális szám reprezentációval és a matematikai reprezentációk megértése fontos a matematikatanulásban.

Egy nemzeteken átívelő összehasonlításban (TIMSS) a vizsgálatok megerősítették, hogy az amerikai diákoknak általában gyenge a racionális szám megértése (*Mullis és mtsai*, 1997), de különösen, ha a különböző reprezentációk közötti kapcsolatokat kellett azonosítani. Ezzel szemben a kiemelkedő teljesítményű nemzetek diákjai, mint a szingapúri vagy japán, rugalmasabban értelmezték a racionális számokat (*Brenner és mtsai*, 1997; *Mullis és mtsai*, 1997). Úgy látszik, hogy az ott használt tankönyvek gyakrabban mutatják meg a racionális számok reprezentációi közötti kapcsolatokat. Részben ez lehet

a magyarázata annak, hogy az ázsiai diákok miért teljesítenek jobban a nemzetközi vizsgálatokban.

A tanulók megértése növekedett, ha többféleképpen tanították a törteket, nem csak rész-egész helyzetben (Moseley, 2005). Az eredmények akkor is javultak, ha a szorzás, osztást hozzákapsolták a racionális számokhoz. Ezek alapján a diákoknak lehetőséget kell biztosítani, hogy több szempontból vizsgálják meg a racionális számokat, hogy képesek legyenek olyan rugalmas reprezentációra, amelyek kulcsfontosságúak a racionális számok megértésében.

A racionális szám fogalmának fejlődése

McMullen, Laakkonen, Hannula-Sormunen, és Lehtinen (2015) 3–6. osztályosok körében vizsgálták a racionális számok fogalmának fejlődését. Szerintük a racionális számok megértéséhez két dolog szükséges.

- a) A racionális számok nagyságának reprezentációi, és hogy
- b) a racionális számok végtelen sűrűn helyezkednek el.

A nagysági reprezentációs tudás szükséges, de nem elégséges a sűrűségi fogalmakhoz. A vizsgálat azt mutatta, hogy csak néhány diáknál jelent meg a racionális számok megértése, különösen a sűrűségi fogalom.

Annak ellenére, hogy a természetes számok számos tulajdonságát lehet általánosítani (Torbeyns, Schneider, Xin, és Siegler, 2015), a racionális számok tanulása és megértése kihívást és komoly nehézséget jelent a legtöbb tanuló számára. Az egyik probléma, hogy a természetes számok nem minden tulajdonságát lehet kiterjeszteni a racionális számokra. Így a racionális számok megértése nem egyszerűen a természetes számok mélyebb megértése. A racionális számok megértése jelentős változást jelent a számfogalomban. Például: a törtszám kisebb részt jelent, ha nagyobb a nevezője; bármely két szám között mindig végtelen sok szám van; és nem tudjuk megmondani, hogy mi a következő szám a racionális számok sorozatában. Mindezek a fogalmak ellentétben állnak a természetes számokról tanultakkal. Így mély és jelentős koncepcionális változásra van szükség ahhoz, hogy teljes mértékben megértsék a racionális számok természetét, és ez a változás nehezen megy.

A racionális számok tanulásának egyik problémája, hogy míg korábban egy számot egyféleképp jelöltünk, most egy számot végtelen sokféleképp leírhatunk.

$$0,5 = 0,50 = 0,500 = \dots = \frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{3}{6} = \dots$$

A nagysági problémák abból adódnak, hogy míg például a természetes számoknál $65 > 7$ ez nem igaz az 1,65 és 1,7 esetén. Itt nem teljesül, hogy a több számjegy nagyobb számot jelent.

Még komolyabb fogalmi változásra van szükség, hogy a racionális számok sűrűségét megértsék (Vamvakoussi és Vosniadou, 2004; Vamvakoussi és Vosniadou, 2010). A két fő különbség a sűrűségben a számok sorrendje és a következő szám jelenléte. A természetes számok különálló mennyiségként vannak jelen a gyermek fejében (Ni és Zhou, 2005). De a racionális számok nem egy különálló sorozat. Míg a természetes számoknál mindig meg tudjuk mondani a következő számot, ezt a racionális számoknál nem tudjuk megtenni.

A természetes számok és a racionális számok mentális reprezentációi közötti különbségek

Van Dooren, Lehtinen és Verschaffel (2015) úgy találták, hogy a tanulók racionális szám megértése nehézségének több lehetséges forrása is lehet. Egy aktív kutatás középpontjában ennek a nehézségnek az egyik különös magyarázata áll, a természetes számok hatása (*Obersteiner, Van Dooren, Van Hoof és Verschaffel*, 2013).

A tanulók implicit vagy explicit módon azt feltételezik, hogy a természetes számoknál megismert funkciók továbbra is alkalmazhatók a racionális számoknál. A természetes számok körében megismert tulajdonságok alkalmazása a racionális számok esetén hibát okozhat. Négy fő területet különböztetnek meg, ahol ilyen szisztematikus hibák jelennek meg.

Az első a racionális szám nagyságának meghatározása, ami más elveken alapszik, mint a természetes számok esetén. Például, amikor két törtet hasonlítunk össze, már nem működik a számlálási szekvencia, amely a természetes számokra vonatkozik (1, 2, 3 ...). Sok tanuló feltételezi, hogy amikor a tört nevezője, számlálója, vagy mindkettő növekszik, akkor a teljes tört értéke is növekszik.

Másodszor, amikor aritmetikai műveleteket végeznek racionális számokkal, és az váratlan eredményt ad. Ilyenkor az alsó tagozaton megtanult tulajdonságokat próbálják alkalmazni, miszerint a szorzás növel, az osztás csökkent. A törtekkel való szorzás, osztás esetén nincs így, ha a tört értéke kisebb egynél. A törtek esetén helytelenül feltételezik ezt.

Harmadszor, míg a természetes számoknak csak egy szimbolikus ábrázolása van, addig a racionális számoknak több (törtek valamint tizedestörtek), és az egyes kategóriákon belül e két nagy reprezentációs típusoknak akár végtelen számú lehetséges formája

lehet (pl. $0,75 = 0,750 = \frac{3}{4} = \frac{75}{100} = \dots$). Kimutatták azt is, hogy a tanulók gyakran nem látják a közönséges és a tizedes törtek között a különbséget (*Vamvakoussi, Van Dooren és Verschaffel*, 2012).

Negyedszer, mivel a természetes számok diszkrét (azaz, meg tudjuk mondani, hogy melyik szám után melyik következik), addig a racionális számok végtelen sűrűn helyezkednek el (azaz nem tudjuk megmondani, hogy egy szám után melyik következik). Számos tanulmány kimutatta, hogy a tanulók nehezen értik meg, hogy a két tört vagy tizedes tört között végtelen sok szám van.

A törtek megértésének központi szerepe a matematikai eredményekben

Torbeyns, Schneider, Xin és Siegler (2015) már korábban említett vizsgálatában nem csak arra a megállapításra jutott, hogy a törtek nagyságának megértése és az általános matematikai teljesítmény összefügg, hanem ez az összefüggés a törtes műveleteknél is megmarad. Ez a kijelentésük alátámasztja azt, hogy a törtek megértésének központi szerepe van a matematikai teljesítményben. Továbbá jelzi, hogy a nagyság megértésének központi szerepe van a numerikus fejlődésben.

A numerikus fejlődés integrált elmélete (*Siegler, Thompson és Schneider*, 2011) azt állítja, hogy a numerikus megértést és az aritmetikai készségeket könnyebb elsajátítani az egész számok esetén, mint a törteknél. Továbbá a törteknek és az egész számoknak olyan fontos közös vonásaik vannak, amelyek a különbségekben jelennek meg. A diákoknak mindkét esetben meg kell tanulniuk, hogyan értelmezzék nagyság szerint a számokat, és a nagyság szerinti megértésnek központi szerepe van az általános matematikai kompetenciában.

A legújabb TIMSS mérések megállapítása kimutatta (Mullis és mtsai, 2012), hogy számos kulturális különbség van a matematika tanításában és tanulásában. A részt vevő országok – köztük Belgium, Kína és az Egyesült Államok – nem csak a tanárképzésben, a tapasztalatban, és a karrier elégedettségben különböznek, hanem az iskolai matematikatanítás mennyiségében és minőségében is és a tanulók iskolán kívüli matematikai tapasztalataiban is. Sőt, ezek a kulturális és oktatási különbségek szorosan összefüggnek a 4. és 8. osztályosok teljesítményével a matematika területén.

A numerikus fejlődés integrált elmélete két területen különbözik a fogalmi váltás elméletétől. Az egyik, hogy elismeri az egész szám nagyság tudás pozitív szerepét a törtek tanulásában. A második, hogy az egész szám tudás csak egyik forrása a törtek tanulása nehézségének.

A legújabb TIMSS mérések megállapítása kimutatta (Mullis és mtsai, 2012), hogy számos kulturális különbség van a matematika tanításában és tanulásában. A részt vevő országok – köztük Belgium, Kína és az Egyesült Államok – nem csak a tanárképzésben, a tapasztalatban, és a karrier elégedettségben különböznek, hanem az iskolai matematikatanítás mennyiségében és minőségében is és a tanulók iskolán kívüli matematikai tapasztalataiban is. Sőt, ezek a kulturális és oktatási különbségek szorosan összefüggnek a 4. és 8. osztályosok teljesítményével a matematika területén.

A törtek tanítása során előforduló hibák áttekintése

Ha végigtekintünk az elmúlt bő száz év kutatásain, megállapíthatjuk, hogy már *Beke Manó* (1900) igen jól látta, hogy a hibákkal

foglalkozni szükséges és a hibák okát illik felderítenünk. Ő még csupán három területet említ a hibák forrásaként. *Mosonyi* (1972) már hat területre bontja a hibák okát. A közönséges törtekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a négy alapművelet végzése során felmerülő hibákra koherens rendszert dolgozott ki. A műveletvégzés során elkövetett hibákkal foglalkozott *Silver* (1986), aki olyan algoritmus használatát említi, ami számukra érthető, és ezt próbálják ismeretlen helyzetben használni. *Ben – Zeev* (1998) ezt racionális hibának nevezi. *Schoenfeld* (1988) pedig azt feszegeti, hogy a gyerekek esetleg túltanulják a korábbi tanítást, és ebből származnak a hibás algoritmusok. Ugyanakkor a tört fogalmának kialakulásával kapcsolatban megjelenő hibák felderítéséhez a legújabb

kori kutatásokra is szükségünk van. Megjelenik már *Mosonyinál* az a helytelen analógia, amely szerint gondolhatja a gyermek, hogy $\frac{1}{7} > \frac{1}{5}$ az egész számokról következtetve

$7 > 5$ alapján. Ez a mai nemzetközi szakirodalomban természetes szám hatásként szerepel (*Obersteiner, Van Dooren, Van Hoof és Verschaffel*, 2013). Ennek már négy hatását mutatja be (*Van Dooren, Lehtinen és Verschaffel* 2015), hogy a törteknél nem működik a számlálási szekvencia és a törtek nem diszkrét számok. Az aritmetikai műveletek nem mindig úgy működnek, mint azt megszoktuk a természetes számoknál. Például a szorzás nem mindig növel, az osztás nem mindig csökkent. A törteknek végtelen sok alakja lehet. Ez utóbbi kettőt már *Mosonyi* is bemutatta, és ugyancsak helytelen analógiának illetve a megszokáson alapuló hibának nevezte. További jelenkori kutatás azt is feltárta,

hogy nem csak az probléma a törtek megértésénél, hogy nem diszkrétek, de sokan azt sem értik, hogy végtelen sűrűn helyezkednek el, és nem tudjuk megmondani, hogy mi a következő tört (*Ni és Zhou, 2005*). Az elmúlt évek kutatásai mutattak rá arra is, hogy a törteknek öt reprezentációja lehet (*Marshall, 1993*). Minél többféleképp mutatjuk meg a gyermeknek, hogy mit jelenthet a tört, annál inkább megértheti a tört fogalmát. Ez a mai magyar matematikaoktatás feladata lehet. Már *Mullis és munkatársai (1997)* kimutatták, hogy azoknak az országoknak a diákjai (Távol-Kelet) jobban teljesítenek a matematika teszteken, ahol többféle reprezentációt tanítanak. Továbbá a különböző reprezentációk közötti kapcsolatok azonosítása nehéz a gyermek számára. Növekszik a megértés, ha többféleképp tanítjuk (*Moseley, 2005*).

A vizsgálat módszerei

A minta

A mérésben 118 ötödik osztályos gyermek vett részt. A minta nagyságának megválasztása során figyelembe vettük *Csikos (2009)* tanulmánya szerinti ajánlást, miszerint kvantitatív empirikus kutatásoknál az optimális mintanagyság 100 fő vagy ennél nagyobb legyen. A korreláció elméleti értékének becslése ekkora mintanagyság esetén használható kellő hatékonysággal. Továbbá a többváltozós összefüggés-vizsgálatokban minimum ekkora mintanagyság ajánlott. A főváros egyik külső kerületének egyházi iskolájából 3 párhuzamos ötödik osztály 61 tanulója, akik heti 4 órában tanulják a matematikát és semmilyen szempontból nem szelektált gyerekek. Továbbá Kecskemét egyik általános iskolájának 57 ötödikes tanulója. Itt a két osztály között különbség volt, az egyik osztály matematika tagozatos, és heti 5 órában tanulják a matematikát, a másik osztályt azok alkotják, akik nem választották a matematika tagozatot, ők normál tanterv szerint haladnak, és heti négy matematika órájuk volt.

A mérőeszköz

A kutatás elsődleges eszköze egy tudásszintmérő teszt volt. Összeállítása során a keret-tantervi követelményeket vettük figyelembe (*OFI, 2012*). A cél az volt, hogy olyan taxonómia rendszert alkossunk meg, amely teljes mértékben lefedi az ötödik osztályos közönséges törtek témakört. A mérést egy tesztfejlesztés előzte meg, amelynek célja az volt, hogy egy magas reliabilitású tesztet hozzunk létre, amely lefedi a közönséges törtek témakört. Ezt sikerült végrehajtani. A tesztben szereplő 10 feladat 49 itemet tartalmazott, a reliabilitása (Cronbach- α) 0,942 lett, ami megfelel az adott célnak. A feladatok között szerepelt törtek értelmezése, egyenlő és különböző számlálójú, nevezőjű törtek összehasonlítása, egyszerűsítése, bővítése, tört helyének megjelölése a számegyenesen, tört átírása vegyes szám alakban és vissza, törtek nagyság szerinti sorba rendezése, törtes mértékegységváltás, tört szorzása és osztása egész számmal, törtek és vegyes számok összeadása, kivonása és egy összetett törtes szöveges feladat. Az alkalmazási kritérium alacsonyabb követelményszintjei jelentek meg a feladatokban. Egyaránt találunk zárt és nyílt feladatokat. A feladattípusokat tekintve zárt feladatok között találunk illesztést, relációválasztást, feleletválasztást, sorba rendezést. A nyílt feladatok között az átalakítás és a kivitelezés több formája jelent meg. A teszt felépítése követte a tananyag struktúráját.

Az eredmények bemutatása

A matematika tudásszintmérő teszt elemzése

A tesztet 118 tanuló írta meg. Az összteljesítmény átlaga 71 százalékpont (szórása 22%) volt. 50% alatt teljesített a tanulók 18%-a, 50% és 70% között a tanulók 23%-a, 70% és 90% között a tanulók 35%-a és 90% felett a tanulók 24%-a. Tehát az eredmények eloszlása erősen jobbra tolódott. Ennek magyarázata lehet, hogy nagyvárosok tanulóit vizsgáltuk, továbbá a törtek témakör olyan alapozó szakaszában történt a mérés, hogy elvárható, hogy jó eredmények szülessenek. Minden további törtes műveletekben való sikeresség kulcsa, hogy megfelelő legyen az alapok lefektetése.

A feladatok százalékos megoldottságát és reliabilitását vizsgálva azt tapasztaljuk – 3. táblázat –, hogy három feladat megoldottsága van az átlag alatt. Ugyanannak a matematikai struktúrának a feladattá alakítása többféle formában lehetséges. A tesztben voltak formális kivitelezésű és szövegbe öltöztetett feladatok is. A legnehezebbnek a szöveges feladat bizonyult, aminek igen magas a reliabilitása. Ez az eredmény összhangban áll Csikos és Kelemen (2009) tanulmányával, amiben a feladatok nehézségének megítélését vizsgálták, és a szövegbe öltöztetett feladatot nehezebbnek találták az 5. osztályos gyermekek ugyanazon feladat aritmetikai alakjához képest. A második legnehezebb feladat a mértékegységváltás volt. Tudjuk, hogy igen sok problémát okoz a tanulóknak, és a nem kedvelt feladatok közé tartozik. A mértékegységváltás a természettudományok elsajátításában is alapvető jelentőségű (B. Németh, Korom és Nagy, 2012), ezért ennek vizsgálata is figyelmet érdemel. A harmadik legnehezebb feladat, amely megoldottsága még az átlag alatt volt, a kilencedik feladat, amely 11 olyan ítemet tartalmazott, amelyek formális kivitelezésűek. Egyenlő és különböző nevezőjű törteket és vegyes számokat adtak össze és vontak ki. Legtöbben az egyenlő nevezőjű törtes műveleteket tudták megoldani. Ha kivonás szerepel a műveletsorban, még a közös nevezőre hozás sem olyan sikeres, mintha egy összeadást tartalmazó műveletsorban szerepel. Vegyes számot tört alakba a gyerekek alig több mint fele tud átírni. A feladaton belül a legnehezebbnek a vegyes számokkal végzett kivonás bizonyult.

3. táblázat: A tudásszintmérő teszt feladatai nehézség szerint

Feladat	Megoldottsága (%)	Reliabilitása
2. törtek összehasonlítása	83,55	0,660
5. vegyes szám átírása törtté és vissza	82,03	0,803
1. tört értelmezése	81,36	0,634
8. tört szorzása és osztása egész számmal	80,50	0,143
3. tört egyszerűsítése, bővítése	80,00	0,839
6. törtek összehasonlítása, sorképzés	79,94	0,620
4. tört helye a számegyenesen	78,13	0,852
9. törtek összeadása és kivonása	63,55	0,907
7. mértékegységváltás	58,05	0,809
10. összetett szöveges törtes művelet	48,51	0,995

Ha a teszt összpontszámára és a teszt feladataira regresszióanalízist végzünk, akkor azt kapjuk, hogy a tíz feladatból nyolc feladat adja a megmagyarázott variancia 94,1%-át. Ezt a 4. táblázatban láthatjuk. A három legnagyobb magyarázó erejű feladat a három legnehezebb is egyben, bár nem nehézségi sorrendben, hanem pont fordítva találjuk ebben a vizsgálatban.

4. táblázat: A tudásszintmérő teszt összpontszámában a feladatok magyarázó ereje

Feladat	r	β	$r\beta$	$r\beta \cdot 100$ (%)
9. törtek összeadása és kivonása	0,757	0,342	0,259	25,9
7. mértékegységváltás	0,769	0,193	0,148	14,8
10. összetett törtes művelet	0,698	0,174	0,122	12,2
3. tört egyszerűsítése, bővítése	0,732	0,144	0,105	10,5
5. vegyes szám átírása törtté és vissza	0,717	0,131	0,094	9,4
4. tört helye a számegyenesen	0,610	0,151	0,093	9,3
2. törtek összehasonlítása	0,691	0,110	0,076	7,6
1. tört értelmezése	0,555	0,080	0,044	4,4
6. törtek összehasonlítása, sorképzés	0,441	0,083	0,036	3,6
8. tört szorzása és osztása egész számmal	0,451	0,053	0,023	2,3
Összes megmagyarázott variancia			1	100%

A legnagyobb magyarázó erővel a kilencedik feladat bír, amelyben egyenlő és különböző nevezőjű törtekkel és vegyes számokkal végeztek összeadásokat, kivonásokat. S mint majd a későbbiekben látni fogjuk, a három legnehezebb, illetve legnagyobb magyarázó erejű feladat szolgáltatja a legtöbb racionális hibát.

A tudásszintmérő tesztben megjelenő racionális hibák

Mosonyi (1972) helytelenül feltételezett analógiának, *Beke* (1900) pedig hamis analógiának nevezi, amikor a gyermek egyenlő számlálójú törtek közül azt gondolja nagyobbknak, amely nevezője nagyobb, pusztán azon tulajdonság alapján, amit a természetes számoknál megismert. A nemzetközi szakirodalomban *Torbeyns*, *Schneider*, *Xin*, és *Siegler*, (2015) is kiemeli, hogy ha nagyobb számot lát (a nevezőben), nagyobbknak gondolja. Relációválasztással döntötték el a gyerekek, hogy melyik a nagyobb, helytelenül:

$$\frac{8}{7} \cdot \square \quad \frac{8}{5}$$

A rossz választ adók teszteredményének átlaga 24,93 pont az elérhető 49-ből. Köztük találjuk szinte az összes nagyon gyengén teljesítő tanulót. Többségében 20 és 35 pont között teljesítettek. Van továbbá 3 olyan gyermek, aki egyenlőnek gondolja ezeket a törteket. A szakirodalom ilyet nem említ, de ha *Mosonyi* (1972) hiányos előismeretekből származó hibáira gondolunk, akár gondolkodhatott úgy is, hogy egyenlő számlálókat lát, akkor egyenlők, hiszen így hasonlítunk össze egyenlő nevezőjű törteket. A szabályt nem tanulta meg alaposan. Ehhez az itemhez kapcsolódik a 6. feladat harmadik iteme, amelyben törteket állítanak nagyság szerinti sorba, és ott egyenlő számláló szerint szükséges hasonlítani. A 26 helytelen választ adó közül 17-en ezt is elrontották. Mindannyian 35 pontnál kevesebbet értek el a teszten, vagyis ők gyengébben teljesítenek, és valóban nem tudnak egyenlő számlálójú törteket összehasonlítani. A többieknél lehetséges figyelmetlenségi hiba, vagy bizonytalan még a tudásuk.

A második feladat ötödik itemében azt vártuk, hogy felismeri, hogy $\frac{3}{4} = \frac{6}{8}$. Mindkét hibás válasz előfordult, de többségében úgy gondolták, hogy

$$\frac{3}{4} \cdot \square \quad \frac{6}{8}$$

A helytelenül alkalmazott analógia alapján azt gondolják nagyobbak, amely nagyobb számokat tartalmaz. 30-an adtak rossz választ, és ebből 21-en a $\frac{3}{4} < \frac{6}{8}$ relációt választották. Mindannyian 30 pontnál kevesebbet értek el a teszten. *Nunes és Csapó* (2011) szerint döntő fontosságú a törtek összeadása, kivonása szempontjából, hogy a gyerekek értsék, hogy a különböző alakú törtszámok azonos mennyiségeket fejeznek ki. Továbbá a nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy a törtek ekvivalenciájának megértése nem minden tanuló számára könnyű (*Behr, Wachsmuth, Post és Lesh, 1984; Kerlake, 1986*). A fentiek szerint feltételezhetjük, hogy a racionális hiba megjelenése összefügg a gyengébb teszteredménnyel.

Az ötödik feladatban egynél nagyobb törteket írtak át vegyes szám alakba és vegyes számot tört alakba. Azt vizsgáljuk, hogy a vegyes számot értelmezi-e valaki úgy, mintha szorzásjel lenne az egészrész és a törtrész között, azt az analógiát követve, amit az algebrai kifejezéseknél, ha nem írunk semmit, akkor az szorzást jelent. Megjelent ez a hiba is mindkét item esetén.

$$4\frac{3}{8} = \frac{12}{8} \qquad 1\frac{2}{7} = \frac{2}{7}$$

Továbbá volt, aki tudta, hogy az egészrészt és a törtrészt össze kell adni, de a törtet nem különböztette meg az egésztől. Így az alábbi hibák születtek:

$$4\frac{3}{8} = \frac{7}{8} \qquad 1\frac{2}{7} = \frac{5}{7}$$

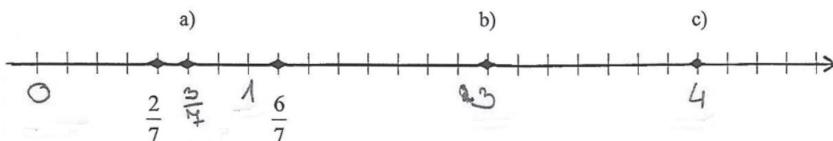
Mindössze négy ilyen dolgozat volt, amikben ezeket a hibákat felfedeztük. Jellemzően egy-egy hibával. Egy gyermeknél jelent meg ugyanaz a hiba két item esetén. Az elért pontszámaik: 21; 26; 27; 27.

A hatodik feladatban nagyság szerinti sorba rendeztettük a törteket. Az összehasonlítást egyenlő nevezőjű, egyenlő számlálójú illetve egynél kisebb és nagyobb törtek esetén vizsgáltuk. Kilenc olyan tesztet találtunk, amelyekben pont fordított sorrendben szerepelnek a törtek nagyság szerint. Nekik a törtek nagyságának értelmezésével vannak problémáik, ahogyan ezt *Van Dooren, Lehtinen és Verschaffel* (2015) említi.

$$\frac{9}{4} \qquad \frac{9}{8} \qquad \frac{5}{7} \qquad \frac{3}{7}$$

$$\dots < \frac{9}{8} < \frac{5}{7} < \frac{3}{7}$$

Marshall (1993) öt területet emel ki, ahol a törteket értelmezi. Ezek közül az egyik a mérés, ahol a tört 0-tól való távolságának megértését várjuk a gyermektől. A negyedik feladatban ezt vizsgáltuk. *Moseley és Okamoto* (2008) szerint a sikeres racionális szám problémamegoldás összefonódik a racionális számok széles körű reprezentációs tudásával, amelyben ez a terület is szerepet játszik.



A feladat öt iteméből az első háromnál a tört nagyságát kérdeztük. 17 olyan tanulót találtunk, akik egyik tört értékét sem tudták megmondani. A teszteredményük átlaga 23 pont. A feladat negyedik és ötödik itemében a 0 és az 1 helyének megjelölését kértük. 19 olyan tanuló van, aki sem a 0 sem az 1 helyét nem tudta jól megjelölni a számegegyesen. Az ő teszteredményeik átlaga 24,5 pont. Továbbá 11 olyan tanuló van, akik mindkét területen sikertelenek voltak. Az összes leggyengébben teljesítő tanuló szerepelt mindkét hibát elkövetők között. Természetesen egy-egy itemet lényegesen többen rontottak el, de ezeknél a tanulóknál feltételezzük, hogy valóban nem értik a tört 0-tól való távolságát, illetve az egység fogalmát. Beigazolódní látszik *Moseley és Okamoto* (2008) állítása ezek között a gyerekek között is.

A hetedik feladatban mértékegységváltást végeztünk. *Beke* (1900) szerint az értelem nélküli mechanizmusnak tudható be, ha a gyermek nem tudja, hogy a váltószámmal szorozni, vagy osztani kell. A feladat harmadik és negyedik itemében fedezhetünk fel ilyen hibát.

$$c) 1 \text{ dl} = \frac{10}{\dots\dots\dots} \text{ l} \quad d) 100 \text{ g} = \frac{10}{\dots\dots\dots} \text{ kg}$$

20 ilyen tanulót találunk, több esetben mindkét itemet ilyen módon rontották el. Az átlagosan vagy kicsivel az átlag felett teljesítő diákokra volt jellemző ez a fajta hiba. Az itemek megoldottsága lényegesen alacsonyabb, 60% és 51% volt.

Mosonyi (1972) a fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibának nevezi, ha a tanuló a törtet úgy adja össze, hogy a számlálót a számlálóval, nevezőt a nevezővel. Ilyenkor nem egy, hanem két számnak tekinti a gyermeket a törtet. A következő teszt részletben nem csak az összeadásokban, hanem a kivonások esetén is megjelenik a hiba, keveredve azzal, amit *Schoenfeld* (1988) említ, hogy a korábbi ismereteiből úgy általánosít, hogy a nagyobb számból vonja ki a kisebbet. Hat olyan tanulót találunk, akiknél egy-egy itemnél jelenik meg ilyen hiba, illetve két tanuló van, akinél az egész kilencedik feladaton végigvonul ez a racionális hiba. A teszten nyújtott teljesítményük nagyon gyenge (10 és 11 pont).

$$\frac{17}{15} + \frac{4}{15} + \frac{26}{15} = \frac{47}{45} \quad \frac{4}{3} - \frac{2}{9} = \frac{2}{6} \quad \frac{4}{5} + \frac{2}{3} + \frac{1}{10} = \frac{7}{18} \quad 1\frac{2}{4} + 2\frac{5}{8} = \frac{9}{2} \quad 2\frac{3}{14} - 1\frac{4}{7} = \frac{5}{21}$$

A szöveges feladatban találkozhatunk a következő hibával.

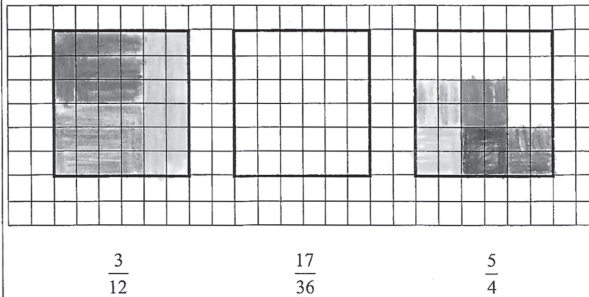
10. Mártonék a nyaralójuk kertjének egy részét szeretnék újra füvesíteni.
Három darab fél kilogrammos és egy darab negyed kilogrammos fűmagot vásároltak.
Összesen hány kilogramm fűmagot vásároltak Mártonék?
Eredményedet számítással igazold!

$$1 : \frac{3}{4} = \frac{3}{4}$$

Beke (1900) ezt olyan tipikus hibának nevezi, amit hamis analógia alapján követnek el, amikor a tanuló 1 kg termék árából úgy következtet $\frac{3}{4}$ kg árára, hogy az 1 kg árát elosztja $\frac{3}{4}$ -del. A hiba onnan ered, hogy $\frac{1}{4}$ kg árát úgy is megkaphatta korábban, ha az eredeti árát osztotta négyvel. Ebben a feladatban a gyermek komoly szövegértési problémával is küzd. A feladat szövegében valóban megtalálható a „három” és a „negyed” szó. A fenti módon hamisan következtet, de hogy mire, az nem derül ki.

Az első feladatban a tört nagyságát ábrázoltattuk. Egy gyermeknél tapasztaltuk, hogy egyáltalán nem alakult ki nála a tört fogalma. További 4 tanulónál tapasztaltuk, hogy egy-egy itemnél nem sikerült a tört nagyságának ábrázolása, és ehhez hasonló hibát követtek el. A bemutatott példában a $\frac{3}{12}$ -et úgy értelmezi, hogy 3 darab 12 egységből álló rész. Az $\frac{5}{4}$ -et 5 darab 4 egységből álló részként ábrázolja. Különböző színeket használ. Valószínűleg ez akadályozta meg a $\frac{17}{36}$ ábrázolásakor. Akár még jól is sikerülhetett volna ez neki, ha nem ragaszkodik a $17 \cdot 36$ egységhez.

1. A bekeretezett nagy négyzet az egység. Színezd ki a törtrészeit!



A nyolcadik feladatban tört szorzása és osztása történt egész számmal. Mindkét esetben előfordult, hogy szorzás illetve osztás helyett bővítést végeztek. Hat ilyen esetet figyelhetünk meg a tesztek között. Ebből egy tanuló mindkét hibát elkövette, a többiek egy kivételével az elsőt.

$$\frac{2}{7} \cdot 3 = \frac{6}{21} \quad \text{illetve} \quad \frac{5}{8} : 4 = \frac{20}{32}$$

Ezt *Mosonyi* (1972) a fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibának nevezi.

A tört osztásánál előfordult az a hiba is, hogy a tört nevezőjét osztották el, *Mosonyi* (1972) szerint a tudatosítás hiánya miatti helytelen analógia okozza.

$$\frac{5}{8} : 4 = \frac{5}{2}$$

14 olyan tanulót találtunk, akik ezt a hibát követtek el. Közepesen illetve jól teljesítettek a teszten. Felszínesen tanulták meg a szabályt, a tudatosítás elmaradt.

Összegzés

A szakirodalomban bemutatott valamennyi racionális hibára találtunk példát a mérés során, annak ellenére, hogy összességében jó eredmények születtek a teszten.

A racionális hibákat elkövető gyerekekről azt feltételeztük, hogy a teszteredményeik gyengék lesznek. A hibák legnagyobb részét elkövető tanulók gyengén vagy közepesen teljesítettek. Egyes hibák csak néhány tanulónál fordultak elő. A legtöbb racionális hibát adó feladat a mértékegységváltás volt. 20 olyan tanulót találtunk, aki nem tudta, hogy a váltószámmal szorozni vagy osztani kell. Két olyan hiba jelent meg, ami a jól teljesítő tanulókra jellemző. Az első hiba nem került említésre a szakirodalomban, viszont hatan elkövették: $\frac{8}{10} = \frac{4}{20}$ Náluk valószínűleg már rögzült a szabály, hogy a tört számlálóját

és nevezőjét ugyanazzal az egész számmal szorozzuk vagy osztjuk, de nem vették észre, hogy az egyik esetben osztottak, a másik esetben szoroztak. A másik hiba, amit a közepesen és jól teljesítő tanulók követtek el, amikor törtet osztottak egész számmal, a nevezőt osztották el. A racionális hibákat elkövető tanulók jelentős része valóban gyengén teljesített a teszten.

Jelen kutatás nagyon kis szeletét tárta fel a matematikaórákon előforduló racionális hibáknak. Csupán a közönséges törtek körében, elsősorban 5. osztályban előforduló hibákra összpontosított. Több irányba folytatható a vizsgálódás. Gyűjthetünk tipikus hibákat a matematika más témaköreiben, más évfolyamokon, longitudinális vizsgálatokat indíthatunk egyes hibák változásának nyomon követésére. A papírceruza módszer mellett alkalmazhatjuk a kikérdezést, hogy mit gondolt, amikor valamilyen racionális hibát elkövetett. Így feltárhatjuk, hogy a különböző reprezentációk hogyan alakulnak ki a gyermek fejében. Ha arra törekszünk, hogy gyermekeink minél jobb eredményt érjenek el a matematikában, akkor meg kell keresnünk az általuk elkövetett hibák forrását, és az oktatás során nagyobb figyelmet kell szentelnünk arra, hogy megfelelő mentális reprezentációkat alakítsunk ki. Ha tisztában vagyunk azzal, hogy milyen helytelen következtetéseket tehetnek gyermekeink, akkor a hibákat észrevehetjük, és hatékonyabban javíthatjuk, ezáltal a későbbiekben jobb eredmény elérésére lesznek képesek.

Ha arra törekszünk, hogy gyermekeink minél jobb eredményt érjenek el a matematikában, akkor meg kell keresnünk az általuk elkövetett hibák forrását, és az oktatás során nagyobb figyelmet kell szentelnünk arra, hogy megfelelő mentális reprezentációkat alakítsunk ki. Ha tisztában vagyunk azzal, hogy milyen helytelen következtetéseket tehetnek gyermekeink, akkor a hibákat észrevehetjük, és hatékonyabban javíthatjuk, ezáltal a későbbiekben jobb eredmény elérésére lesznek képesek.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Csíkos Csabának a tanulmány alapjául szolgáló szakdolgozatomhoz fűzött értékes kritikai megjegyzéseit.

Irodalom

- Behr, M. J., Wachsmuth, I., Post T. R. és Lesh, R. (1984): Order and Equivalence of Rational Numbers: A Clinical Teaching Experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, **15**. 323–341. DOI: [10.2307/748423](https://doi.org/10.2307/748423)
- Beke Manó (1900): Tipikus hibák a matematikai tanításban. *Magyar Pedagógia*, **9**. 520–530.
- Ben-Zeev, T.(1998): Amikor a hibás matematikai gondolkodás majdnem olyan, mint a helyes: racionális hibák. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest 65–86.
- Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Duran, R., Smith-Reed, B. és mtsai. (1997): Learning by Understanding: The Role of Multiple Representations in Learning Algebra. *American Educational Research Journal*, **34**. 663–689. DOI: [10.2307/1163353](https://doi.org/10.2307/1163353)
- B. Németh Mária, Korom Erzsébet, Nagy Lászlóné (2012): A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 131–191.

- Csikos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **19**, 3–4. sz. 14–25.
- Faragó László (1958): A logikus gondolkodásra való nevelés terén elkövetett didaktikai hibák a középiskolai matematikatanításban. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest
- Kerslake, D. (1986): *Fractions: Children's Strategies and Errors: A Report of the Strategies and errors in secondary Mathematics Project*. NFER-Nelson, Windsor
- Marshall, S. P. (1993): Assessment of rational number understanding: A schema-based approach. In: Carpenter, T. P., Fennema, E. és Romberg, T. A. (szerk.): *Rational Numbers: An Integration of Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 261–288. DOI: [10.4324/9780203052624](https://doi.org/10.4324/9780203052624)
- McMullen, J., Laakkonen, E., Hannula-Sormunen, M., és Lehtinen, E. (2015): Modeling the developmental trajectories of rational number concept(s). *Learning and Instruction* **37**, 14–20. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2013.12.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.004)
- Moseley, B. (2005): Students' Early Mathematical Representation Knowledge: The Effects of Emphasizing Single or Multiple Perspectives of the Rational Number Domain in Problem Solving. *Educational Studies in Mathematics*, **33**, 37–69. DOI: [10.1007/s10649-005-5031-2](https://doi.org/10.1007/s10649-005-5031-2)
- Moseley, B. és Okamoto, Y. (2008): Identifying Fourth Graders' Understanding of Rational Number Representations: A Mixed Methods Approach. *School Science and Mathematics* **108**, 238–250. DOI: [10.1111/j.1949-8594.2008.tb17834.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2008.tb17834.x)
- Mosonyi Kálmán (1972): *Gondolkodási hibák az általános iskolai matematika órákon*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelley, D. L., és Smith, T. A. (1997): *Mathematics achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. és Arora, A. (2012): *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill
- Ni, Y. és Zhou, Y.D. (2005): Teaching and learning fraction and rational numbers: the origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, **40**, 27–52.
- Nunes, T. és Csapó Benő (2011): A matematikai gondolkodás fejlesztése és fejlődése. In: Csapó Benő és Szendrei Mária (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–58.
- Obersteiner, A., Van Dooren, W., Van Hoof, J., Verschaffel, L. (2013) The natural number bias and magnitude representation in fraction comparison by expert mathematicians. *Learning and Instruction*, **28**, 64–72. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2013.05.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.05.003)
- OFI (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete: *Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára: Matematika*. Budapest.
- Pólya György (1945/ 1994): *A gondolkodás iskolája*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Ranschburg Pál (1917): *Az iskolás gyermekek olvasási és számolási nehézségei a kísérletek fényében*. Budapest
- Schoenfeld, A. H.(1988): When Good Teaching Leads to Bad Results: The Disasters of „Well-Taught” Mathematics Courses. *Educational Psychologist*, **23**, 145–166. DOI: [10.1207/s15326985ep2302_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_5)
- Siegler, R. S., Thompson, C. A. és Schneider, M. (2011): An integrated Theory of whole number and fractions development. *Cognitive Psychology*, **62**, 273–296.
- Silver, E. A. (1986): Using conceptual and procedural knowledge: A focus on relationships. In: Hiebert, J. (szerk.): *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 181–198. DOI: [10.4324/9780203063538](https://doi.org/10.4324/9780203063538)
- Szenes Adolf (1934): *A tanuló tipikus számolási hibái és elhárítási módja*. Szeged
- Torbeyns, J., Schneider, M., Xin, Z. és Siegler, R. S. (2015): Bridging the gap: Fraction understanding is central to mathematics achievement in students from three different continents. *Learning and Instruction*, **37**, 5–13. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2014.03.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.002)
- Vamvakoussi, X. és Vosniadou, S. (2004): Understanding the structure of the set of rational numbers: A conceptual change approach. *Learning and Instruction*, **14**, 453–467. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2004.06.013](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.013)
- Vamvakoussi, X. és Vosniadou, S. (2010): How Many Decimals Are There Between Two Fractions? Aspects of Secondary School Students' Understanding About Rational Numbers and Their Notation. *Cognition and Instruction*, **28**, 181–209. DOI: [10.1080/07370001003676603](https://doi.org/10.1080/07370001003676603)
- Vamvakoussi, X., Van Dooren, W. és Verschaffel, L. (2012): Naturally biased? In search for reaction time evidence for a natural number bias in adults. *The Journal of Mathematical Behavior*, **31**, 344–355. DOI: [10.1016/j.jmathb.2012.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.02.001)
- Van Dooren, W., Lehtinen, E. és Verschaffel, L. (2015): Unraveling the gap between natural and rational number. *Learning and Instruction*, **37**, 1–4. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2015.01.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.001)

Gintli Tibor

Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK

Metanarratív kommentárok a Szent Péter esernyője szövegében

Dolgozatom címe talán némiképp megtévesztő, mivel azt sugallhatja, hogy olyan narratív elemzés következik, amely bár tudományos szempontból akár érdekes is lehet, de témája a középiskolai oktatáshoz csak távolról kapcsolódik. Valójában az előadás tárgya nagyon is közvetlenül érinti az irodalomtanítás gyakorlatát: a regény néhány terjedelmesebb metanarratív kommentárjának értelmezésével ahhoz a kérdéshez szeretnék hozzászólni, hogy a Mikszáth-regények közül választva érdemes-e feltétlenül a Szent Péter esernyőjét olvasatni a diákokkal, illetve milyen tanári attitűdöt tartanék célravezetőnek a regény tanítása során.

Közismert tény, hogy a diákokat mind nehezebb rávenni a középiskolai kötelező irodalom elolvasására. Ennek okai messze vezetnek, részletes tárgyalásukra nincs mód jelen keretek között. Csupán két olyan, jelen írás témájához szorosabban kapcsolódó szempontra térek ki, amelyek csökkenthetik a tanulók kötelező olvasmányokkal szemben táplált ellenérzéseit. Az egyik a középiskolai kánon rendszeres újragondolása, az olvasmányjegyzékeknek a tanulók befogadói elvárásaihoz történő közelítése. Például ha tudjuk, hogy a bűnügyi történetek befogadása napjaink médiafogyasztásának mindennapos gyakorlata, klasszikusainktól akár olyan művet is választhatunk, amely bizonyos tekintetben megfelel a kialakult közönségigénynek. A *Kísértet Lublón* képes mozgósítani a bűnügyi történet és a kísértethistóriák terén szerzett befogadói tapasztalatokat, miközben esztétikai szempontból tekintve Mikszáth legsikerültebb regényei közé tartozik. A másik fontos módszertani ajánlás, hogy a tanár kerülje el az irodalom egyfajta panteonná változtatásának csapdáját. A művek eleven olvasásban megvalósuló életét fenyegető egyik legnagyobb veszély a feltétlen tisztelet, ha azt sugalljuk klasszikusaink alkotásairól a tanulóknak, hogy azok mind tökéletes remekművek, s a hozzájuk való lelkesült viszonyulás minden művelt ember kötelessége. Ez az attitűd a nagyságok unalmas arcképcsarnokává változtathatja az irodalmat, ahol nem illik vitatkozni, játszani, ellentmondani, ahol csak unatkozni lehet.

Fontos, hogy a diák olvasói élménye és a kötelező olvasmány órai feldolgozása intenzív kölcsönviszonyra lépjen egymással. Mindenképpen el kell kerülnünk, hogy a diák „magánolvasata” és az órán megjelenő „hivatalos” olvasat egymástól tökéletesen izolált értékvilágként éljen egymás mellett. Éppen ezért a tanárnak nem szabad elfojtania vagy leintenie a diák szövegre vonatkozó negatív véleményét, különösen abban az esetben nem, ha annak hiányosságai szembeötlőek. A tanuló így megtapasztalhatja, hogy helye van véleményének az órán, hogy őszintén beszélhet fenntartásairól, hogy nem várnak el tőle kötelező, képmutató lelkesedést. Az érdektelenség ennek nyomán eleven viszonyná változhat, nagyobb olvasási kedvet eredményezhet, s a diák gyakorlott olvasóként idővel akár azt is beláthatja, hogy nem csupán a hibátlan remekműveket érdemes olvasni.

A fenntartások megfogalmazása az adott szöveg erényeinek értékelését is elősegítheti, hiszen eltűnik a feltétlen tekintéllyel szemben táplált ellenérzés negatív motivációja. Mindehhez arra van szükség, hogy a tanár is képes legyen a kritikus befogadásra, hogy

évek, évtizedek ismétlődő olvasása után se veszítse el problémaérzékenységét a szöveggel szemben. Az alábbiakban egy ilyen kritikus olvasat bemutatásával szeretnék a nagy tanítási hagyománnyal rendelkező Mikszáth-regény kapcsán ennek a paradox, tisztelgő tekintélyrombolásnak egy példájával szolgálni.

Az újabb Mikszáth-recepcióval (*Eisemann*, 1998, 86–96. o.; *T. Szabó*, 2007, 199–213. o.) ellentétben a *Szent Péter esernyőjét* nem sorolom a szerző legsikerültebb regényei közé. Álláspontom közel áll a kritikai kiadás sajtó alá rendezőjének, Bisztray Gyulának véleményéhez, aki szerint Mikszáth a számára legkedvesebb regényét „minden regénye között a legkevesebb igényességgel” írta meg (*Mikszáth*, 1957, 215. o.).¹ Ahogy arra a szakirodalom már régen rámutatott, a regény szerkezete az egymástól függetlenül elindított, majd találkozó cselekményszálak angol regényekben szokásos technikáját alkalmazza, amellyel a Mikszáth által nagyra becsült Dickens is előszeretettel élt (271. o.).² Az első és a második rész szerzőnk elbeszélői képességeit legjobb oldalukról mutatja meg. Mindkettőben elevenen érvényesül a Mikszáthra jellemző anekdotikus elbeszélésmód, a cselekmény viszonylag ütemesen bontakozik ki, miközben nem várt fordulatokat vesz, s bőven alkalmat teremt a humor és a visszafogott irónia megnyilatkozására. A harmadik rész első két fejezete hasonlóan szórakoztató, a Rozáli asszony történetét elbeszélő epizód is elemében mutatja Mikszáthot. *A fülbevaló* című fejezet azonban korántsem mutatkozik ilyen sikerültnek. Már Riedl Frigyes is felvetette, hogy a regény a fülbevaló megtalálásának igencsak esetlegesnek ható cselekményelemére bizza a két cselekményszál összekötését (271. o.), holott a két szál kapcsolata nem ilyen esetleges: Wibra Gyuri éppen azt az esernyőt keresi, amelynek Veronka a tulajdonosa. A folytatás még kevésbé szerencsés, a negyedik résztől a regény színvonalára érezhetően csökken, s a szöveg lassan egyre érdektelenebbé válik. Aligha véletlen, hogy az első terjedelmesebb metanarratív kommentárt éppen a negyedik részt nyitó *Vacsora Mravucsánéknál* című fejezet elején találjuk.

„Nem akarom szélesen elbeszélni, ami még következik. Csak a Krisztus ruháival történt meg a csoda, *hogy együtt nőttek a gyermekkel*. A kis palástka, melyet fiúcska korában viselt, ugyanaz volt, mely a Golgotára lépegető férfi Jézus tagjait fedte. Azóta nincsenek többé ilyen palástok (a szabók nagy öröme), csak a regényírók keze alatt támad némelykor hasonló csoda; a csekély szövet, egy mellénykére való, kinyúlik a tollukból egész végekre.

De én nem szeretem ezt s röviden végzek a Mravucsánék vacsorájával [...]” (131. o.)

Ha a regény későbbi szövegének ismeretében olvassuk újra e három bekezdést, az elbeszélő megjegyzései elterelő manővernek mutatkoznak. A narrátor azt ígéri, hogy más regényíróktól eltérően nem fogja hosszúra nyújtani a történet befejezését, a csekély szövegből nem akar nagy palástot varrni. A hangoztatott szándékot azonban a regény szövege korántsem igazolja. A következő egy-másfél nap történetének előadása a kritikai kiadás lapszámait alapul véve 68 oldalt tesz ki, míg a korábbi, lényegesen eseménydúsabb, időbeli kiterjedését tekintve pedig több mint két évtizedet átfogó eseménysor elbeszélésének 123 oldalt szentelt a szerző. Természetesen ez az aránytalanság akár indokolt is lehetne, ha a viszonylag nagy terjedelmet az elbeszélés képes lenne az olvasó érdeklődését ébren tartó módon kitölteni. Aligha tévedett Schöpflin Aladár, amikor 1941-ben megjelent Mikszáth-könyvében így vélekedett: „Most már nagyon gyorsan véget érne a mese, ha az író engedné”. Mondatának befejezésével („de éppen most alkalmazza *legjobban* a késleltető módszert”, 281. o., kiemelés tőlem) azonban vitatkoznék. Kétségtelen, hogy a késleltető módszer nagyon látványosan érvényesül a regény hátralévő részében, de hogy nagyon sikerült lenne ez a megoldás, aligha állítható megalapozottan.

A fejezet második figyelmet érdemlő metanarratív kommentárja a korábbiakhoz képest meglehetősen gyorsan követi a fent idézett első elbeszélői kiszólást. Ebben az esetben azonban nem annyira megtévesztő manőverről, mint inkább mentegetőzésről beszélhetünk:

„Voltaképpen istenkisértés egy ilyen vacsorát akarni lefesteni. Hiszen semmi nevezetes sem történik. Esznek, isznak és azután hazamennek. Talán valami érdekes dologról beszélgetnek? Dehogy. Ezer dib-dábság merül fel. Isten ments, azt nyomtatásba szedni.” (133. o.)

Ha nem a későbbi szöveg ismeretében olvasnánk újra az idézett passzust, akkor a bravúr bejelentésének előzetes gesztusaként is értékelhetnénk ezt az elbeszélői megnyilatkozást. Olyan életkép tárul elénk, amelynek eseményei szinte érdektelenül hétköznapiak, ugyanakkor az elbeszélés virtuozitása akár le is győzhetné a referenciális tárgy érdektelenségét. Akár a jól ismert metamorfózis is bekövetkezhetne: az önmagukban unalmas történetek érdekesítő vagy szórakoztató elbeszéléssé változhatnak. (Ha Krúdy Gyula *Boldogult úrfi koromban* című regényére gondolunk, rögtön példát is említhetünk a lassan kibontakozó, anekdotikus elemeket alkalmazó életkép esztétikailag nagy hatású megvalósítására.) A *Szent Péter esernyőjében* olvasható esti kvaterkázás megjelenítése azonban távolról sem mérhető Krúdy regényének teljesítményéhez. A vacsora előadása túlságosan hosszúvá nyúlik, az elbeszélő nyelv kvalitásai pedig nem érik el azt a színvonalat, hogy az események viszonylagos érdektelenségét ellensúlyozva, önmagukra irányíthatnák a figyelmet. A fejezet anekdotikus humora kissé erőltetettnek hat madame Kriszbay, illetve szegény Wladin és felesége kettősének állandó színre léptetésével. E figurák szerepeltetése egyszeri poénnak sem lenne túlságosan eredeti, folytonos visszatérésük azonban olykor már az ötletelen tanácsalanság hatását kelti. Így aztán az olvasó korántsem hálás azért, hogy regény utolsó lapjain ismét kénytelen találkozni velük, amikor az esküvő rövid leírása során immár sokadik alkalommal hárul rájuk a „humoros betét” szerepköre.

A következő fejezet (*Az éj tanácsot ad*) sem képviseli Mikszáth prózájának legerősebb oldalát. Az éjszakai álom leírása és a belső beszéd hallhatóvá tétele a szereplő lelki vívódásának megjelenítésére hivatott. Ugyanakkor igazat kell adnom Császár Elemérnek, aki Mikszáth alakformálása kapcsán a következőket állapította meg: „Bonyolult lelkivilágú hősöket nem szerepeltet, főhősei is rendszerint egyszerű lelki szervezetű emberek.” (idézi Bisztray, 275. o.) Természetesen a lélektanilag elmélyült ábrázolást nem tartom normatív esztétikai követelménynek. Ebben az esetben sem azt kifogásolom, hogy Mikszáth nem tartozott a személyiség összetettségét árnyaltan bemutatni képes íróink közé. A problémát az jelenti, hogy a külső cselekmény visszaszorulása után a regény a szubjektum belső színtere felé fordítja érdeklődését, a lelki tartalmak összetett megjelenítéséhez azonban nem rendelkezik a kellő poétikai vétezettséggel. Az elbeszélés igyekszik megalapozni az egymást csak néhány órája ismerő két fiatal vonzalmát, valamint az egy nap leforgása alatt lezajlott sikeres lánykérést. Megpróbálja ezt a vonzalmat a lelki színtér kidolgozásával alátámasztani, de ez az igyekezete kevés sikerrel jár. A külső cselekmény háttérbe szorulását követően a személyiségben lezajló folyamatok bemutatása valóban leköthetné az olvasó figyelmét, ha az alakok kellőképpen összetetteknek mutatkoznának, illetve a lélektani elbeszélésmód eljárásainak birtoklása lehetővé tenné a viszony elmélyültebb analizisét. Veronka azonban meglehetősen áttetsző személyiség, szép, szemérmes, kedves és még önérzete is van. E tulajdonságainak azonban nincs kiterjedése, a lány alakjáról szinte minden tudható már első pillantásra is.

Ezen a ponton érdemes néhány megjegyzés erejéig kitérni a fejezetet nyitó metanarratív kommentárra:

„Míg ily bohókás apróságok foglalták el a fehérnepeket, s míg Klempa úr lepecsételt szakállal aludta az igazak álmát (senki sem álmodhat szebbeket, mint egy szendergő gibic), addig Wibra György gondolatokba merülve virrasztott. Levetközött, lefeküdt, de nem aludt. Az ő levetközése (ne méltóztassanak megjijedni) nem lesz leírva részletesen, mert az megbotránkoztató jelenet a művelt emberi fogalmakban. Hogy miért? Hát tudom is én. Csúnya, tehát leírhatatlan. A nő levetközésében poézis van; ha jól van írva, a női test finom, bolondító illatát érzi ki a betűkből az olvasó a nyomdafesték helyett, de egy férfi levetközése, pfuj, említeni se merészelem. A szoknyához akár ódát, dithirambot szabad írni, de a nadrágnak »kimondhatatlan« a neve is. És miért? Hát isten tudja. És mit bizonyít? Talán azt, hogy a férfi inesztetikussabb teremtmény a nőnél? Alkalmassint csak azt, hogy aki az illőt és illetlent kigondolta, nagy számár volt.» (150. o.)

Az idézett elbeszélői reflexió figyelmet érdemel, hiszen olyan narratív konvenciókra kérdez rá, amelyek a magyar irodalomban még hosszú ideig érvényben maradtak. Az a szkeptikus hang, amely humorral vegyes iróniával jelzi fenntartásait ezzel az elbeszélői tradícióval, illetve az olvasói elvárásokkal szemben, fontos kérdést vet fel, olyan problémát, amely akár a mai gender-kutatás nézőpontjából is értelmezhető. Ugyanakkor a Mikszáthra jellemző „bölcs kompromisszum” jegyében az elbeszélő nem viszi végbe az olvasói ízlés provokálását, nem írja le a fiatalember vetközését. A szöveg azonban egy

Az idézett elbeszélői reflexió figyelmet érdemel, hiszen olyan narratív konvenciókra kérdez rá, amelyek a magyar irodalomban még hosszú ideig érvényben maradtak. Az a szkeptikus hang, amely humorral vegyes iróniával jelzi fenntartásait ezzel az elbeszélői tradícióval, illetve az olvasói elvárásokkal szemben, fontos kérdést vet fel, olyan problémát, amely akár a mai gender-kutatás nézőpontjából is értelmezhető.

ennél kétségesebb kompromisszumot is köt: az alakformálás terén maga is határozottan annak az eszményítő nőábrázolásnak a keretei között marad, melynek gyakorlatát az elbeszélői kommentár kétségbe vonja, s éppen ez az eszményítés lesz az, amely Veronka alakját kiüresíti, s már első pillantásra áttetszővé teszi. Bár az elbeszélő kétségeket látszik táplálni a nő eszményítő narratív megjelenítésével szemben, a kommentáron túl semmit nem tesz e sztereotip megközelítés meghaladásáért, sőt kedvtelve látszik folytatni ezt a gyakorlatot.

Wibra Gyurit a szerelem és a vagyon közötti örlődés alkalmassá tehetné arra, hogy némileg összetettebb alakként lépjen elénk, azonban dilemmájának bemutatása ebben az esetben inkább jelzésszerű, s mire a regény exponálja a problémát, Gyuri a jó erkölcs nevében már felül is kerekedett belső meghasonlásán. Lehetséges, hogy a kortárs olvasók többségének elvárásait kielégítette a

kisértésen felülemelkedő erkölcsről szóló tanulságos példázat, a morális tanításra kevésbé fogékony modern olvasó számára azonban az elbeszélés egyre érdektelenebbé válva közelít az előírászerű boldog véghez.

A regény lektűröket idéző módon boronálja össze egy nap ismeretség után a fiatalokat. A sztereotip klisék alkalmazása igencsak feltűnő: a szerelmes fiatalember megmenti a veszedelemből került papot, aki hálából neki ígéri húga kezét, persze csak akkor, ha a lány is úgy akarja. Mindössze annyit módosít a sémán az elbeszélés, hogy a halálos veszedelem itt némiképp köznapibb arcot ölt, csak egy mély gödörből kell kimenteni a plébánost, nem rablók karmai közül. Bár a gödör és a haramiák közötti különbséget

nem áll szándékomban kétségbe vonni, úgy vélem, a regény ismét némiképp félrevezető manővert alkalmaz, amikor Wibra Gyuri gondolatait idézve tulajdonképpen a szövegben alkalmazott cselekménymozzanat eredeti voltáról igyekszik meggyőzni az olvasót:

„De hát hogy kell a dologhoz kezdeni? Ezen töprengett egész úton. Milyen jó volna egy kis romantika (mint a regényekben van), ha teszem azt, zsviványok támadnák meg őket az erdőn, s ő lelövöldözné a revolverével valamennyit, úgy venné vissza tőlük a Veronkát, aki aztán így szólana elérékenyülve: «Megmentetted az életemet, tied vagyok koporsóm bezártáig.»

De így, minden előzmény nélkül, nem mert közeledni hozzá, torkán akadtak a szavak, melyeket elméjében olyan szépen kifőzött. Kételyek fogták el: hátha nem rokonszenvezik vele? Hátha már van otthon valakije? Lehetetlen, hogy ne legyen. Hiszen csak látta már valaki, s ha látta... akkor bizonyosan bele is szeretett. Valami külső eseménynek kellene történnie, ami elősegítené a dolgát.” (162. o.)

A most idézett szakaszt nem sorolhatjuk minden fenntartás nélkül a regény metanarratív kommentárjai közé, hiszen az egyik szereplő, nem pedig az elbeszélő nyilatkozik meg. Azon túl, hogy a szereplői szólamnak ugyancsak lehet metanarratív funkciója, az indokolhatja a szakasz kommentárként történő kezelését, hogy a szereplő szólamába egy zárójeles megjegyzés erejéig („mint a regényekben van”), belevegyül az elbeszélő hangja. (Éppen a zárójel használata teszi megalapozottá ezt a feltételezést, a mondat szerkezet ugyanis egyértelműen megengedné a zárójel elhagyását, hiszen a hasonlat zökkenőmentesen illeszkedik a mondat struktúrájába.) Az elbeszélői beavatkozást valószínűsíti az is, hogy a más regényekre történő hivatkozás a többi elbeszélői kommentárban szintén rendre feltűnik. A szereplő szólamához tapadó elbeszélői gesztus arra hivatott, hogy jelezze: ebben az elbeszélésben nem érvényesülnek a romantikus regényekre jellemző megoldások. Zsviványok valóban nem támadják meg az utazókat, de Wibra Gyuri mégis az életveszélyből menti ki leendő sógorát. Előzőleg éppen azon töri a fejét, hogy „[v]alami külső eseménynek kellene történnie, ami elősegíthetné a dolgát.” (162. o.) A pap gödörbe esése éppen ilyen külső történés. Az elbeszélői kommentár ebben az esetben azzal menteti az író, hogy törölni igyekszik a sematikus cselekménymozzanat és a szövegben alkalmazott megoldás között mutatkozó hasonlóságot. Arról kívánja meggyőzni az olvasót, hogy az elbeszélő történet alapvetően különbözik a narrátor által romantikusnak nevezett cselekményvezetés bejáratott megoldásaitól.

Hasonló szerep tulajdonítható a *Három üszög* című fejezet elejére illesztett kommentárnak is, amely játékosan madame Kriszбайt szólítja meg.

„Ön ott ül, madame, a kocsin, nem tud semmiről semmit, csak azt érzi, hogy éhes. A gondjaira bízandó bakfis leugrik a kocsiról, elszalad, nyakába ugrik egy hosszú kabátos egyéniségnek, és beszélnek ott valamit a fa alatt, élénk gesztusokkal, villogó szemekkel. A kis bakfis jön aztán vissza, vígan szökellve, mint egy bárány, nekipirulva, mint egy rózsa, karonfogva a fiatalemberrel, ki tegnap a fülönfüggőjét megtalálta. Mindez olyan váratlan és csodálatos. Míg a kocsi eltört tengelyét alátámasztják, felszerszámozzák és újra befogják a lovakat, addig a hosszú kabátos férfi, aki a bakfis testvére, megsúgja bizalmasan: «Az ön növendéke menyasszony lett.» Szent isten, mikor, hol? Hát most, a fa alatt.

Ah, madame Kriszбай, érzem én jól, hogy önnek most el kellene ájulnia, részint mint finom hölgynek, pusztán az események hallatára, részint azért, mert ilyen tökéletlen népek közé jutott; de az otkolonos üvege nagyon mélyen bent van a bőröndjében, s így mégis jobb el nem ájulni, hanem elég a lelki megbotránkozás.

Mert a fa igen szép dolog flörtre, szerelmi ömlengésekre holdvilágos estén, de a leánykéréshez, eljegyzéshez (kivált a regényekben) szépen bútorozott szalon kívánatos. A leány kiszalad az ajtón, ha szégyenlős, vagy letérdepel áldásért a szüle, esetleg gyám előtt, ha nem nagyon szégyenlős – de hova térdepeljen a fa alatt?

Borzasztó! A fa alatt! A vadházasokról mondják: «Fa alatt esküdtek.» — Micsoda szégyen! Mit fognak erre mondani? Hisz ha nem esküdtek is, de eljegyzésük a fa alatt volt! Ezt lehetetlen lesz eltagadni.” (173. o.)

Az elbeszélői szólam ezen a ponton a leánykéréshez klisészerű módon eljutó történetvezetés eredeti, meglepő voltát igyekszik sugallni. A szokatlanág e retorika értelmében a helyszínben rejlene: a regényekben szépen bútorozott szalonban történik a lánykérés, míg a fa csupán mint a találkák helyszíne jöhet szóba. Mai nézőpontból tekintve aligha olyan jelentős különbség ez, amely képes feledtetni az olvasóval a cselekményvezetés sztereotip jellegét.

Az újabb értelmezések az én most kifejtett álláspontomnál lényegesen kedvezőbb képet alkotnak a mű esztétikai teljesítményéről. Ezek az interpretációk a nyitott műalkotás, illetve a többértelműség modern és posztmodern ízlést egyaránt jellemző elvárás-horizontja felől közelítve igyekeznek újraértelmezni a *Szent Péter esernyője* szövegét. T. Szabó Levente (2007) az antimetafizikus detektívtörténet megvalósulását látja a regényben, amelyet a műfaj klasszikus, metafizikus változatával szemben az jellemez, hogy a nyomozás végén nem sikerül végérvényes, kétségbevonhatatlan tudásra szert tenni. A detektívtörténetnek ez a változata az ismeretelméleti szkepszist viszi színre, amely kétségbe vonja a valóság megismerhető voltát. Bár a magyar modernség prózájában a szkepticizmus és a relativizmus nézőpontja jelentős szerephez jutott, ennek a beállítódásnak a Mikszáth prózájára történő ráolvasása megítélésem szerint nem meggyőző. A *Szent Péter esernyőjében* elbeszélő nyomozás korántsem torkollik megoldhatatlan dilemmába, mint azt T. Szabó Levente vélelmezi. A regény diegetikus világában aligha fér kétség hozzá, hogy Gregorics Pál egykor az esernyő nyelében helyezte el azt a bizonyos utalványt. Anélkül, hogy az erre utaló sok apró jelzés kimerítő felsorolásába fognék, elegendő talán az esernyő Tiszába esésének vagy Gregorics haldoklásának jelenetét emlékezetbe idéznem. Ha nem lett volna benne az esernyő nyelében az utalvány, ugyan miért viselkedett volna Gregorics elmeháborodott módjára, amikor Szegeden véletlenül a vízbe ejtette, s miért szorongatta volna görcsösen a halálos ágyán, amikor a fiát várta haza, hogy örökségét átadja neki? Aligha vontható kétségbe, hogy a regény diegetikus világában Gregorics halálának időpontjáig tényként kell kezelnünk: az utalvány a nyelvben rejtőzik. Az elbeszélőt nem az eredendő szkepszis tartja vissza attól, hogy tényként állítsa: elégett a nyelvbe rejtett értékpapír, hanem a pozitívizmus ténytisztelete. Mert ugyan nagyon valószínű, hogy Gregorics halálakor még benne volt az utalvány az esernyő nyelében, ez a későbbiek során azonban már ellenőrizhetetlennek mutatkozik. Nem a szkepszis, hanem éppenséggel a ténytisztelet készíti erre a magatartásra.

A másik visszatérő állítás, amely a regény nyitottságáról hivatott meggyőzni a regény olvasóit, azt hangoztatja, hogy az elbeszélő, illetve az implicit szerző nem foglal egyértelműen állást a két magyarázat érvényességével kapcsolatban,³ azaz nyitva hagyja a kérdést, hogy az esernyőt Szent Péter vagy Müncz apó ajándékozta-e Veronkának. Szabó T. Levente érvelése döntő szerepet szán a regény utolsó metanarratív kommentárjának, amelyet ezért érdemes közelebbről megvizsgálnunk:

„Mit kellene még elmondanom? Bizonyára még nagyon sok az, ami tollam elé torlódik. Van olyan is, ami örök titok; például a Gregorics Pál vagyonáról máig sincs semmi nyom. Benne volt-e az elgondolt bankutalvány az öreg esernyőnyélben, vagy nem, azt senki sem tudja, még a kis Matykó se, aki pedig ivott belőle a három

üszög révén. Olyan drága italt császárok se isznak, mint Matykó — ha igaz volt a dolog.

A legenda a glogovai Szent Péter-féle esernyőről mai napig is él azon a környéken. Sztolarik révén *ugyan*, aki szerette elbeszélni mindenfelé, hogyan ajándékozta meg az öreg Müncz zsidó a kereszténységet egy szent ereklyével, *kiszivárgott a meztelen igazság is, de a hit az igazágnál is erősebb s apránként leteperzte azt egész alulra.*⁴ Én bizony nem ásom többé kijebbe. Az eddigéért is bocsánatot kérek. Mert tagadhatatlanul van valami misztikus a dologban. A szent esernyő mérhetetlen áldást és szerencsét hozott mindenkire, még Gyurira is, ki a világ legbájosabb asszonykájához jutott általa, az elbeszélte eseményeket követő harmadik vasárnapon.” (197. o.)

Mint látható, a sokat hivatkozott szöveghely örök titoknak csupán azt tartja, hogy bent volt-e az utalvány az ernyő nyelében. A „Van olyan is, ami örök titok” fordulat arra utal, hogy ez az egyetlen titok a történetben, míg a többi kérdés nem az, így az sem, hogy igaz-e a legenda. Amikor T. Szabó Levente úgy véli, mivel nem lehet tudni, hogy az utalvány benne volt-e a nyélben, az sem dönthető el, hogy igaz-e a legenda, logikai hibát vét.⁵ Ennek a körülménynek ugyanis nincs köze a legenda valóság tartalmához. Ha az utalvány nem is lett volna a nyélben, amikor elégették, ez nem kérdőjelezi meg a diegetikus világnak azt az egyértelmű tényét, hogy az esernyőt Müncz apó tette a kis Veronka fölé. Az utalvány hollétének kérdésessége nem vonja kétségbe az esernyő útjának történetét. A helyiek között elterjedt legenda az esernyő adományozójára, Szent Péterre vonatkozik, s mit sem tud az utalvány történetéről. Így az utalvány későbbi sorsának bizonytalan volta nem teszi valószínűbbé vagy hihetőbbé a legendát. Az idézett részletben az elbeszélő a Müncz apó történetére hivatkozó magyarázatot a „meztelen igazság” minősítéssel illeti, amit az a bölcsen ironikus gesztusa követ, mely a téves közzélekedés nyílt cáfolata helyett, a ’hagyjuk meg az embereket a nekik kedves tévképzeteikben’ álláspontjára helyezkedik. A „misztikus” jelenségek és a „mérhetetlen áldás” emlegetésekor pedig szintet vált az elbeszélés: a szószerintiség szintjéről metaforikus szintre lép: a glogovai pap anyagi boldogulása, Wibra Gyuri házassága racionális indoklást kapott a szövegben, ezért korántsem tekinthető isteni beavatkozásnak vagy a földi világ törvényeit felfüggesztő misztikus csodának.

Az elbeszélő tehát egyértelműen állást foglal az esernyő eredetének két változata kapcsán, az egyiket meztelen igazságnak, a másikat lokális érvényű legendának minősítve. Éppen ezért a *Szent Péter esernyője* nemhogy kikezdené a metafizikus detektívtörténet sémáját, hanem éppen hogy megfelel neki. Mivel a regényben semmi jele az elbeszélői megbízhatóság megkérdőjelezésének, s a narrátor szavahihető, sőt mindentudásában alig korlátozott elbeszélőnek mutatkozik, nem kínálkozik olyan érv, amelynek alapján az implicit szerző és az elbeszélő nézőpontjának egymástól határozottan eltérő voltát feltételezhetnénk. Így a regény végén olvasható kommentár nyomán, T. Szabó Levente állításával szemben, a regénybeli „perspektívák a történet végére hierarchiába rendeződnek”. Pontosan az történik, amit a klasszikus detektívtörténetről állít: „A klasszikus detektívtörténet metafizikája ugyanis éppen abban áll a benne használt perspektívákat illetően, hogy nem hagy kételyt afelől, melyik az érvényes, mindenik másikat felülíró nézőpont, amelyből nézve rendd, az ok-okozati viszonyok, a magyarázatok hézagatlan sorává áll össze minden korábban ismeretlen körülmény az elbeszélte történetben.” (T. Szabó, 2007, 200–201. o.) A *Szent Péter esernyőjének* szövegében megoldódik a rejtély: az ernyő Müncz apó és nem Szent Péter ajándéka. Egyetlen körülmény marad tisztázatlan: együtt égett-e a nyéllel az utalvány is? Ebben a tekintetben nincs végérvényes válasz, azonban itt sem a homályos, beláthatatlan talány dominál, hanem az erős valószínűség. Az antimetafizikus detektívtörténet sémáját alkalmazó regénystruktúra ugyan kétségtele-

nül megjelenik a magyar epikában, de nem Mikszáth Kálmán, hanem Füst Milán vezeti be a hazai modernség irodalmába, akinek *Nevetők* című kisregénye egyértelműen erre a narratív struktúrára épül, amely később *A feleségem történetében* is visszaköszön.

A *Szent Péter esernyőjét* újrakanonizáló kísérlet a fentiek alapján nem mutatkozik igazán meggyőzőnek, így aligha szolgál erős érvekkel a regény középiskolában történő tanítása mellett. Nem beszélve arról, hogy közelítésmódja valószínűleg eleve nem a középiskolai diákra, illetve az átlagos olvasóra szabott. Az interpretáció ugyanis nem annyira az olvasás élményére hagyatkozik, nem a szöveggel való találkozás esztétikai élvezetéből meríti a maga elsődleges inspirációit, hanem elméleti problémák direkt, közvetlen visszakeresésében leli örömét. A gyerekek akkor szerethetik meg az olvasást, ha ez az erőfeszítést igénylő tevékenység élményt és élvezetet ad számukra. Egy regényt önmagában sem élvezetesebbé, sem rosszabbá nem tesz, ha metafizikus vagy antimetafizikus perspektíva érvényesül benne. E világnézeti probléma izgalmas lehet az olyan irodalomtudósok számára, akik a szöveg teljesítményét elsősorban azon mérik, hogy annak szemléletmódja és előfeltevés-rendszere mennyiben vetíti előre korunk ízlésvilágát, az olvasók számára azonban aligha ez a legfontosabb kérdés, hiszen a művek esztétikai teljesítménye elsősorban nem ezen múlik. Annak a diáknak, aki nem szórakozott jól a regény olvasása közben, aligha jelent kárpótlást, ha az órán megtudja: a regényben antimetafizikus perspektíva érvényesül.

Irodalomjegyzék

Eisemann György (1998): *Mikszáth Kálmán*. Korona Kiadó, Budapest.

Mikszáth Kálmán (1957): *Szent Péter esernyője*. Mikszáth Kálmán összes művei 7. (Kritikai kiadás), s.a.r. Bisztray Gyula, Budapest.

T. Szabó Levente (2007): *Mikszáth, a kételkedő modern*, L'Harmattan – Magyar Irodalomtörténeti Társaság, Budapest.

Jegyzetek

¹ A továbbiakban a regény kritikai kiadásából származó idézetek oldalszámait a főszövegben, zárójelben adom meg.

² Riedl Frigyes megállapításait a kritikai kiadás jegyzeteiben Bisztray Gyula idézi.

³ Eisemann György lényegesen árnyaltabban fogalmazza meg az eldöntetlenséggel kapcsolatos nézeteit, mint T. Szabó Levente, ugyanakkor „legendák találkozásaként” értékelve az esernyő Szent Péter-i eredetének és az utalványnak a történetét, közelítőleg egy szintre helyezi őket, bár megjegyzi, hogy „ez utóbbi változat tűnik valószínűbbnek”, jóllehet „végül ez sem igazolódik.” (vö. *Eisemann*, 1998, 95., 88. o.)

⁴ A kiemelések tőlem származnak.

⁵ A két, egymástól valójában független kérdés összemosisdók T. Szabó Levente érvelésében: „Az elbeszélő regényvégi megjegyzései egyben az eredetnek, az eredet visszakereshetőségének és egyértelműségének a hierarchikusságát kezdik ki. Az elbeszélő nemcsak hogy *fenntartja a bizonytalanságot az esernyő eredetét és a vagyon hollétét illetően*, hanem

a kétfajta olvasásmódot, amely saját magát kívánta a hierarchia élére állítani, egymásba játssza [...]” (206. o., kiemelés tőlem) Jól látható, hogy az érvelés felsorolásszerűen egymás mellé helyezi az esernyő eredetének és az utalvány sorsának kérdését, s mindkettőt egyformán bizonytalannak állítja be. Ezzel szemben a kommentár csak az utalvány kapcsán foglalt el megengedő álláspontot. Az esernyő adományozójának kérdésében a „meztelen igazságot” és a helyi legendát állítja szembe egymással. Az igazság abszolút érvényű fogalma kerül itt szembe a helyi szóbeszéddel, hasonlóan a *Kísérlet Lublón* szövegéhez.

Eisemann György sem különíti el határozottan a két kérdést egymástól, amikor így érvel: „E narráció ugyanazt teszi, mint a derék glogovaiak, azaz kontextust keres a tárgyhoz, de Szent Péter helyett Gregorics Pál alakjára összpontosít. Így alakul ki a kettős interpretáció: egyrészt a Müncz Jónást Szent Péterre stilizáló hiedelem, másrészt, az örökség sorsának bonyodalmai. S bár ez utóbbi változat tűnik valószínűbbnek, végül nem igazolódik, hiszen az esernyő fogóját elégetik. S nem bizonyosodik be a feltevés a titkos rekeszben őrzött bankszámláról.” (1998, 88. o.)

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia innovatív törekvései és értékállósága

„A pedagóguslét, a tudás közvetítése, az embereken való segítség, az emberek rávezetése a jóra, az igazság valamiféle meg- és elismertetése izgatott” (Zsolnai, 2002b, 119. o.) – mondja Zsolnai József, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés és az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia megalakítója. Véleménye szerint a neveléstudomány arra való, hogy tökéletesítse a pedagógia praxisát, és ne idegenítsen el a kultúrától. A pedagógia tárgyának pedig értékesnek kell lennie a közjó szempontjából, vagyis a közösség javát, jólétét kell szolgálnia (Zsolnai, 2010, 52–57. o.).

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát (ÉKP) nehéz megragadni a maga egészében, annak komplexitása miatt. Mégis sokoldalúsága, szerteágazósága mellett egy jól strukturált, kiválóan felépített és átgondolt rendszer tárul elénk, amely megkönnyíti azon princípiumok megértését, melyek a programot jellemzik. Ebben a rendszerben jól körvonalazódnak az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia érték-választásait és célkitűzéseit meghatározó tényezők, a tanulókról vallott nézetek és a tanári attitűdök elvárásai.

A tanulmányban csupán azon elemek kiemelésére törekszem a nagy rendszerből, amelyek Zsolnai aktualitását alátámasztják, és összefüggést mutatnak a mai neveléstudomány néhány irányával. Ennek alapján először Zsolnai József gyermekfelfogását, antropológiai nézeteit fogom bemutatni, ezt követően az agy kutatás fényében Zsolnai innovatív szándékának helytállóságát a művészeti nevelésről vallott elképzeléseit illetően, majd a tudományos gondolkodásra, kutatásra, egészségvédelemre való törekvést az ÉKP-ban, végül az élethosszig tartó tanulás szemszögéből a Zsolnai-féle pedagógusképet vizsgálom meg. A tanulmányból az is kiderül, Zsolnai milyen válaszokat kínál napjaink pedagógiai kihívásaira, mi teszi életszerűvé és értékállóvá a programot.

Zsolnai József gyermekfelfogása és antropológiai nézetei

Zsolnai József a hátrányos helyzetű településeken végzett szociológiai kutatások fényében a művelődési hátrányok visszaszorítására dolgozta ki programját. Hangsúlyozta, amennyiben „az iskola képességfejlesztő funkcióját nem teljesíti jól (...), nem alkalmas sem a művelődési hátrányok visszaszorítására, sem pedig a tehetséggondozásra” (1995, 11. o.). Ezzel a megállapításával valójában megelőlegezte a NAT (2012) két fő célkitűzését a tehetséggondozásról és a lemorzsolódás csökkentéséről, a két szélső pólus egyidejű kezelésének a fontosságáról. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia megálmodója és kimunkálója tehát úgy dolgozta ki pedagógiai programját, hogy az egyformán tekintettel legyen a tehetséges tanulók fejlesztésére és a hátrányos helyzetűek

felzárkóztatására. Zsolnai József többször hangoztatta, hogy minden gyermek tehetséges valamiben, és sokkal több szunnyad bennük, mint az ember azt feltételezné, függetlenül attól, hogy mit hoztak hazulról. Kiemelte, hogy a hátrányos helyzetű településeken is felkutatathatók tehetséges gyerekek. Ahhoz, hogy a tehetség kiderüljön, a gyerekeket a lehető legváltozatosabb tevékenységekből a nekik megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni (Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.).

A magyar és a nemzetközi szakirodalomban is hasonló meglátásokat olvashatunk (a tanulók különbözősége miatt) az egyéni fejlesztés fontosságáról: Arató Ferenc úgy véli, hogy „minden gyermek potenciális tehetségeket rejt magában”, a tanár feladata alapvetően a tanulóban szunnyadó tehetség kibontakoztatása, amely „személyre szabott, egyénre tervezett pedagógiai folyamatot igényel” (*Fuszek és Mtsai*, 2014, 100. o.). Howard Gardner, a Harvard Egyetem pszichológa és a Bostoni Orvosi Egyetem idegtudományi professzora pedig azt hirdette, hogy az intelligenciának egész skálája létezik, melyeket iskoláskorban kell megkeresni és fejleszteni. Művét 1983-ban publikálta, vizsgálatai több száz személyen végzett kutatáson alapultak. Gardner hét-féle, egymástól független intelligenciát különböztet meg: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás és kétféle személyes intelligenciát, melyet 1998-ban további három intelligenciával bővített ki: a naturalista, spirituális és egzisztenciális intelligenciával. A többszörös intelligencia elméletnek fontos alap gondolata az, hogy minden gyermek számára olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amelyben egyéni képességei kiteljesedhetnek. Gardner szerint minél többet meg kell tudni a gyermekekről, ahelyett, hogy a pedagógus mindegyiket ugyanannak a tünnek a fókán próbálná átprézelni (*Nicholson–Nelson*, 2007, 11. o.).

Az ÉKP a filozófiai antropológia kutatási eredményeiből kiindulva azt vallja, hogy „az ember nem választható szét biológiai és társadalmi oldalra”, az egyén intézményes és spontán elsajátítás útján „alakítja ki a természetileg és társadalmilag egyaránt meghatározott emberi arculatát”. Az ember „elsősorban kérdéscélű lény”, aki képes a lehetőségeit megkeresni, meglátni, kihasználni; egyúttal „alkotó, kreatív és befogadó” (Zsolnai, 1995, 23. o.). Zsolnai így fogalmaz: „mi a fejlesztendő személyt, a tanulót kisiskolás korától kezdődően olyan egyénként tételezzük, aki egy – csak rá jellemző – egyedi létformában folytonosan tevékenykedik (megismer, cselekszik, kommunikál, értékkel), és közben alanya saját és a kapcsolatban lévő világ (család, társadalom, környezet, kortárs csoport, iskola) fejlesztő és önfejlesztő akcióinak” (1995, 87. o.).

Zsolnai szerint a normatív pedagógia elsődlegesen a tudat formálását, átalakítását tartja teendőjének, azonban kevésbé számol a mindennapi tapasztalatok, az élmény, a művészi átélés során szerzett információk egymásra hatásával. „A tudat élményszerűségére, a tudatos jelen múltat és jövőt közvetítő szerepére és a tudat kreatív jellegére” azért is fontos gondolni, mert az érték közvetítés és a képességfejlesztés során az egyén valóságos tudatműködését nem szabad „fekete doboznak” tekinteni. Az ÉKP-t ez a *fekete doboz* érdekli, „a tanuló személyes én-je is, ahogyan feldolgozza a neki közvetített művészeti, tudományos, mindennapi tudást, illetve információt”. Ezért a következő lényeges kérdésekre keresi a választ: „miként kell eljárni pedagógiailag, hogy a mindenáron való tudatosítás ne verje szét az élményt; milyen értéktartalmakat kell tudatosítani, hogy az élmény elmélyülhessen, élessé, pontossá válhasson, hogy a tudatosuló én felismerhesse involváltságát, hogy az én megtanulja tudattalan élményvilágának előhívását, a tudattalan magatartásmódok „kezelni tudását” a metakommunikáció eszköztára révén” (1995, 179–180).

Zsolnai tehát arra törekszik, hogy a tanítás ne csupán ismeretek közlésére szűküljön, hanem az „üzenet” az élményszerűség biztosításán keresztül a tanuló értékrendjébe is beépülhessen. Arra keresi például a választ, hogyan lehet a serdülőknél tökéletes élményt nyújtva művészetet, etikát, filozófiát tanítani. Nevelési célkitűzéseiben az

értékes és az értéktelen közti különbség megismertetésére nagy hangsúlyt fektet, mivel a gyermek személyiségének fejlesztése ezen értékek formálásával lesz teljes (1995, 11. o.).

„Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia születése pillanatától a teljesítményelv mellett kötelezte el magát, tudomásul véve, hogy a tanulók a tanulási tempó és a tényleges teljesítmény szerint nagy különbséget mutatnak” (Zsolnai, 1995, 179. o.). Zsolnai a gyermekek eltérő haladásának biztosítására az utat a differenciáló pedagógia alkalmazásában látta, mivel ezzel elkerülhető a tanórákon való unatkozás, érdektelenség azon tanulók körében, akik az átlagtól eltérő tempóban tanulnak. Elutasítja azt a vádat, hogy a differenciálás újratermeli a tanulók közti egyenlőtlenséget. Azzal érvel, hogy „az ember individualitásának, teljesítményének, érdemének a méltánylása nem tekinthető igazságtalannak, csupán igazságos egyenlőtlenségnek”. Földes Tamással vallja, hogy ez az „igazságos egyenlőtlenség koncepciója” adja meg az ÉKP pedagógiájának azt a mozgásteret, „amely esélyt ad mind a demokrácia, mind a kreatív társadalmi életre való fölkészítéshez” (Zsolnai, 1995, 179. o.). A tanórai differenciálás azt a célt szolgálja, hogy a tanulók olyan feladatokkal szembesüljenek, melyek egy kicsit meghaladják a teljesítőképességüket, „ez lehetőséget teremtett arra, hogy a *flow*, a *tökéletes élmény* állapotában éljék meg az iskolai éveiket” (Vágó, 2002, 128. o.).

Nahalka István arra hívja fel a figyelmet, „ha valóban egyéniségekből álló társadalmat akarunk kialakítani”, akkor – a feladat nehézségre ellenére – a pedagógiának nincs más útja, mint a differenciálás. Ehhez azonban olyan taneszközöknek – köztük tankönyveknek – kell születniük, melyek megkönnyítik a pedagógusok dolgát, hiszen sokan közülük azért riadnak vissza a differenciálástól, mert nincsenek ehhez eszközeik, és maguknak kell kitalálniuk az alternatív tananyagokat, feladatokat, módszereket. A differenciálás azért is „az oktatás gyújtópontja”, mert az teszi lehetővé, hogy ugyanabban a tanulócsoportban a gyermekek személyes szükségleteihez szabjuk a tananyagot, és egy időben valósulhasson meg a felzárkóztatás és a tehetség gondozás (2003, 184. o.). Ezen múlik a *flow* élmény, a feladatban való elmélyülés megvalósulása.

Zsolnai a tehetségről azt tartotta, hogy az nem csupán örökletes dolog, hanem tanítható, művelhető. Ehhez az iskolának tanulói számára változatos programokat kell felkínálni, és gondoskodnia kell a megfelelő testi és szellemi terhelésről.

Gyarmathy (2006) szerint a tehetség megfelelő környezet hiányában is megjelenhet, de a képességek ezt gyakran nem jelzik, éppen a fejlesztő hatások hiánya miatt. Csikszentmihályi is úgy véli, hogy a tehetség kibontakozásához a legfontosabb tényező az ingergazdag, komplex környezet, amely „lehetőséget tud adni a tehetség fejlesztésére, mivel megfelelő feltételeket képes biztosítani az érdeklődés felkeltéséhez” (Csikszentmihályi, 2010, 33. o.). Hangsúlyozza, hogy „a tehetségek felismerése és kiteljesedésének elősegítése hosszú távon a társadalom és az egyén számára egyaránt hasznot hoz” (Csikszentmihályi, 2010, 49. o.).

Zsolnai József az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát egy olyan alternatív pedagógiának tekintette, amely hű a magyar progresszív tradíciókhoz, ugyanakkor nyitott, kész befogadni más, előrevivő pedagógiai rendszereket is (1995, 35. o.). Az ÉKP arra tett kísérletet, hogy „olyan népeket és kultúrákat is bemutasson, amelyek a magyarsággal nincsenek sem rokon, sem politikai kapcsolatban. Eközben tudatosan szembehelyezkedik azokkal az előítéletekkel és ellenségképekkel, melyekkel a tanulók a családi szocializáció révén találkozhattak” (Zsolnai, 1995, 73. o.). Ezért tartotta fontosnak például „a japán nyelv és kultúra tanítását 11 éves kortól” (1995, 74. o.). A NAT-ot megelőlegezve Zsolnai a látókör horizontjának kiszélesítésére, a reális énkép, emberkép, magyarságkép, Európa-kép és világgép kialakítására törekszik (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Vallja, hogy igent kell mondani a másokban az emberre, mert a világnézetek harca sehova sem vezet. Az egzisztenciális problémákra kell fókuszálni, és azt kell keresni,

hogy „milyen világnézeti alapon tehetjük az emberi életet méltóbbá, értelmesebbé, élhetőbbé” (Zsolnai, 1995, 58. o.). Zsolnai tehát a dialógusfilozófiát részesíti előnyben, amely alapvetően a viszonylataiban képzelel el az embert.

Művészeti neveléssel a belső világ gazdagításáért és a memórianyomok tartósságáért

Ebben a részben az ÉKP megalapítójának innovatív törekvéseit a művészeti nevelésre vonatkozólag kívánom alátámasztani. Zsolnai József a művészetekben az érzelmi- és más intelligenciaterületek kiművelésének kiváló eszközt látta meg, melyet kutatók sokasága igazolt a neveléstudomány és a pszichológia területéről. Az agykutatók pedig a memóriafolyamatok tartósságának és előhívhatóságának egyik lényeges eszközeinek tekintik a művészeti nevelésben rejlő lehetőséget, melyet a NAT jóval később, 2012-ben írt elő az alsó tagozatosok számára a mindennapok szintjén.

Csapó Benő azt hangsúlyozza, hogy „az értelem kiművelése nem lehet eredményes, ha nem fordítunk kellő figyelmet a tanulás társas környezetére és az affektív szféra fejlesztésére” (2002, 107. o.). Gardner pedig azt hirdeti, hogy a harmonikus személyiség kibontakozásához és az életben való boldoguláshoz sokkal többre van szükség, mint a nyelvi és a logikai intelligenciaterületek fejlesztésére, amelyet a legtöbb kompetenciavizsgálat mér. A magas szintű intra- és interperszonális intelligencia – amely hatékony együttműködést tesz lehetővé a személyes és a társadalmi életben – ugyanilyen fontos (Nicholson–Nelson, 2007. 13–14. o.). Révész György, a Tehetséghidak Tudományos Tanácsadó Testületének elnöke is úgy véli, hogy „az intelligenciatesztek mai világa (...) nem biztos, hogy valóban hatékony. Mintha mást mérne, mint amire nekünk valójában szükségünk lenne” (Csermely, 2013, 224. o.). Azt hangsúlyozza, hogy az „az intelligencia nem redukálható az ismeretekre”, a probléma tehát az, hogy a pszichometrikus intelligenciatesztek „tényszerű vagy leíró jellegű ismereteket mérnek és nem az intelligencia tágabb körét” mint például a kreativitást, vagy éppen a szociális intelligenciát (Csermely, 2013, 224. o.).

Zsolnai József meglátta a művészeti tárgyokban rejlő sokoldalú lehetőséget a pedagógiai gyakorlatban. Arra törekedett, hogy „a művészeti program – ami az ember önkifejezésének, önmaga felmutatásának talán a legszebb lehetősége – méltó helyre kerüljön az ÉKP-ban” (2002a, 187. o.). Vallotta: „a művészeti tevékenységek elősegítik az iskolai élet humanizálását” (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Nézete szerint „az értéksajátítás igazi gyakorló pályája az alkotás, ami az értékek (újra) teremtését jelenti” (Zsolnai és Zsolnai, 1987, 55. o.). Ezért a program kiemelt hangsúlyt fektet a művészeti nevelésre, és „a kultúra teljességét viszi be az iskolába. Ez a magyarázata annak, hogy jóval több tantárgyat (műveltségi területet) és tevékenységet tanít, mint a hagyományos iskola” (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Az ÉKP iskolákban olyan intelligenciaterületek fejlesztése valósulhat meg, melyekre mind a tehetséggondozásban, mind pedig a hátrányos helyzetből indulók felzárkóztatásban nagy szükség van. Zsolnai József úgy véli, elembertelenedett világunkban a művészetekbe kapaszkodás az egyes ember számára mentsvár és menedék lehet (1995, 60. o.). „Ha valaki tehetséges, feltétlenül tanácsos elmélyülnie egy-egy területen, ha pedig valaki hátrányos helyzetű, akkor egy-egy művészeti ág alapos elsajátítása talán segítheti őt a »talpon maradásban«, énképe stabilizálásában” (1995, 61. o.).

Az oktatott tantárgyak között megjelenik tehát a bábozás, színjátszás, furulyázás, virágkötés, szövés, fonás, lehetővé téve a gyermek szabad kibontakozását. Miközben a gyermek játszva tanul, a pedagógus éppen a játékban rejlő fejlesztő hatást ragadhatja meg. A kultúra közvetítése és teremtése tehát egyszerre valósulhat meg. A programban oly hangsúlyos művészeti nevelés tehát a belső világ gazdagítását, az intelligencia terüle-

tek kiművelését és a társas kapcsolatok erősítését szolgálja, ezzel egyidejűleg a különféle jártasságok, képességek, készségek fejlesztését többféle csatornán biztosítja.

Ma már az agykutatás is rávilágított arra, mennyire fontos a belső világ gazdagítása a tanulási folyamatokban. „Közismert jelenség, hogy a külvilágból származó információkat sokkal hatékonyabban tárolja el agyunk, ha ahhoz jelentős érzelmi vagy motivációs impulzusok társulnak” (Freund, 2008, 1506. o.). Freund Tamás (2006) agykutató megállapítja, hogy „a hatékony tanulás kulcsa a belső világ impulzusainak társítása a külvilági információcsomagokkal a tárolási folyamatok során.” „Ma már ennek a pontos mechanizmusát is megfejtették az agykutatók, alátámasztva ezzel az érzelmegazdagság fontosságát a tanulási folyamatokban, illetve a kreatív elme kialakulásában” (Freund, 2008, 1506. o.).

A világhírű magyar felfedezés során beigazolódott, hogy a memóriafolyamatok hatékonyságát biztosító ritmusgeneráló sejtek nem csak a szeptumban található, hanem „számos más ősi kéreg alatti területen is”, és „képesek globálisan meghatározni az alapvető agykérgi működéseket”. Ezeket a kéreg alatti területeket nevezhetjük belső világnak, mert „érzelmi és motivációs impulzusokat szállítanak, és testünk általános fiziológiás állapotáról hoznak információt” (Freund, 2006.). Belső világunk (érzelmeink, motivációink, kulturális örökségünk) pecsétnyomó szerkezetként működve biztosítja a memórianom „tartósságát, előhívhatóságát, érzelmi színezetét, de azt is, hogy bekerül-e olyan mély, tudat alatti rekeszekbe, melyekből a kreativitás táplálkozik” (Freund, 2008, 1506. o.). Ezért az agykutató az iskolák számára azt üzeni, hogy a diákoknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelmvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, erkölcsi és vallási neveléssel, mert ez egyrészt megoldást jelenthet a szelektálatlanul rájuk zúduló információ kezelésére, másrészt megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást” (Freund, 2006.). „Belső világunk fejlesztése, odafigyelés a lélek hangjára nem csak tanulási képességeinket fejleszti, hanem megtanít az együttműködésre is” (Freund, 2008. 1506. o.).

Figyelemre méltó az a – három országban sport szakon tanuló egyetemi hallgatók körében végzett – kutatás is, amely azt igazolta, hogy általában pozitív hangulat előzi meg a sikeres, negatív pedig a sikertelen sport- és vizsgateljesítményeket. A kutatók az oktatók és a sportszakemberek számára azt javasolták, hogy „vállaljanak tevékeny részvételt olyan érzelm- és hangulatszabályozó, valamint érzelmiintelligencia-fejlesztő stratégiák kidolgozásában, amelyek elősegítik a sportolók és hallgatók sikeres teljesítményfokozását” (Soós, Lane és Hamar, 2014, 7. o.).

Az USA hét egyetemének kognitív idegtudományokkal foglalkozó kutatói pedig bebizonyították, hogy „a művészeti képzés valóban elősegíti a kognitív fejlődést, együtt járását mutat meghatározott kognitív képességek javulásával. A művészetekkel való rendszeres foglalkozás például elősegíti a geometriai levezetések könnyebb, gyorsabb megér-

... a diákoknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelmvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, erkölcsi és vallási neveléssel, mert ez egyrészt megoldást jelenthet a szelektálatlanul rájuk zúduló információ kezelésére, másrészt megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást” (Freund, 2006.). „Belső világunk fejlesztése, odafigyelés a lélek hangjára nem csak tanulási képességeinket fejleszti, hanem megtanít az együttműködésre is” (Freund, 2008. 1506. o.).

tését” (Mikonya, 2013, 3–4 o). Zsolnai művészeti nevelésről vallott koncepciójáról tehát bebizonyosodott, hogy egyszerre teheti színesebbé, élvezetesebbé és termékenyebbé az ismeretelsajátítási tevékenységet.

Zsolnai József szerint az ideális ÉKP pedagógus az, aki egyaránt nyitott a művészetre, tudományra, filozófiára. Ezért mondja a következőket: „Ha a pedagógia nem érti a művészetet, ha a pedagógia tudósai számára nehéz a filozófia, akkor nem hiszem el, hogy közünk van a tudományhoz. Ha tudományt akarsz művelni, tanuld meg a művészeteket, tanuld meg a filozófiát!” (2002, 188. o.). „A Zsolnai-féle ÉKP program a képességek optimális fejlesztésének programja, s mint ilyen, egyedülálló. E program vállalja a művészettanítás népszerűtlen és nehéz feladatát, de úgy, hogy közben megpróbál hű maradni a reformpedagógiák gyermekbarát, hangulatos és életközeli szelleméhez” (Kárpáti, 2002, 74–75. o.).

Tudományos gondolkodásra és kutatásra nevelés, valamint egészségvédelem az ÉKP-ban

Az ÉKP „a tudomány tanítása mellett foglal állást, mégpedig kora kisiskolás kortól kezdődően” (Zsolnai, 1995, 49. o.). Zsolnai József „több könyvében is kifejtette, hogy a magyarországi pedagógiai gyakorlatból hiányzik a tudománypedagógiai szemléletmód. A legfőbb probléma Zsolnai szerint az, hogy az iskolások hagyományosan csak a tudomány eredményeit ismerik meg az egyes tantárgyak keretében”, amely csupán lexikális tudásukat növeli (Pete, 2006, 139. o.). Az tanulókat igazán az érdekelné „hogyan születnek tudományos eredmények, milyen eljárások, kutatómódszerek segítségével jutnak a kutatók, a tudósok újabb és újabb ismeretek birtokába”, miként fogalmazzák meg hipotéziseiket, hogyan dolgoznak együtt a közös cél érdekében. Ebből a célból alakult meg a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK), amely az önálló kutatásra, alkotásra serkenti a tanulókat már 9-10 éves kortól. (Bognárné, 2011, 34. o.). Csermely Péter és Zsolnai József tudománypedagógiai elgondolásainak és praxisának köszönhetően mára már a tudománypedagógia megjelenik a NAT-ban. „Fontos feladatként határozza meg a Nemzeti alaptanterv a kísérletezés, a megfigyelés, a természettudományos gondolkodás differenciált fejlesztését és alkalmazását, valamint a műszaki ismeretek hétköznapi életben is használható elemeinek gyakorlati elsajátítását” (Csapó, 2016, 30. o.). 2012-ben pedig elindult a „Magyar Génius program által megkezdett szakmai utat folytató, azt kiteljesítő”, „a magyar tehetségsegítés újabb nemzeti nagy projektje, a Tehetséghidak program” (Csermely, 2013, 223. o.). A program célja a hálózattá szerveződött 250 akkreditált Tehetségpont között a kapcsolat megteremtése, hogy „az egyes Tehetségpontokhoz tartozó gyerekek között valódi, eleven kapcsolat létesüljön” (Csermely, 2013, 225. o.).

Zsolnai József a tudománypedagógia feladatának tekinti azt is, „hogyan töredeztek részdiszciplínákra az egyes tudományágak, hogy az elért tudományos eredmények nem megváltoztathatatlanok, hogy hogyan történik a kutatásszervezés, hogyan kell kutatási beszámolót írni, azt előadni”. Ehhez „elsősorban azzal kell tisztába jönniük az oktatóknak és a diákoknak egyaránt, hogy milyen diszciplínákat különíthetünk el a tudományon belül, és hol helyezkednek el ezek a diszciplínák egymáshoz képest” (Pete, 2006, 140–141. o.). Érdemes lenne tehát átgondolni a mai pedagógusképzésben a műveltségterületeken belül a hagyományos tantárgyfelosztás kérdését, mert az elhatárolt tantárgyakban gondolkodó tanárok és diákok nem lesznek képesek ezen célkitűzéseket megvalósítani. A Nemzeti alaptanterv is felismerte, hogy „a tudományok gyors fejlődése (...) a megszokottól eltérő feladatok elé állítják az iskolát, a pedagógusképzést és a pedagógus továbbképzést. Olyan tudástartalmak jelentek meg, amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág

illetékességébe tartoznak. Így megnőtt az igény egyrészt egyes hagyományos tantárgyak összevonására és/vagy tantárgyközi megjelenítésére, másrészt új tantárgyak (...) kialakítására”. Ezért „a NAT azáltal biztosítja e szemlélet érvényesülését, hogy nem határoz meg egységes, minden iskolára kötelezően érvényes tantárgyi rendszert, hanem annak kialakítását a kerettantervek, illetve a helyi tantervek hatáskörébe utalja” (Nemzeti alaptanterv, 2012).

„Az iskola egyik feladata (...) a társadalom új munkaerejének a képzése, s ezzel az új embertöke termelése, valamint a társadalom kreatív kapacitásának megújítása” (Zsolnai, 1995, 46. o.). Ennek érdekében az iskolában a valódi értékek közvetítését hangsúlyozta, a pedagógiai folyamatokat különböző értékdimenziókba sorolva: „*vitális, szociális, erkölcsi, politikai, világnézeti, életmód, gazdasági, kognitív (ismereti) és esztétikai*” értékekre (1995, 27. o.). Zsolnai azt tartotta szem előtt, hogy az értékközvetítésnek és a képességfejlesztésnek a mindennapok közegében kell megvalósulnia. Fő szempont az, hogy amit az iskolában a gyermekek megtanulnak, és azok a képességek, amelyeket elsajátítanak, azok a mindennapi élet gyakorlatához szorosan kapcsolódjanak.

A programban „az a holisztikus természetfelfogás kapott hangsúlyt, amely nem tulajdonít kitüntetett szerepet az embernek, de a felelősségét kiemeli” (Géczi, 2002, 184. o.). Az ember méltósága éppen ebben a felelősségben áll, hogy rá bízott környezete, s benne a természet védelme, hogy „uralkodjék a tenger halain, az ég madarain és a földön mozgó minden élőlényen” (1 Móz 1, 28.). Az ÉKP nem elégszik meg a biológia tantárgyra szűkülő, ahhoz kapcsolódó pedagógiai erőfeszítésekkel (Zsolnai, 1995, 50. o.). A biológia – mint „az élet tana” – tartamát illetően nemcsak az adott tárgyra korlátozódik, hanem más műveltségterületekben is megjelenik. Ezért Zsolnai környezetesztétikai és környezetetikai gondolkodásmód és attitűdrendszer kimunkálásán fáradozik, mely lehetővé teszi a környezetvédelmi tevékenység értékelését (Zsolnai, 1995, 51. o.). Ehhez olyan képességek fejlesztését teszi szükségessé, mint például az érdekegyeztetés, konfliktuskezelés, melyet jogi és politikai iskolázottság révén sajátíthat el a tanuló (Zsolnai, 1995, 52. o.). A NAT-ban 2012 óta „az egyén, a közösségek és a természet harmóniájának elősegítése a nevelés-oktatás rendszerének” kiemelten hangsúlyos tartalmává vált. A tantervi célkitűzésben olyan természettudományos és technikai kompetencia kialakítása szerepel, „amely magában foglalja a fenntarthatóság, azaz a természettel hosszú távon is összhangban álló társadalom feltételeinek ismeretét”, valamint annak formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősségvállalást (Nemzeti alaptanterv, 2012).

Az ÉKP az élettudományi ismereteket gyakorlóterepnek tekinti egy életstratégia kidolgozásához (Géczi, 2002, 185. o.). Ezért nagy hangsúlyt kap az egészségkultúra kiművelése, ennek érdekében már kisiskolás kortól egészséges életmódra nevel játékos keretek között. Ehhez mozgósítja „az egészségügyi kultúrához tartozó anatómia, élettan, kórtan, járványtan, közegészségtan, mentálhigiéné, szociálpszichiátria ismeretanyagát; a játék- és sportműveltség eszköztudományát” (Zsolnai, 1995, 45. o.). Zsolnai a mindennapos testedzést sürgeti, amely csak napjainkban vált gyakorlattá, valamint kiemelten kezeli az egészséget védő táplálkozás jelentőségét.

Zsolnai a WHO egészségdefiníciójával összhangban az egészséget szomatikus, pszichés és szociális dimenzióban értelmezte, azt hangsúlyozta, hogy a jövő nemzedéke egészségügyi kultúrájának kiművelését a testi, a mentálhigiénés és a szociális kompetenciák együttes fejlesztésével, családpedagógiai koncepcióval kell biztosítani. Zsolnai meglátta ugyanis, hogy „az egészségkultúra az életmód révén hogyan függ össze a táplálkozáskultúrával”, ezért a családok részvételével a szabadidős és közművelődési programokat is kihasználná az egészséges táplálkozás „meghonosítása” érdekében (1995, 43–45. o.).

Ami a lelki és a szociális egészséget illeti, Zsolnai a békés, derűs iskolai légkör megteremtésén fáradozott. József Attilával együtt vallja: „csak az boldog, ki játszhat”. Mivel

a gyermekek életük nagy részét az iskola falai között töltik, ezért hirdeti, hogy a „játékos oktatás” mellett a „játékoktatásra” is szükség van. Ennek számos szociológiai, de történeti, néprajzi indítéka is megfogalmazódott” (Zsolnai, 1995, 45. o.). A játék gazdagítja a gyermekek fantáziáját, de szabadabbá is teszi őket. A játék elválaszthatatlan a humortól, a nevetéstől. Zsolnai a humor stresszoldó, egészségvédő hatását hangsúlyozza, mert az felszabadít, ezen felül a humor a pedagógusnak lehetőséget nyújt a gyermek személyiségének a jobb megismerésére, de – véleménye szerint – komoly intellektuális hozama is van. Úgy gondolja, hogy a tantervekben, a tankönyvekben és az iskolák mindennapjaiban a komoly és a vidám oldalnak egyaránt meg kell jelennie. Nézete szerint a humort is tanítani kell, melynek előfeltétele „a magas szintű, vidám alkotások megismertetése a tanulókkal és a pedagógusokkal; olyan humoros közeg kialakítása az iskolákban, amelyben a tanulók félelem nélkül humorizálhatnak.” „Ezért a pedagógus egyik pályakövetelménye az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában a humorhoz való affinitás, humorérzék” (1995, 42. o.).

Bagdy Emőke klinikai szakpszichológus szerint a humor „egy önálló, független entitás”, „nincs szükségképpen összekötve a nevetéssel”, hanem „a magasabb kortikális funkciókkal” (Bagdy és Pap, 2011, 111. o.). „A humor létállapot, életfelfogás, bonyolult kognitív és érzelmi folyamatok szövevénye” (Bagdy és Pap, 2011, 143. o.). Mindezek azt bizonyítják, hogy a humornak kapcsolata van idegéletteni funkciókkal is. Zsolnai tudja, hogy a nevetés egészen más, mint a humor, hiszen egy gyermekcsoport „nevet-het félelemből, kínjában, de örömből, felszabadultságból (...) fakadóan is”, ezért élesen elhatárolódik az élcelődések, a csipős megjegyzések használatától. Azt az egészséges humort preferálja az iskolákban, mely feszültséget old és megnyugtat (Zsolnai, 1995, 41–42. o.). Bagdy Emőke is óva int az osztálytermekben való megszégyenítéstől, kinevetéstől, „amely tönkretelheti a felnövekvő gyermek lelki világát, önértékelését és kapcsolatrendszerét” (Bagdy és Pap, 2011, 214. o.). „A valódi humorhoz empátia kell, az „én tudom, hogy te tudod, hogy én tudom” kognitív feltétele” (Bagdy és Pap, 2011, 59. o.). Tehát „a humorhoz játékos életérzés szükséges”, bizalom, valamint „az érzelmi többlet megléte, derű, jókedv, a kontextus és a környezet érzelmi jósága is” (Bagdy és Pap, 2011, 144–146. o.). Mindezek együttesen garantálják azt az egészséges iskolai légkört, amelyben a tanulók személyisége akadálytalanul kibontakozhat.

A Zsolnai-féle pedagóguskép az élethosszig tartó tanulás függvényében

Láthatjuk, hogy Zsolnai kitüntetett szerepet szán a pedagógusnak a pedagógiai folyamatban, ezért elvárja tőle, hogy nyitott legyen a művészetekre, értse a filozófiát, művelje a tudományt, emellett legyen valódi humorérzéke, melyet az egészséget védő iskolai légkör szolgálatába állíthat. „Nézete szerint csak azok tudnak eredményesek, hitelesek lenni munkájukban a rossz körülmények ellenére is, akik magasan képzettek és erkölcsösek” (Bognárné, 2011, 32. o.). Az ÉKP programhoz olyan pedagógusok szükségesek, akik képesek azt a derűs, oldott alkotói légkört megteremteni, melyben a gyermek személyisége akadály nélkül kibontakozhat. Zsolnai József értelmezésében az ideális pedagógus először is „lelkileg egészséges”, a többi tulajdonság (ért a tervezéshez, a szervezéshez, az elemzéshez, biztonsággal eligazodik az értékek világában, stb.) ebből következik (1996, 50. o.). Az egyetemek, főiskolák feladata lenne „olyan pedagógusok képzése, akik nemcsak oktatni, hanem nevelni is tudnak” (1995, 54. o.). „Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy „személyiség-tényező” mentén ragadható meg: a pedagógus tudása, képességei, attitűdjei és nevelési stílusa” (Zsolnai, 1995, 214. o.). Az ÉKP „a pedagógusok képességeinek fejlettségét legalább olyan értékűnek tekinti, mint a tudásukat”, de „hasonló fontosságú a pedagógusok

szakmai attitűdkészlete” (Zsolnai, 1995, 214. o.). 1995-ben Zsolnai József ezt írja: „Másfél évtizedes kísérletező munka során feltárult az egyik legtipikusabb attitűd, a gyermekek egy részével szembeni negatív beállítódás: nevelhetőségük megkérdőjelezése”, és egy másik: „a gyermek teljesítőképességének a kétségbevonása”. „Gyakori a gyermeket nem emberszámba vevő, a gyermeket lenéző magatartás, szakmai felkészületlenségből származó türelmetlenség. Még gyakoribb a gyermekkel szembeni rejtett agresszió, amely a verbális nyelvhasználat mellett a hanghordozásban, a tekintetben, a mimikában jut kifejezésre” (Zsolnai, 1995, 215. o.). 2001-ben sincs Zsolnainak a pedagógusok egy részéről jó véleménye, amikor így ír róluk: „A ma pedagógusa a kultúraközvetítés (értsd: szakosodás) bővületében munkaviszonyt létesítő szakember, aki a pedagógus munkaszerepek közül hárítja a fejlesztésben, a kutatásban, a szakszerű gyermekmegismerésben, a családpedagógiai munkában való közreműködést. Jogi, politikai érdeklődése partikuláris értékvilágra szűkül. Az iskolát nem a szocializáció, a perszonalizáció műhelyének tekinti, hanem olyan munkahelynek, amely számára rejtett hatalomgyakorlás, a tudatosulatlan attribulás, a munkavégzési előnyök „kicsikarásának a terepe” (Zsolnai és Kiss, 2001, 21. o.). Sok esetben a tanári szobákban jelenlévő szubkultúrák rivalizálása kizárja annak lehetőségét, hogy valódi teammunka alakuljon ki a pedagógusok között, és egy olyan munkakultúra jöjjön létre, melyben a közös gondolkodás során a kreatív ötletek összeadódhatnak és gyümölcsözhetnek. A kollégákra, gyermekekre, az önképzésre irányuló negatív attitűd pedig egyaránt tünete és okozója lehet a burn out szindrómának. A tanári pálya egyre inkább stresszel terhelt foglalkozás (Vajda és Kósa, 2005, 339. o.). Az iskolai pozitív atmoszféra és a hatékony munka szempontjából egyaránt lényeges az önvizsgálat és a megújulni tudás képessége.

Zsolnai pedagógusképéről elmondható tehát, hogy szigorú elvárásokat támaszt a jövő generációját oktatók-nevelőkkel szemben, ezért fontosnak tartja a folyamatos önképzést, a tudományos alapon művelt szakmai munkát, a problémaérzékenységet, a kutatást (Bognárné, 2011, 32. o.). Úgy gondolja, hogy a program hatékonysága és továbbélése olyan pedagógusokon múlik, akik elkötelezték magukat a gyermek képességeinek fejlesztésére, az élethosszig tanulásra, a tehetségek gondozására, amely akkor érhető el, ha a pedagógus kimozdul komfortzónájából és azonosul a program értékeivel. Fájjalja, hogy a tanárok között „az innovációra, fejlesztésre, kutatásra érzékenyek és beavatottak köre a mintegy százhuszezres szakmának alig 5-10%-a” (Zsolnai, 2001, 21. o.). Öröndetes, hogy civil kezdeményezésre 2005-ben megalakult a Kutató Tanárok Országos Szövetsége, mely többek között „hazai és nemzetközi szakmai programok, rendezvények rendszeres szereplőivé, szakértőivé” vált.

Falus Iván is hasonlóan véli, aki szerint a hatékony iskola feltétele a pedagógiai kultúrában megjelenő magas innovációs késztetés. Elgondolása szerint a pedagógus legyen újdonságra nyitott, modern gondolkodású. A tanulókkal való kommunikációja magas színvonalról és emberséges magatartásról tanúskodjon; a fenntartóval és a szülővel harmonikus viszonyt ápoljon; alkalmazkodjon „tanítványai értékeihez, érdekeihez és érdeklődéséhez, valamint a környezet elvárásaihoz” (Falus, 2012. 34. o.). Ezek a feltételek csak akkor valósulhatnak meg, ha a pedagógus önmagát kreatív, alkotó értelmiséginek tekinti. Azonban „a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit” (Falus, 2001, 22. o.).

Csikszentmihályi szerint flow-tanárokra van szükség, akik „maguk is érdeklődők, és a képességeiket mások érdeklődésének az ébrentartására is hasznosítják”, akik „megpróbálják minimálisra csökkenteni a külső ösztönzések (például versenyek, osztályzások, hivatalos elvárások) hatását. Ehelyett értékes feladatokkal és új dolgok megtanulása okozta örömmel próbálják ösztönözni a diákokat” (2010, 261. o.).

Zsolnai József hangsúlyozza, hogy a pedagógusnak azért is kell elköteleződnie az élethosszig tartó tanulásra, mert neveltjeinek ebben példát kell mutatnia. Az iskola akkor tölti be maradéktalanul a feladatát, ha neveltjeit megtanítja tanulni, önállóan ismereteket szerezni, feldolgozni, ezzel felkészíti őket az élethosszig tartó tanulásra, folyamatos önművelődésre (*Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.*).

Az Európai Unió oktatási-képzési politikájában jelentős szemléletbeli változásokat indított el a lifelong learning koncepciója, amely tartalmazza az életút során a tanulás minden színterét (*Kraiciné, 2009, 134–135. o.*). Ehhez azonban olyan kulcskompetenciák tartoznak, mint a tanulás tanítása, amely lehetővé teszi az információ hozzáféréseinek és a tanulás módszereinek, stratégiáinak alapos ismeretét, melynek megtanítása minden iskola alapvető feladatai közé tartozik. (Nemzeti alaptanterv, 2012) Ahhoz azonban, hogy a tanulás a „bölcstől a sírig” tartson, a legfontosabb a tanulóknál a kíváncsiság ébren tartása és a pozitív attitűd kialakítása.

Csapó Benő is úgy látja, az iskola azáltal nyújthatja a legtöbbet, ha megszeretetti a gyermekkel a tudást, megtanítja tanulni és „felvértezi őket azokkal a készségekkel, képességekkel és értékkel, amelyek a tanulás iránti vágyat és igényt az iskolán túl is megtartják” (*Csapó, 2002, 109. old.*).

Zsolnai vallja: a tanár dolga a gyermekben rejlő talentumot felkutatni és tudatosítani. Ha egy tanuló kudarcot vall egy területen, a pedagógusnak addig kell próbálkoznia, amíg megtalálja azt, ami elfogadható teljesítményt nyújt mind a pedagógus mind a tanuló számára. Csak így erősödhet a gyermek önbizalma, s ez a hozzáállás termékenyen hat más képességek kibontakozására is.

Az ÉKP azért is az életre készít fel, mert elsősorban gondolkodni tanít. „A gondolkodás fejlesztése fontos szerepet kap minden tantárgyban” (*Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.*). Ennek érdekében olyan kulcskompetenciákat fejleszt, melyek hatékonyan növelik a tanulók pályaválasztási és elhelyezkedési esélyeit. Alsó tagozatban a tanító szilárd anyanyelvi alapozást végez, melyben az információ értelmezése, kezelése és kommunikálása kap hangsúlyt. Felső tagozatban pedig olyan tantárgyak is megjelennek, melyek „a vállalkozói magatartásra és innovációra való készség” kialakítását célozzák meg (*Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.*). A 13-14 éves tanulókat bevezeti a munka világába: tantárgyi kereten belül, félévenként egy-egy pályairányt, pályakört ismertet meg velük (*Zsolnai, 1995, 73. o.*). A Nemzeti alaptantervbe a kulcskompetenciák közé kerültek be ezek az elemek. „A program munkakultúrát ad a gyerekeknek”, a tehetséges és a hátrányos helyzetűek számára egy időben biztosítja a fejlődés lehetőségét azáltal, hogy a neki megfelelő, egyedi tempóban biztosítja számára a haladást, „hogy mindenkiről kiderüljön, miben tehetséges” (*Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.*).

Összegzés

„Az 1970-es és 80-as években elvégzett IEA felméréseken Magyarország még a nemzetközi élvonalban volt, az 1990-es évekre már visszacsúszott a középmezőnybe” (*Csapó, 2015, 6. o.*). Mára elmondható, hogy „a magyar közoktatási rendszer teljesítménye nemzetközi összehasonlításban alacsony, és folyamatosan romlik” (*Csapó, 2015, 4. o.*). „A szakközépiskolákban és a gimnáziumokban közel 20 százalékot tesz ki az önálló tanulásra nem képes diákok száma, akiket az utóbbi évtizedek olvasásmérési eredményei funkcionális analfabetizmussal illetnek, mivel ezek a tanulók az olvasást mint kultúrtechnikát nem képesek a tanulás szolgálatába állítani” (*Zsolnai Józsefné, 2011, 23. o.*). A felmérések arra hívták fel a figyelmet, hogy „a diákok megtanulják és felmondják a tananyagot, de nem értik, miről beszélnek” (*Csapó, 2015, 13. o.*). „A nemzetközi vizsgálatokból ismerhetjük meg, hogy ez nálunk sokkal gyakoribb, mint más országok-

ban. Ugyanebből a felmérésből tudjuk, hogy az értelmező, gondolkodó tanulás viszont nagyon ritka” (Csapó, 2015, 14. o.). Hazánkban a tartalom- és eszköztudás kettéválása már nagyon régi probléma, amelyet a pedagógiai gyakorlat még a mai napig nem orvosolt teljes mértékben.

Csapó Benő úgy véli, „érdemes a problémákra ismételten felhívni a figyelmet azért is, mert rendszeresen olyan beavatkozásokra kerül sor, amelyek éppen ellentétesek a javításhoz szükséges tennivalókkal” (Csapó, 2015, 4. o.). Bakó Balázs úgy fogalmaz, hogy „az oktatás súlyos kihívás előtt áll. Ha nem változtatunk tanítási gyakorlatunkon, képtelenek leszünk társadalmunk többségét az oktatás akárcsak minimális elvárásainak is megfelelő szintjére fejleszteni. Kritikus helyzetben válaszút előtt állunk” (2011, 198. o.).

Zsolnai Józsefné szerint „a kialakult helyzet paradigmaváltást sürget: a „tanítás-paradigmáról” a „tanulásegítés-paradigmára” való áttérést” (Zsolnai Józsefné, 2011, 24. o.). Arról van szó tehát, hogy a tanulás technikájára meg kell tanítani a gyermekeket. Az információval, illetve a szöveggel való találkozás során a tanulók szokásává kell alakítani az értelmezést, az ismeretlen fogalmak jelentésudvarának feltárását, a lényegkiemelést és az összefüggések megkeresését, valamint ábrázolását. Az ÉKP iskolákban ez a törekvés a napi tevékenység részét képezi.

Az ÉKP nemcsak egy jól felépített elmélet, hanem egy olyan komplex rendszer, mely képes a tanulás tartamát és ütemét a diákokhoz igazítani (Wernerné, 2002, 170. o.). Az ÉKP évtizedeken keresztül az osztályterekben „vizsgázott”, tehát, elmondható róla, hogy ez egy *gyakorlatközeli* pedagógia, amely tanulói számára képes olyan szükséglet-kielégítő tevékenységeket szervezni, „ami leköti őket, ami komfortélményt biztosít számukra, fokozza teljesítményüket és kitágítja érdeklődésüket” (Wernerné, 2002, 168. o.).

Csapó Benő hangsúlyozza, hogy „A NYIK és az ÉKP (...) a hagyományos iskolával szembeni előnyei csak ezután mutatkoznak meg igazán”. A tömegoktatás reformjával foglalkozó szakemberek néhány kérdésben csak most jutottak el olyan változtatásoknak a gyakorlatba való átültetéséig, amelyek a NYIK vagy az ÉKP alapvető elemei közé tartoznak”. Amit Zsolnai József több évtizeddel ezelőtt meglátott – tudniillik azt, hogy „nem csak a képességek fejlesztését célszerű a tudás közvetítésének folyamatába integrálni, hanem szükség van mindezekkel együtt a tudáshoz kapcsolódó értékek fejlesztésére is” –, az „a nemzetközi szakirodalomban (...) csak az utóbbi 10-15 évben merült fel” (Csapó, 2002, 109. o.). Zsolnai tehát korát messze megelőzően meglátta a pedagógia kihívásait, és ezekre a kihívásokra válaszként született meg az ÉKP.

Fűzfa Balázs úgy véli, hogy „Zsolnai József pedagógiája a jövő pedagógiája”, mert ez a „szabadság pedagógiája”, hiszen „a kicsiknek és gyengéknek éppen annyi jut belőle, mint a gazdagnak és pökhendinek”. „Mert ha valami helyrehozhat igazságtalanságot, gyógyíthat lelket és nemesíthet akaratot, az éppen a pedagógia” (Fűzfa, 2002, 116–117. o.). Meleg Csilla talán ezért is fogalmaz így: „az ISKOLA szent hely a diákokkal, szüleikkel és a pedagógusokkal együtt. Nem üzem és nem gyár, sokkal inkább templom”. „Őszintén remélem, hogy a józan ész és érzelem még azelőtt felülírja a csatazajt, mielőtt visszafordíthatatlan és maradandó sebeket szerezve vesztésként tekintene egymásra diák, pedagógus és szülő” (Meleg, 2016, 31. o.).

Örvendetes, hogy – Zsolnai József érdemének köszönhetően – a felhalmozott és rendszerbe foglalt pedagógiai tudás belekerülhetett a NAT-ba és a kerettantervekbe. Az ÉKP jövője azon múlik, hogy mindez gyökeret verhet-e a pedagógusképzésben (Kiss, 2002, 82–86. o.). Mindez felveti annak a gondolatát, hogy Zsolnai koncepciója kulcs lehet az átalakításban. Mint az ÉKP program szerint működő iskolában hajdan dolgozó tanár, megtapasztalhattam, hogy milyen fontos szerepe van egy jól átgondolt koncepciónak, hogy az iskola olyan hely legyen, ahova örömmel lép be a tanuló és szívesen adja gyermekét a szülő.

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke és Pap János (2011): *Ma még nem nevettem*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bakó Balázs (2011): A kooperatív tanulás. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I.* Savaria University Press, Szombathely, 191–224.
- Bognárné Kocsis Judit (2011): Zsolnai József pedagógusképe. *Iskolakultúra*, 21. 10–11. sz. 31–37.
- Csapó Benő (2002): A képességfejlesztés irányzatai és módszerei. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 105–110.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25. 7–8. sz. 4–17.
- Csapó Benő (2016): A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*, 26. 3. sz. 30–42.
- Csermely Péter (2013): A jövő tudósai. *Magyar tudomány*, 174. 2. sz. 223–230.
- Csikszetmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2012): Hozzáadott remény. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 910. sz. 3238.
- Freund Tamás (2006): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle*, 15. 1112. sz. 139147. old. 2016. május 17-i megtekintés, http://www.magyszemle.hu/cikk/20070712_tanulasi_folyamatok_es_belső_vilagunk
- Freund Tamás (2008): Az önzés és az elmagányosodott ember. *Koinóia*, 15. évf. 12. sz. 1502–1507.
- Fuszek Csilla, Arató Ferenc, Balogh László, Bodnár Gabriella, Gyarmathy Éva, Péter-Szarka Szilvia és Vass Vilmos (2014): Ez is tehetség gondozás! *Iskolakultúra*, 24. 4. sz. 100–120.
- Füzfá Balázs (2002): A remény pedagógiája. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 114–117.
- Géczy János (2002): Utóhang az ÉKP élettudományi oktatásához. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 181–185.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Györe Géza (2006): *71 év 855 tétele. Zsolnai József-bibliográfia*. Pannon Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központ, Pedagógiai Kutatóközpont, Pápa.
- Kárpáti Andrea (2002): Az ÉKP program jelentősége a magyar vizuális nevelés megújításában. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 72–76.
- Kelemen János (1987): Igent mondani a másikban az emberre. *Világosság*, 2. 68–69.
- Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Kraicné Szokoly Mária (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra*, 19. 12. sz. 131–143.
- Meleg Csilla (2016): „Számomra az iskola szent hely” (levél). *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 12. sz. 31.
- Mikonya György (2013): Művészeti nevelés és a tanításművészeti műhelyek. *Gyermeknevelés*, 1. 2. sz. 3–17.
- Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 165–190.
- Nemzeti alaptanterv (2012). Emberi Erőforrások Minisztériuma. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Scholastic Inc. – Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- Pete Krisztián (2006): A tudomány egésze – tudománypedagógia nélkül. *Iskolakultúra*, 16. 3. sz. 139–142.
- Soós István, Lane, Andrew M. és Hamar Pál (2014): Miért hasznos az érzelmi intelligencia és a hangulat mérése a sportban és a tanulásban? *Alkalmazott Pszichológia*, 14. 3. sz. 7–31.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2002): Szociológus és pszichológus szerepben az ÉKP-kutatásban. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi

Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 125–129.

Wernerné Csordás Éva (2002): Az ÉKP mint az előrelátás pedagógiai programja. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 166–170.

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia*. ÉKP központ – Holnap Könyvkiadó – Tárogató Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József: (2002a): Az ÉKP jövője. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 186190.

Zsolnai József (2002b): *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzet

A Bibliára a Magyar Bibliatanács Megbízásából 1992-ben készült fordítás alapján hivatkoztam (Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya. Budapest).

Zsolnai József (2010): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa.

Zsolnai József és Kiss Éva (2001.): Van magyar pedagógiai alternatíva. (Értékközvetítő és képességfejlesztő program) In: *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária (2011): A tanárképzés megoldásra váró kérdései. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 23–28.

Internetes forrás

Kutató Tanárok Országos Szövetsége // ahol a kreativitás és a tenni akarás megsokszorozódik.

2016. 06. 17-i megtekintés, <http://www.kuttanar.hu/bemutakozas>

Olláry-Knoll Ildikó

Ihász Gábor Általános Iskola, Vaszar

A probléma-alapú tanulás és tanítás iránti igények és lehetőségek a középfokú építőipari szakképzésben

Ma már közhelynek számít, hogy a tanulókat az iskola nem készíti fel a változó világban megjelenő szakmai problémák megoldására. PISA vizsgálatok sora bizonyítja, hogy a magyar tanulók tudásukat csak konkrét helyzetben tudják előhívni, nem fejlődik az önszabályozott tanulásuk, a problémamegoldó képességük és az együttműködési képességük úgy, ahogyan arra a munka világában majd szükségük lenne. A tanulásban a pozitív transzferhatások alig érvényesülnek, különösen a hosszú távú transzferhatások alakulnak gyengén. Hosszú távú transzferhatás alatt a képességjellegű tudás különböző területein megjelenő, hosszabb időre megmaradó hatásokat értjük, mint amilyen például a fejlett gondolkodás és a kreativitás, vagy az a jelenség, hogy a tanulók bizonyos tevékenységeket az iskolában megtanultak, de majd a munka világában fognak begyakorlottan alkalmazni. Transzferhatás nélkül pedig elképzelhetetlen a sikeres szakképzés (Csapó, 2002).

A tanulók tanulásához és tudáshoz való viszonya az elmúlt években jelentősen megváltozott, erre a szakképző iskoláknak és a szaktanároknak reagálni kell (D. Molnár, 2010). Felmerült az olyan tanítási módszerek iránti igény, amelyekkel szoros, későbbi munkavégzésük során használható tudáshoz juthatnak a tanulók.

Jelen tanulmány a középfokú építőipari szakképzésben a probléma-alapú tanulás alkalmazhatóságának előkutatása. Az előkutatást Csepcsényi Lajosné végezte saját tanítványai körében, a hagyományos dűcolatok témakör tanítása terén. Azt, hogy a tanulók milyen szintekre képesek eljutni a hagyományos és problémamegoldást preferáló oktatási módszerekkel, a tananyag Bloom-i taxonómiájának felvázolásával mutatjuk be.

A munkáltatók elvárásai a frissen végzett technikusokkal szemben és a szakmai képzés nyújtotta lehetőségek

A Székesfehérvári Szakképzési Centrum Jáky József Középiszkoláját minden év tavaszán több építőipari vállalkozás keresi meg azzal, hogy olyan frissen végzett technikusokat szeretnének alkalmazni, akik azonnal képesek az építési helyszínen felmerülő feladatokat önállóan ellátni. A vállalkozások elvárásai azonban egy pályakezdő technikussal szemben túlzóak. A tanulók az iskolában nem életszerű körülmények között tanulják a szakmai ismereteket, noha – lehetőség szerint – minél több építéslátogatást, gyakorlati oktatást biztosítanak a számunkra. Ezek mégsem képesek maradéktalanul pótolni az építési

helyszínen szerzett tapasztalatokat. A tanuló a képzés során az alapfogásokat sajátítja el, amelyek ismeretében el tud majd indulni a munkahelyen felmerülő probléma megoldásában. Az új technológiák egyre gyorsabb megjelenésével folyamatosan, egyre gyorsabban avulnak el a tanulók szakmai ismeretei. Az iskolák feladata már nemcsak az ismeretek közvetítése, hanem a tanulók felkészítése az új ismeretek addigi tudásuk és szakmai tapasztalataik közé integrálására.

A szakképzésben a legnagyobb változás az elmúlt években a vizsgakövetelményekben volt. A modulrendszerű oktatásban olyan gyakorlati feladatokat kellett imitálni, amellyel a technikusjelölt majd a munkahelyén is találkozhat, a komplex vizsga követelményei a jelölttől teljes tudástranszferet kívánnak meg. A tudástranszfer teszi lehetővé, hogy az iskolából kikerülő fiatal képes legyen az iskolai tanulás és a munkahelyen való alkalmazás közötti szakadék áthidalására. Ez azonban csak arra a szakterületre lesz igaz, ahol gyakorlatot szerzett, a többi ismeretanyag iskolai kontextushoz kötött marad. Ha valaki újabb szakterületen szeretne dolgozni, akkor nem elég a megszerzett, de időközben megkopott tudást feleleveníteni, a tudástranszfer sikeressé válásához az is szükséges, hogy a munkavállaló elsajátítsa az önálló ismeretszerzés képességét is (Molnár, 2002a).

A jelenlegi oktatási gyakorlatban a mintafeladatok begyakorlása vált szokássá. A feladatok megoldása során a tanulók algoritmusokat tanulnak meg. Ennek az az eredménye, hogy a tanulók a megszokottól eltérő kontextusú feladatot nem képesek önállóan megoldani, vagy a megoldáshoz sokkal több időre van szükségük. Egy idő után el is várják, hogy kész megoldási algoritmusokat kapjanak, de a feladatok így unalmassá válnak a számukra. Egyre többször hangoztatják, hogy „ezt miért kell megtanulni, úgysem lesz rá szükség”. Néhány tanár egyáltalán nem veszi figyelembe, hogy a megtanulandó információkhoz az IKT (infokommunikációs technológia) alkalmazásával a tanulók másodpercek alatt hozzájuthatnak. A tanulók is érzik, hogy az iskola nem az életre készíti fel őket, ez pedig kihat a motíváltságukra.

Az Útépítő és -fenntartó technikus képzésben elindult egy országos szintű kez-

A központi program szerint a tanulóknak heti nyolc tanórát kell építési munkahelyen tölteni és ott az útépítés kivitelezéséből egy-egy részfeladatot megoldani. A központi program konkrétan meghatározza azokat a témaköröket is, amelyeket ezeken az órákon kell a tanulóknak elsajátítaniuk. A gyakorlatban azonban ez nehezen kivitelezhető. A legtöbb építőipari vállalkozás nem tudja vállalni, hogy a központi program szerinti feladatokat végre tudják hajtani a tanulók. Az építőipar sajátos jellegéből adódóan nem igazítható a tantervhez, mert a munkálatoakat befolyásolják a megrendelések, az időjárás, stb. A vállalkozók munkavédelmi szempontból sem tudják vállalni, hogy tanulók is dolgozzanak a munkaterületen. Ez a fajta oktatás a vállalkozóra plusz terheket ró, pedig a tanuló a lehető legtöbbet profitálna egy-egy munkanap tapasztalataiból. A vállalkozások attól is elzárkóznak, hogy a tanulók heti rendszerességgel legyenek jelen a munkaterületen, néhány vállalkozó biztosítja csak, hogy a tanulók félévente öt-öt alkalommal a munkaterületen dolgozzanak.

deményezés, amelynek célja, hogy a tanulók munkahelyi környezetben tegyenek szert hasznos tudásra. A központi program szerint a tanulóknak heti nyolc tanórát kell építési munkahelyen tölteni és ott az útépités kivitelezéséből egy-egy részfeladatot megoldani. A központi program konkrétan meghatározza azokat a témaköröket is, amelyeket ezeken az órákon kell a tanulóknak elsajátítaniuk. A gyakorlatban azonban ez nehezen kivitelezhető. A legtöbb építőipari vállalkozás nem tudja vállalni, hogy a központi program szerinti feladatokat végre tudják hajtani a tanulók. Az építőipar sajátos jellegéből adódóan nem igazítható a tantervhez, mert a munkálatokat befolyásolják a megrendelések, az időjárás, stb. A vállalkozók munkavédelmi szempontból sem tudják vállalni, hogy tanulók is dolgozzanak a munkaterületen. Ez a fajta oktatás a vállalkozóra plusz terhet ró, pedig a tanuló a lehető legtöbbet profitálna egy-egy munkanap tapasztalataiból. A vállalkozások attól is elzárkóznak, hogy a tanulók heti rendszerességgel legyenek jelen a munkaterületen, néhány vállalkozó biztosítja csak, hogy a tanulók félévente öt-öt alkalommal a munkaterületen dolgozzanak. A tanulók számára ez is élmény, és a szerzett tapasztalat is jelentős, mert tudásukat új környezetben, de a szakoktató vezetésével alkalmazhatják. Ez a tanulás mégsem tekinthető a probléma-alapú tanulás egyik megvalósulásának, mert a tanulóknak nincsen módjuk arra, hogy a helyszínen kezdjenek el információk után kutatni, és ez valószínűleg az egyetlen másik hasonló szakképzést folytató iskola esetében sincsen másként.

Az iskolában a többi szakma esetében nincsen arra lehetőség tanév közben, hogy a tanulók munkahelyi körülmények között szerezzenek tapasztalatokat. Így az a tudástranszfer, amit a vállalkozó elvárna a pályakezdő technikustól, nem a tanulmányok alatt valósul meg, hanem később a munkahelyen.

A tanulók tapasztalatszerzésének másik módja az összefüggő gyakorlat, amely építési helyszínen teljesítendő 160 munkaórát jelent a technikus képzésben részt vevők számára. A gyakorlat célja az, hogy a tanuló az iskolában megszerzett ismereteit munkahelyi körülmények között elmélyítse, gyakorolja.

Azt gondolnánk, hogy azok a tanulók, akik a szakképzésben vesznek részt, már rendelkeznek a szakma iránti elhivatottsággal és ismerettel. Ez azonban csak néhány tanulóra igaz, de a szakképzést megkezdőkre általában csak a kíváncsiság jellemző, idealizált fogalmaik vannak az adott iparágról. Néhány tanuló a rokonai, vagy az ágazatban dolgozó ismerősei révén konkrét ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkezik, így már elvárásai vannak az iskolában folyó szakképzéssel szemben. Szülői oldalról a későbbi munkavégzésre való felkészítés a legnagyobb elvárás.

A szaktanár feladata igen sokrétű: egyrészt az ismeretek közvetítése, a szakma megszerettetése és megértetése, valamint az ismeretek alkalmazásának megtanítása, továbbá bármilyen szakma megtanulásához elengedhetetlen a tanuló érdeklődésének, motiváltságának felkeltése. A tanárnak alkalmazkodni kell a tanulókhoz, olyan eredményorientált oktatási gyakorlat bevezetésével, amely megfelel e korosztály habitusának is.

A probléma-központú tanítás tehát kézenfekvő a szakképzésben, bár a szakma tanulását megkezdőknek az életszerű, valós helyzetekre épülő szakmai problémák még túl összetettek, ezért minden korosztály számára az adott témakört előzetes tudásuknak megfelelően és összetettséggel kell közvetíteni. A tanításnál és a feladatok készítésénél fontos figyelembe venni, hogy milyen problémával találkozhat majd a tanuló a későbbi munkavégzés során. Itt a „problémán” van a hangsúly, mert nincs két egyforma épület vagy építkezés. Lehetnek analógiák a feladatok között, de a konkrét probléma megoldása nem csak tudástranszfert fog igényelni, hanem nagymértékű kreativitást is. Ezt hagyományos módszerekkel tanítani igen nehéz, és nehezen lehet szimulálni a későbbi munkahelyi feladatokat is. A problémamegoldó pedagógiát alkalmazó szaktanár feladata, hogy a tantárgyi tartalom mellett a tanulóknak olyan általános készségeket és gondolkodásmódot alakítson ki, melyeket a későbbi munkavégzés során a tanuló

alkalmazni tud, ezzel is elősegítve a tudástranszfert (Tóth, 2002). Vigyázni kell azonban arra, hogy a tanuló ne csak egyfajta gondolkodási stratégiával találkozzon, hanem azok széles skálájával.

Az új generáció és az új szakmai tanulási módszerek iránti igény

A vállalkozói elvárások előrevetítik, hogy sokkal gyakorlatorientáltabb szakképzésre van szükség, melynek során a tanuló olyan kompetenciákra is szert tesz, mint a komplex problémamegoldó gondolkodás, az önálló munkavégzés, az önellenzés, a társas kompetenciák és egyebek. 2007-től a kezdeményezőképességet, a vállalkozói kompetencia, a hatékony és önálló tanulási kompetencia és a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztését a *Nemzeti Alaptanterv* is előírja.

Bár e kompetenciák egy része elsajátítható a kooperatív tanulással, de a csoportos feladatok másik részében a tanárok még így is lehatárolják a kreatív gondolkodást, pedig az összetett szakmai gondolkodást a kreativitással együtt az iskolában kell megalapozni. Ez készíti fel őket az építési tevékenység során felmerülő problémák megoldására. A tanulók a keretek közé szorított, egyértelműen meghatározott feladatok megoldásával nem szereznek új ismereteket, legfeljebb csak alkalmazni fogják tudni a korábban tanultakat. Ezzel azonban még nem lesznek képesek tudásukat életszerű körülmények közé illeszteni.

Összességében a tanulók a szakmai gondolkodást – ami induktív, deduktív, kreatív és kritikai gondolkodást egyszerre igényel – igen nehezen képesek elsajátítani. Kategóriákat kell alkotniuk, a fogalmakat megmagyarázni, majd általánosságokat észrevenni és a feladatok közötti párhuzamokat felfedezni (Csapó, 1994). A kategóriák alkotásához tartozik a feladat kiinduló adatainak rögzítése és elemzése, valamint a cél kitzítése.

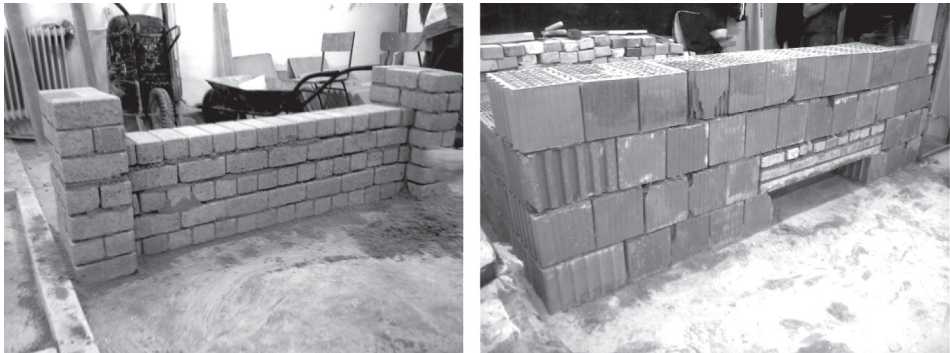
Csepcsényiné az általa vizsgált csoportokban azt tapasztalta, hogy a tanulók gyakran nem képesek a feladatot elemezni, a feladat megértése is nehézségekbe ütközik. Ebből következik, hogy nem képesek egy megoldási algoritmust kidolgozni és azt végrehajtani úgy, hogy közben folyamatosan ellenőrzik munkájukat, és a kívánt cél elérésére alkalmas megoldási tervet dolgoznak ki. A megoldási terv kidolgozása időigényes és aprólékos feladat számukra, ami a teljes probléma átgondolását kívánja.

Az elmúlt években – a tantermi tanórákon – a tanulók többségének motiváltsága is rohamosan csökkent. Figyelmüket nehéz felkelteni és huzamosabb ideig fenntartani a megszokott tanítási módszerekkel. A tanulók egy része leginkább akkor motiválható, ha olyan feladatot kap, amit valamilyen szempontból hasznosnak ítél meg, illetve ha a feladatot belátható időn belül meg tudja oldani. Egyre rövidebb az az időtartam, ami alatt a tanulók hajlandóak a feladattal foglalkozni. Azonnali eredmények és sikerélmény híján frusztrálttá válnak. Ezért gyakran inkább a könnyebb feladatot választják, mert azt biztosan képesek megoldani, és hamarabb elkészülnek vele, így azonnali sikerélményhez jutva (Tari, 2010, 2011). A mai középiskolások zöme arra törekszik, hogy a lehető legkevesebb energia befektetésével érjenek célra, és azt sem fogadják el, hogy a feladatot azért kell megoldani, hogy az ismereteket rögzítsék. A figyelmüket jobban le lehet kötni, ha olyan feladatot kapnak, amelyhez IKT-eszközöket használhatnak.

Csepcsényiné által vizsgált osztályokban is megfigyelhető volt az, hogy a tanulók hamar elvesztették érdeklődésüket, ha elakadtak a feladat megoldásában. Rögton tanári segítséget kértek, vagy egyenesen a feladat megoldását várták abban az esetben, ha a megoldásra rávezetéssel sem tudtak rájönni. Ugyancsak érdektelenné váltak, ha összetettebb feladatot kaptak. Rendszerint azt a kérdést tették fel, hogy „a számonkérésnél lesz-e ilyen feladat?”, vagy arra voltak kíváncsiak, hogy későbbi életük során hol fognak találkozni hasonló kihívásokkal.

E felmerülő problémák alapján érdemes megvizsgálni, hogy a tanműhelyi órák miben különböznek a tantermi tanóráktól. Vajon az életszerű körülményekhez jobban közelítő tanműhelyekben végzett fizikai munka során jobban teljesítenek-e a tanulók, jobb osztályzatokat szereznek-e, mint a gyakorlati órához rendelt elméleti tanórákon?

A Székesfehérvári SZC Jáky József Középiskolájában a tanműhelyi foglalkozások minden esetben legalább két tanórát vesznek igénybe. Ez lehetőséget ad arra, hogy a tanulók egy összetettebb, időigényesebb építőipari kivitelezési tevékenységből egy-egy részfeladatot oldjanak meg, amin szívesen dolgoznak, valamilyen kézzelfogható produktumot hozhatnak létre. Ezekre a kivitelezés folyamatából megoldott részfeladatokra igen büszkék (1. kép).



1. kép. Tanulói műhelymunka: egy-egy kivitelezési részfeladat megoldása – kerítéslábazat építése és áthidaló elhelyezése (a képeket Erdősi Zoltán magasépítőtechnikus-jelölt készítette)

E gyakorlatok hagyományosan a következőképpen zajlanak:

- A gyakorlat elején a szakoktató ismerteti a feladatokat és megbeszélik az elvégzendő munkafolyamatokat, a szükséges eszközök használatát.
- Ezután a szakoktató demonstrálja az új munkafázisokat, eszköz-, esetleg géphasználatot.
- A gyakorlati óra további részében a tanulók csoportmunkában (két-háromfős kiscsoportokban) a kijelölt munkaterületen a rendelkezésükre álló építőanyagokból (általában előre odakészített anyagokból) megépítik az adott épületszerkezet-részt, segédszerkezetet vagy útpályaburkolat-részt.
- A tanulók munkáját folyamatosan figyelemmel kíséri a szakoktató, szükség esetén utasításokat ad, vagy újra bemutat egy-egy műveletet.
- A produktum elkészülte után a szakoktató szóban, esetenként ötfokozatú skálán értékeli.

A tanulók eldönthetik ugyan, hogy az adott munkafolyamatból ki melyik műveletet végzi el, de gondolkodásuk menetét megköti az odakészített építőanyag, a rendelkezésre bocsátott szerszám és idő. Ezzel elvesz a kreativitásuk kibontakoztatásának lehetősége – de ezek nélkül a keretek nélkül nem is lenne lehetséges a gyakorlati munka! A kreativitás több szinten is érvényesülhet, ha megadunk kereteket, akkor gyakran könnyebben – ez szükséges a munkafolyamathoz és a tudás megalapozásához.

Ha a tanulók már találkoztak a tanműhelyben egy adott gyakorlati munkafolyamattal, akkor ennek az elméleti tárgyalásánál nagyobb lesz az aktivitásuk, magabiztosabb lesz a tudásuk.

A gyakorlatban való tanulás sokkal hatékonyabb, mint a tankönyvből való ismeret-elsajátítás (Zsolnai és Kasik, 2010, 134–162. o.). Ez nem azt jelenti, hogy a tanulóknak mindent a tanműhelyben kell megtanulniuk, csupán azt, hogy szükség van a tanárok és a tanulók szemléletváltására. Fontos, hogy a szakma gyakorlásához kialakuljon a tanulóknál a komplex gondolkodás. Ennek érdekében nemcsak az ismeretek megtanulására van szükség, hanem arra is, hogy azokat képesek legyenek egymáshoz kapcsolni, kialakuljon először a tantárgyak közötti, majd pedig a munkakörnyezetben alkalmazott tudástranszfer. A tanműhelyben való munkavégzés eredményessége előre vetíti, hogy milyen irányban kell az elméleti oktatással elmozdulni, ha a tanulókat motiválni szeretnénk.

A szakképzés egy olyan módszer alkalmazásának lehetőségét adja, amely támogatja a tudástranszfert, a komplex gondolkodás elsajátítását, valamint ráneveli a tanulókat az önálló munkavégzésre úgy, hogy egyben fejleszti társas kompetenciáikat is, ami elengedhetetlen a szakképzésben. A szakképzés kezdetekor a tanulók még nem rendelkeznek ezekkel a készségekkel – a felnőtt tanulók is csak részben –, azokat folyamatosan kell kialakítani és fejleszteni. Sajnos ez gyakran nem éri el a leendő munkáltatók által elvárt szintet, ezért a képzés során a szakmai vizsgára való felkészítés is egyik feladatunk. A szakmai vizsga nagyobb része még mindig a tényismeret számonkérését preferálja, így nem merül fel igény a tanultak új körülmények közötti alkalmazására, az új információk megszerzett tudáshoz illesztésére (Molnár, 2001a).

A probléma-alapú tanulás jellemzői

Az 1970-as és 1980-es évektől egyre többen foglalkoznak a fejlett országok kutatói (előbb Kanadában, majd az USA-ban, később Nyugat- és Észak-Európában is) a gyakorlatiasabb igényű probléma-alapú tanítással (Problem Based Teaching, PBT), a kérdést a tanuló oldaláról megközelítve a probléma-alapú tanulóval (Problem Based Learning, PBL). Magyarországon ezek a megközelítések még ma is újkeletűnek számítanak. A probléma-alapú tanulás néhány fontos feltétele a rugalmas tudásszerző képesség, a magas fokú kreativitás, az aktív, konstruktív, tapasztalati és élményalapú, valamint az önirányításra épülő tanulás, a jó problémamegoldó, illetve kooperatív technikák elsajátítása és a fejlett eredménymotiváció (Fejes, 2011). A probléma-alapú tanítás a tananyag átstrukturálásával, széles, változatos, az új tanulói generációkhoz igazodó módszertani repertoár kialakításával, a folyamatszemplélet, a tanítás új technikai eszközeinek bevetésével és az adaptív oktatással valósítható meg. Ezeknek az igényeknek a pedagógiai tervezésben is meg kell jelenniük, de a tanulási környezet megváltoztatását is jelentik, a tanulás szervezésben többek között döntő szerepet kap a kollaboratív csoportmunka.

A probléma-alapú tanítás az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere, melynek célja – többek között – a tanuló felkészítése a gyakorlatra, a munkahelyi problémák megoldására dinamikusan változó körülmények között. A probléma-alapú tanulóval a tanulók önállóbbá és bátrabbá válnak: ez az információk kinyerésére, ötleteik elmondására, a vitakészség és a kérdező technikák fejlődésére egyaránt vonatkozik. A szerepek átértelmeződnek ebben a kontextusban: a tanár inkább tutor vagy facilitátor lesz, irányít, szabályoz, időkorlátokat és tartalmi irányokat szab, biztosítja a forrásokat, eligazít az újabb források keresésében, végül önmaga is tanul az esetekből.

A tanulóknak a problémamegoldó folyamatban fel kell ismerniük az adott problémát, különböző gondolkodási és cselekvési műveleteket kell végezniük, információkeresési és probléma-megoldási alternatívákat kell kitalálniuk, sőt a metakogníciójuk is fejlődik (Falus, 2001). A probléma felismeréséhez ki kell hámozni az információhalmazból a problémára vonatkozó tényeket, meg kell állapítani, hogy mi hiányzik az ismeretek vagy

a megoldási módok közül, ötletekre van szükség, majd cselekvési és ellenőrzési tervekkel kell készíteni. Az ehhez társuló felelősség erősíti az önszabályzó tanulást (Molnár, 2004), de nem jelent megfeszített akaraterőt, mert a tanuláshoz ideális esetben jó tanár-diák kapcsolat és jó tanulási légkör társul (Józsa, 2013).

A problémák kezeléséhez tehát a tanulóknak szükségük van a kritikai gondolkodásra (Bárdossy, Dudás, Pethőné és Priskinné, 2002), az ezt követő reflexiókra (Szivák, 2010), a hipotézisalkotó, a szabálykövető, a valószínűségi és a kreatív gondolkodásformákra. A jól és a rosszul meghatározott probléma azonban más és más gondolkodási formát fejleszt. A rosszul megfogalmazottak jobban fejlesztik a problémák meghatározásának, pontosításának képességét, a kreatív gondolkodást és ezek mellett az „énesítést”, ezzel pedig a motivációt is. Rávilágítanak arra, hogy különböző természetű, illetve egyszerűbb/összetettebb problémák léteznek, és ezekre több megoldás is található. Így a tanároknak a tanítás során jól és rosszul meghatározott problémával is szembesíteniük kell a diákjait, ahogy ezek a problémahelyzetekben a valóságban is előfordulhatnak.

Problémának tekinthető az, „amikor valamilyen szempontból a megoldáshoz hiányzik valamilyen ismeret, készség, stratégia, amit pótolni kell, esetleg szükséges az előzetes tudás módosítása (például a rossz sémák és tévképzetek miatt)” (Bredács, 2015, 12. o.). Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak leelőször is rá kell jönniük, hogy mi is hiányzik a megoldáshoz, másrészt ismerniük kell a pótlási lehetőségeket, illetve módokat, harmadrészt meg is kell próbálniuk alkalmazni a hiányzó elemeket. A rossz sémák esetében a negatív transzferhatás érvényesül, mert gátolják a jó megoldásokat. A tévképzetek felismerése a legnehezebb, bár éppen a probléma-megoldási nehézség hívhatja fel a figyelmet rájuk.

A jó probléma kiválasztásának és megfogalmazásának kritériumait több kutató is leírta (pl. Molnár, 2001b, 2004, 2005, 2014; Szőgedi, 2012; Obermayer-Kovács és Magyar, 2012; Fejes, 2014; Bredács, 2015):

- Gyakorlatias és életszerű kontextusban van a valósággal.
- Nem csak egyetlen magától értetődő megoldása van, ezért fejleszti a kreativitást, illetve a hipotézisek felállítását is.
- A problémák összetettsége segíti a tanulók csoportmunkáját, így nem egy tanuló viszi végig az egész probléma megoldását, ami meghatározza a csoport tagjai közötti interakciót és a csoportmunka intenzitását. A gyakorlatban ekkor a probléma nagysága és a ráfordítható idő egymással fordítottan arányos.
- A feladat olyan sajátos szöveggörnyezetben kerül a tanulók elé, amely tartalmazhat a problémamegoldás számára fölösleges, zavaró többletinformációkat is.
- Az ismeretek hiánya információgyűjtéssel pótolandó.
- A probléma legyen nehezen átlátható, mert ez arra sarkallja a tanulókat, hogy a probléma ismertetésekor rendelkezésükre álló információkat rendszerezzék, további munkájukat megtervezzék, és folyamatos önellenőrzést végezzenek.
- Segíti a magasabb rendű gondolkodási kompetenciák fejlődését, vagyis a probléma analizálása mély megértést, ezért könnyebb felidézést ad.
- Stratégiai jellegű megoldásokat vár el.
- A központi kérdése segít megfogalmazni a problémamegoldás célját (azaz segíti a probléma és a tanulás célja közötti kapcsolat felfedezését).
- Részproblémákra bontható (ez megfelel a releváns vizsgálandó témaköröknek).
- A probléma legyen érdekes, esetleg kutatásra alkalmas.
- A problémamegoldáshoz szükséges információk több forrásból, pl. számítógép használatával is kinyerhetők.

Mivel a probléma-alapú tanulás egyik legfontosabb képessége a rugalmas tudásszerzés, a tanítási folyamat megtervezéséhez érdemes figyelembe venni Gyarmathy Éva ide kapcsolódó gondolatait. Gyarmathy (2014) megállapítja, hogy a tudásszerzés három

képességi szinten halad keresztül: (1) az információszerezés, (2) az információszervezés, információrendszerezés (elemző gondolkodás), (3) az információmegalkotás (saját tudás feldolgozása, magasabb szintre emelése, a „felfedezni”, „megalkotni”, „átlátni” erősen pozitív érzésének kialakulása) szintjein. Ebben a lépéssorban – a tudásszerzés folyamatában – erősen összekapcsolódnak a kognitív, a metakognitív, az affektív és a műveleti elemek, amikből manapság különösen az érzelmi-motivációs elemek értékelődnek fel (Réthyné, 2003; Habók, 2006; Józsa és Fejes, 2012).

Tóth Péter (2002) az e tanulmányban felsorolt gondolkodási formákat és tudáselemeket egy produktív gondolkodási taxonómia-rendszerbe szerkeszti össze, azonban rendszerét az eddig említetteken túl kiegészíti a következtetés és döntéshozatal, valamint a metakogníció kategóriáival. Ebben a rendszerben az előzetes (deklaratív és procedurális) tudás, motiváció (mint problémaérzékenység és tevékenységre motiváló cél) és a metakogníció nyújtotta alapra (mint előfeltételre) épülnek rá a műveleti képességekhez szükséges gondolkodásformák, majd erre a komplex gondolkodási folyamatok. Az aktualizálódás szakaszában az aktivitásra kész ismeret szelektíven idéződik fel, új feladatok és problémák megértésére kerül sor, amelyhez nélkülözhetetlen az alkotó elemzés és a hiányzó (nem levő, vagy már elfelejtett) ismeretek pótlása. A feladat vagy probléma megoldásához az így kiegészült ismeretek új kombinációja jön létre. Ezt követi a koncepció megalkotása, illetve a megoldás menetének kidolgozása (műveletek, tevékenységek formájában), a realizálás fázisában a megoldás kivitelezésére kerül sor, utolsó lépéseként pedig az eredményre való rátekintés és a visszacsatolás történik meg (1. táblázat).

1. táblázat. A produktív gondolkodás elméleti modellje (forrás: Tóth, 2002, 86. o. 2. ábra)

<i>Komplex eljárások</i>	
Problémamegoldás <ul style="list-style-type: none"> • a probléma megértése • átfogó, világos célmeghatározás • a lehetőségek számbavétele • a releváns adatok összegyűjtése, rendezése • az elképzelések kialakítása • a cselekvés megtervezése • az ígéretesnek látszó megoldások előrevetítése • a megfelelő megoldás kiválasztása, tervkészítés • a kivitelezés felügyelete és visszacsatolás 	Következtetés és döntéshozatal <ul style="list-style-type: none"> • célkitűzés • az összefüggések, peremfeltételek, akadályok feltárása • a releváns információk összegyűjtése, • az alternatív tevékenységek meghatározása, elemzése • a lehetséges következmények számbavétele • mindegyik lehetséges következmény esetén az eredmények előrevetítése • a leghatékonyabb tevékenység kiválasztása • a végrehajtási terv elkészítése
<i>Műveleti képességek</i>	
Kreatív gondolkodás <ul style="list-style-type: none"> • fluencia • flexibilitás • eredetiség • elemző és szintetizáló képesség • kíváncsiság • ötletgazdagság • kockázatvállalás • lényegkiemelés és konstruktív megoldás 	Kritikai gondolkodás <ul style="list-style-type: none"> • a kognitív feladat vagy probléma interpretálása • az ismeret megértése, interpretálása • az ismeret pontosságának és relevanciájának becslése • a feltevések és eltérések azonosítása • a téves következtetések és eltérések detektálása • az induktív következtetések származtatása, kiértékelése • a következtetések deduktív megítélése és validitásának előrejelzése • stratégiák alkalmazása érvek és elképzelések összehasonlítására, szembeállítására, tökéletesítésére, megerősítésére

Alapzat (Előfeltételek)			
Tárgyi tudás		Motiváció és diszpozíció	Metakogníció
ismeretek	készségek		
		<ul style="list-style-type: none"> • egyéni jellemvonások • attitűdök • önbizalom • önbecsülés • kitartás és összpontosítás • erős személyes elkötelezettség • felszabadulás a gátlások alól • az összefüggések könnyed felismerése 	<ul style="list-style-type: none"> • célmeghatározás • a stratégiák választéka • stratégiák kiválasztása, alkalmazása • visszacsatolás • önértékelés, önellenőrzés, önvizsgálat

A második táblázat a tantárgyi tudás, a probléma iránti elkötelezettség és a metakognitív tudás alapján helyezi el a kritikai és a kreatív gondolkodást, amelyeket további hierarchikus tudásegységekre bont. Ez a műveletgyüttes elméleti és gyakorlati műveletek széles skáláját adja, és ezek mellett a motivációs és érzelmi manipulációk sora is megindul. Fontos, hogy a tanuló mindig a feladat jellegének leginkább megfelelő tudáselemet tudja kiválasztani és alkalmazni, mivel a transzferhatás nem alakul ki spontán módon a tudáselemek között, ezért a tanórákon mindegyikkel külön-külön meg kell ismerkedniük a tanulóknak (2. táblázat).

2. táblázat. A problémamegoldás komplex kognitív modellje (forrás: Tóth, 2002, 88. o., 3. ábra)

Problémamegoldás			
kritikai gondolkodás	Analizálás <ul style="list-style-type: none"> • sémafelismerés • osztályba sorolás • feltételezések felismerése 	Szintetizálás <ul style="list-style-type: none"> • analógiás gondolkodás • összefoglalás és rendszerezés • hipotézisalkotás 	kreatív gondolkodás
	Kiértékelés, „feltárás” <ul style="list-style-type: none"> • releváns ismeretek számba vétele • kritériumok meghatározása • a kritériumok prioritásának meghatározása • téves következtetések felismerése • igazolás, ellenőrzés 	Kidolgozás, „felfedezés” <ul style="list-style-type: none"> • a meglévő ismeretek kibővítése, kiterjesztése • a meglévő tudás módosítása, konkretizálása • új fogalmi kategóriák létrehozása 	
	Összefüggések keresése <ul style="list-style-type: none"> • összehasonlítás • logikai gondolkodás • induktív és deduktív következtetés 	Összefüggések felismerése <ul style="list-style-type: none"> • a gondolkodás eredetisége, fluenciája • gondolkodásbeli rugalmasság • intuíció • heurisztikus gondolkodás 	
Meglévő tantárgyi tudás		A probléma iránti elkötelezettség	Metakognitív tudás
Deklaratív	Procedurális		

A probléma-alapú tanításban a tananyag és a tanterv változtatásra szorul, interdiszciplináris jelleget ölt, a tananyag összeállítása így nehezebb és munkaigényesebb. Nagy kreativitást igényel a tanártól is, mivel nem lehet teljesen leképezni az összetett valóságot és elemeinek kapcsolatrendszerét. A probléma-alapú megoldások csoportbontást és jobb felszereltséget is megkívánnak. A Tóth-féle rendszernek megfelelően a tudás mérésének és értékelésének szempontjait is változtatni kell. Az elsajátítandó ismeretek mellett vizsgálendő, hogy mennyire látja át a tanuló a problémamegoldás folyamatát, mennyire holisztikusan közelíti meg a problémát, mennyire transzferálható a tudása. Az értékelés annál hatékonyabb, minél több értékelési formát használunk.

A probléma-alapú mérés és értékelés gondja, hogy a megoldást nehéz számszerűsíteni, mérni, hogy milyen szinten tanulták meg a tanulók a tananyagot. A köznevelési

törvény szerint a tanuló teljesítményét ötfokozatú skálán, érdemjeggyel kell minősíteni. A problémamegoldás értékelése azonban ennél árnyaltabb, az alábbi változatokban lehet például elképzelni:

- A tanulók elkészítenek egy tervrészletet, árajánlatot, makettet, stb.
- Gyakorlati vizsga, melynek eredménye kézzel fogható. Ezt a módszert alkalmazzák a technikai vizsgákon, ahol a vizsgaszervező egy adott szakmához köthető problémát fogalmaz meg a vizsgatételben.
- A csoport tagjai értékeli a közös munkát, valamint egymás munkáját külön-külön.
- Önértékelés.
- A tutor értékeli a munkát, hiszen ő mindvégig követte a megoldás folyamatát.
- Szóbeli beszámoló.

Végül eljutunk a probléma-alapú curriculum általános jellemzőihez, amelynek figyelembe kell vennie magát a problémát (pontosabban a problémaszorozatot, amely egyben a tanítási tartalmat is jelenti), a problémamegoldás célját, a tanulók tudását és képességeit, a tudáselsajátítás és a képességfejlesztés módszereit és eszközeit, valamint a probléma-megoldás értékelését is:

- A tanítási tartalom néhány központi probléma köré szerveződik, amelyeket a tanulók projektjelleggel oldanak meg, úgy, hogy a témák apránként kerülnek kibontásra.
- Összhang van a tanulási célok, a követelmények, a probléma-feladatok, a megoldásmódok és a tanulók előzetes tudása között.
- A tanulási folyamat rendszerelvű, és e folyamat lépéssora leírható.
- Fontos a tanulás jó megszervezése, mivel gyakori a közismertebb szervezési formáktól való eltérés.
- A tanulás különböző fázisaiban a tanulóhoz rendelhető eszközök sokrétűek.
- Az értékelés változatos, mert része az ön- és társértékelés, valamint az egyéni és a csoportos eredmények értékelése is.
- A problémamegoldások komplex módon fejlesztik a személyiséget (pl. az önállóságot, az aktivitást, a felelősségvállalást, a kitartást, a szaktárgyi és általános tudást) és a csoporttevékenységet (a nézőpontok különbségeinek elfogadását, a különböző tanulási stratégiák megismerését, az együttműködés fejlődését, a tanulási hiányosságok és erősségek felismerését).
- A szakmai kommunikáció fejlődik, mert folyamatosan értelmezni kell a fogalmakat, a megoldási koncepciókat, a várható eredményeket.

Általában kétféle problémára épülő tanításról beszélünk. A probléma-alapú tanulás esetében a problémával még az információ megtanulá-

Általában kétféle problémára épülő tanításról beszélünk. A probléma-alapú tanulás esetében a problémával még az információ megtanulása előtt megismerkednek tanulók. Ez különbözteti meg a probléma-központú tanulástól. A probléma-alapú tanulás a probléma felvetésével kezdődik. A tanulóknak kell felismerni és megfogalmazni a konkrét problémát, el kell dönteniük, hogy egyáltalán problémával állnak-e szemben.

A döntést megnehezíti, hogy nem áll rendelkezésükre a probléma megoldásához előzetes tudásanyag. Csoportokat alkotnak, összegzik az addigi ismereteiket a problémáról, és ötleteket gyűjtenek, ami vonatkozhat hipotézisek felállítására vagy a probléma megoldására.

sa előtt megismerkednek tanulók. Ez különbözteti meg a problémaközpontú tanulástól. A probléma-alapú tanulás a probléma felvetésével kezdődik. A tanulóknak kell felismerni és megfogalmazni a konkrét problémát, el kell dönteniük, hogy egyáltalán problémával állnak-e szemben. A döntést megnehezíti, hogy nem áll rendelkezésükre a probléma megoldásához előzetes tudásanyag. Csoportokat alkotnak, összegzik az addigi ismereteiket a problémáról, és ötleteket gyűjtenek, ami vonatkozhat hipotézisek felállítására vagy a probléma megoldására. Kidolgoznak egy megoldási tervet, majd kiosztják a feladatokat, ezzel szerepeket is felvállalnak, pl. a cselekvő, aki összefogja a csapatot, kiosztja a további teendőket, koordinálja a csapat munkáját; a szkeptikus, aki megkérdőjelezi az elért eredményeket, illetve a tervezett teendőket, így sarkallja több változat kidolgozására és a részmegoldások ellenőrzésére a csoportot; a tanító, aki megmagyarázza az elért eredményeket és összefüggésekre mutat rá. A csoportmunkában elkerülhetetlenek a viták, ezért a jól működő csoport egyik tagja magára vállalhatja a békítő szerepét.

A feladatok és szerepek kiosztása után a tanulók külön-külön információkat gyűjtenek, majd közösen kiválogatják a szükségeseket, és összefüggéseket keresnek. Az információk alapján kidolgozzák a probléma megoldását, és érvekkel támasztják alá eredményeiket. A probléma-alapú tanulás csak akkor teljes, ha a munka befejeztével a tanulók értékelik munkájukat, melynek legfontosabb kérdése, hogy megoldották-e a problémát, és valóban az eredeti problémára találtak-e megoldást (*Molnár, 2005*). A módszer akkor működik jól, ha a diákok a problémamegoldás közben egymást tanítva haladnak előre, ami kedvezően hat a tanító és a tanított diák munkájára is. Kiemelendő, hogy a tanulók saját maguk vállalnak felelősséget a tudás elsajátításáért, illetve a tananyag megértéséért (*Utecht, 2003*), ezáltal a tanulók a tanulási folyamat aktív részesei lesznek.

Az építőipari szakképzés eredményeinek bemutatása egy konkrét tananyagon keresztül: tananyag elemzése a Bloom-i taxonomikus rendszer felhasználásával

A továbbiakban a hagyományos dúcolatok témakör tanórákon való feldolgozásának lehetőségeit részletezzük. A témakört az oktatási rendszer anomáliája folytán a kifutó rendszerű építészet szakmacsoport 10. osztályában és a technikusképzés I/13. évfolyamában is tanítjuk. A 10. osztályos tanulók ezzel a témakörrel ebben a tanévben találkoznak először, míg a 13. évfolyamos tanulók már tanulták ezt a tananyagot. A következőkben a tananyag Bloom (*Bloom, Englehart, Furst, Hill és Krathwohl, 1956*) taxonómiája szerinti elemzését mutatjuk be.

Gondolkodási szint

- Ismeret: A tanulónak el kell sajátítania a dúcoláshoz mint szerkezethez és technológiai folyamathoz szükséges alapfogalmakat. Ezek: munkagödör, munkaárok, pallósr, heveder, dúckeret, dúcolatok alaptípusai, természetes rézsúhajlásszög, földnyomás, minimális elemméretek. E fázisban a tanulónak fel kell idéznie azokat az anyagtani ismereteket, amelyek az építőipari faárúk méreteire vonatkoznak, illetve az építőgépekről tanultakat (pl. építőgépek felismerése képek alapján), valamint a földfejtés munkamenetének egy ciklusát.
- Megértés: A tanulás következő lépéseként a tanuló először újabb fényképeket lát, fel kell ismernie, hogy a kép milyen típusú dúcolatot mutat be, illetve hogy milyen technológiai folyamat végzése látható a képen. Saját szavaival el kell mondania a

munkavédelem tantárgyból tanult, munkagépekre vonatkozó előírásokat a képen látható munkagép vonatkozásában.

- Alkalmazás: Meg kell határozni egy egyszerű, szabályos munkagödör vagy munkaárok adott típusú dúcolásához szükséges anyagmennyiséget. Ehhez ismerni kell a dúcolási terv tartalmát, jelöléseit. A feladat megoldása az anyagkimutatás, amely elkülönítve, megfelelő mértékegységben tartalmazza a szükséges fa mennyiségét. El kell készítenie egyszerű dúcolatok metszeti, felülnézeti és oldalnézeti rajzait.
- Elemzés/analízis: Elemi dúcolattípusok felismerése az összetett munkaárok-megtámasztások esetében. A különböző típusok összehasonlítása, egyezőségek és különbségek és a megtámasztás erőjátékának felismerése. Erőtani ábrák felvázolása és értelmezése konkrét példák alapján.
- Szintézis: Egy adott közműterv-részlet alapján el kell készítenie a közmű fektetéséhez szükséges munkaárok dúcolásának tervét, figyelembe véve a rendelkezésre álló munkagép típusát. Meg kell határoznia a készítendő munkarészeket, a tervezés munkafolyamatainak egymás utáni sorrendjét.
- Értékelés: A tanulónak a tervezési szakaszban önértékelést kell végeznie, melynek eredménye a terv beadáskori állapota. A terv beadáskori állapota megmutatja, hogy a tanuló mennyire igényes a munkájával szemben, összehasonlítva terveit más tanulókéval, felismeri a hiányosságokat, illetve ha nem volt megfelelő az elgondolás, megtalálja a változtatandó elemeket a terven.

Érzelmi-akarati szint

- A figyelem felkeltését képek bemutatásával lehet elérni, melyeken a technológiai folyamat lépései láthatók. Ezeken a képeken keresztül lehet ismertetni az alapfogalmakat, a dúcolatok alkotóelemeinek funkcióját, valamint az egymáshoz való kapcsolatukat. A végső cél (készítendő terv), hogy előzetes átfogó ismertetéssel meggyőzzük a tanulót, hogy kísérfje figyelemmel a tananyagegység óráit.
- Reagálás: A tanuló az együttműködési készségét azzal fejezi ki, hogy az ismereteket a tőle telhető legjobb módon lejegyzeteli a füzetébe, illetve rajzokat készít, és a tananyaggal kapcsolatos kérdéseket tesz fel.
- Értékelés: Feladattudatosság és a minőség iránti igény kialakulása, a kisebb feladatok (pl. anyagmennyiség számítása) elkészítése.
- Organizáció: A rajzokban és a számpéldákban a jó megoldásra való törekedés, igény a szabványnak való megfelelésre.
- Az értékrendet tükröző viselkedés: Kialakul a feladattudatosság, a monotóniatűrés, valamint az igényesség a minőség iránt, amely elengedhetetlen a tervek megfelelő elkészítéséhez.

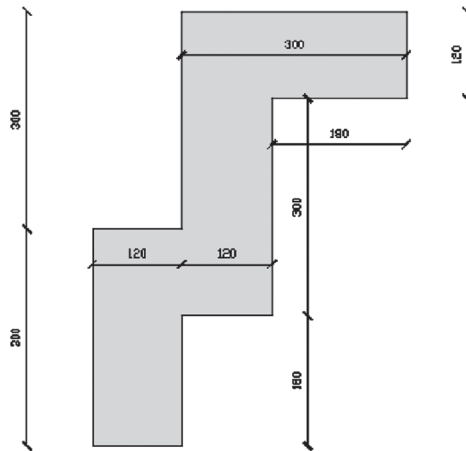
Pszichomotoros szint

- Utánzás: A dúcolat alapelemeinek tanulásakor a tanulónak a tábláról a füzetbe kell másolni a részletrajzokat. Ez módszertanilag annyit jelent, hogy a tanár vonalról vonalra magyarázza el a szerkezetet, kisebb szüneteket tartva, hogy a tanuló együtt haladhasson a táblai rajzzal.
- Manipulálás: A szerkezet megértésével csökken a felesleges szerkesztővonalak és a radirozások száma rajzolás közben. A rajzok átláthatóbbá válnak.
- Artikuláció: A szerkezet elemeit a technológiai sorrendben rajzolja, kevés felesleges szerkesztővonallal. A típusábrákat pontosan rajzolják meg.

- Automatizáció: A dúcokat alapelemeit automatikusan rajzolja, anyagjelöli és méretezi a szerkezetet. A típusábrák alapján önálló, egyedi terveket készít.

A tananyag végére a tanulók kognitív szinten az alkalmazás szintjére jutottak el. A tananyag tanításánál a hagyományos frontális módszer alkalmazására került sor mind a 10. osztályban, mind pedig a 13. osztályban. Három elméleti órán keresztül bemutatásra került a dúcok készítésének célja, a hagyományos dúcok elemeinek funkciói, majd az egyes típusok felépítése – ez a megismerés fázisa. Ezután a leggyakrabban alkalmazott típusok felkerültek a táblára. Az építészeti tantárgyak sarkalatos pontja a különböző szerkezetek rajzainak elkészítése, így nemcsak azt kell bemutatni, hogy milyen elemekből tevődik össze a szerkezet, hanem azt is, hogy milyen lépésekben kell egy ilyen szerkezet rajzát elkészíteni, milyen jelöléseket és méretezést kell alkalmazni. Érzelmi-akarat szinten sikerült a tanulók érdeklődését felkelteni és reagálásra készíteni azzal, hogy a tanulók a füzetükbe lemásolták a rajzokat, kérdéseket tettek fel a szerkezettel kapcsolatban. A tanulók rajzolás közben ismerik fel a problémás mozzanatokot, így lehetőségük van a rajzok készítése közben folyamatosan kérdezni, a megértést elmélyíteni.

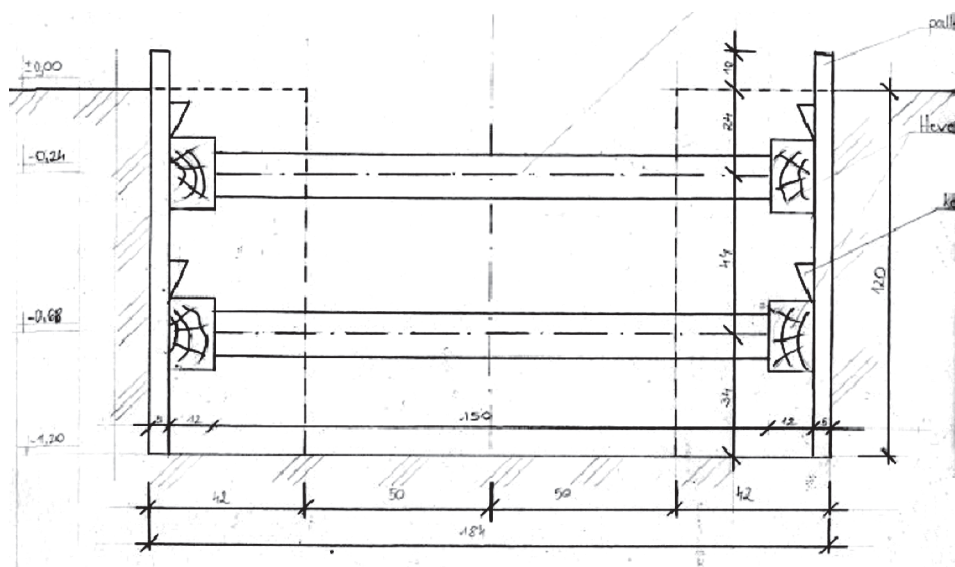
Az alapok megértése után a rajzórakon – melyre mindkét osztály tanulóinak hat tanóra állt a rendelkezésre – került sor az alkalmazásra: a feladat egy adott alaprajzú és mélységű munkaárok megadott dúcoktípussal történő megtámasztásának tervezése volt. Mindenki választhatott egy munkaárok-alaprajzot a lehetséges változatok közül, és hogy milyen típusú dúcokkal szeretnének dolgozni. A probléma ott merült fel, hogy az alkalmazható segédszerkezet-típusok közül úgy válasszon a tanuló, hogy a munkaárok megtámasztása megoldható legyen. Ehhez az elmélet és a tervezés között egy tudástranzfernek kellett létrejönni. A feladatok egy lehetséges változatát mutatja be az 1. ábra.



1. ábra. A Hagyományos dúcok tervezése című feladat egy lehetséges változata (saját ábra)

A korábbi órák tapasztalatai alapján a tanulók szívesebben dolgoznak olyan feladattal, amelyet maguk választhatnak. A tanulóknak a tanórán megtanult megtámasztás-típust egy megadott méretű munkaárokra kellett önállóan adaptálni. A korábban megszerzett tudást és képességeket is – pl. szakrajzi ismeretek és térlátás – transzferálniuk kellett volna ehhez az új feladathoz. A tanulás azonban az volt, hogy a tudás önálló alkalmazása nehéz volt a tanulóknak, nem voltak képesek összekapcsolni az új ismereteket, az

új feladatot a korábban megszerzett ismeretekkel, szükség volt a tanári irányításra, főleg a feladat elején. A rajzfeladat megoldását a tanulók a metszet elkészítésével kezdték, mivel ahhoz volt mintarajzuk a tankönyvben, azt a megfelelő munkaárok méreteire kellett átalakítaniuk. A mintaterv adaptálásához szükség volt tanári segítségre és folyamatos formális értékelésre. Itt is igen eltérő szinteket mutatott az ismeretek önálló alkalmazása: a tanulók térlátása nem fejlődött ki eléggé, így a különböző nézetekben készített rajzokon a dúcokat elemeit nem tudták önállóan beazonosítani, ezért az alkalmazás szintjéről folyamatosan visszacsúsztak a tanári segítséggel történő megértés szintjére. A szakrajz kötelező elemeit sem sikerült minden esetben maradéktalanul megjeleníteni, sok volt a hiányos méretezés és feliratozás. Erről azonban nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a tanulók nem ismerik a szabályokat. A méretezés és az elemek megírása hosszadalmas és egyhangú munka, egy idő után megunják, és így nem is alakulhat ki az önellenőrzés funkciója. A 2. ábra Rakk Nikolett 2013/2014-es tanévben készített dúcólási tervének egy részletét mutatja be.



2. ábra. Munkaárok megtámasztásának metszete (készítette: Rakk Nikolett, 10. osztály)

Nikolett szorgalmas, jó képességű tanuló, kialakult feladattudattal és önszabályozó tanulással rendelkezik. A rajzról első ránézésre a pszichomotoros képesség fejlődése olvasható le: a tanuló képességei az artikuláció és az automatizáció között helyezkednek el. Pontosan megrajzolta, kevés felesleges szerkesztővonal alkalmazásával, a tervrészleteket, rajzát automatikusan anyagjelölte, megfelelően alkalmazta a különböző vonalvastagságokat, és elkészítette a méretezést, feliratozást. Nikolett érzelmi-akarati fejlettsége a társaihoz képest magasabb szintet tükröz – legalábbis ebben a taxonómiában, de ez a megfogalmazás félreérthető, mivel a tanár előzetes tudása is benne van, nem a rajzból következtethető ki. Persze lehet ilyen megállapításokat tenni, de akkor nem szabad a rajz elemzésébe illeszteni, jelölni kell, hogy ez előzetes tanári tapasztalat.

A rajzfeladatot folyamatos konzultáció kísérte, ezért az önálló ismeretalkalmazást csak egy újabb feladat készíttetésével lehetne vizsgálni. A rajzfeladatok készítésének nem az a fő célja, hogy a tanuló újabb ismereteket szerezzen, hanem, hogy elősegítse a tudástranszfert – ebben az esetben ez a témakörön belül valósult meg.

A szakképzés átalakításának eredményeként a tanulók az érettségivel szakképesítést is szereznek, amellyel munkaköröket tölthetnek be. A fent ismertetett hagyományos ismeretközvetítő módszert ki kell egészíteni, illetve ha lehetséges, fel kell váltani a probléma-alapú tanulással. A tudás taxonómiai rendszerének magasabb szintjét kell elérniük a felmenő rendszerben tanulóknak, mint a most szakmai érettségit tevőknek.

A tananyag továbbfejlesztése a munkahelyi feladatok irányába

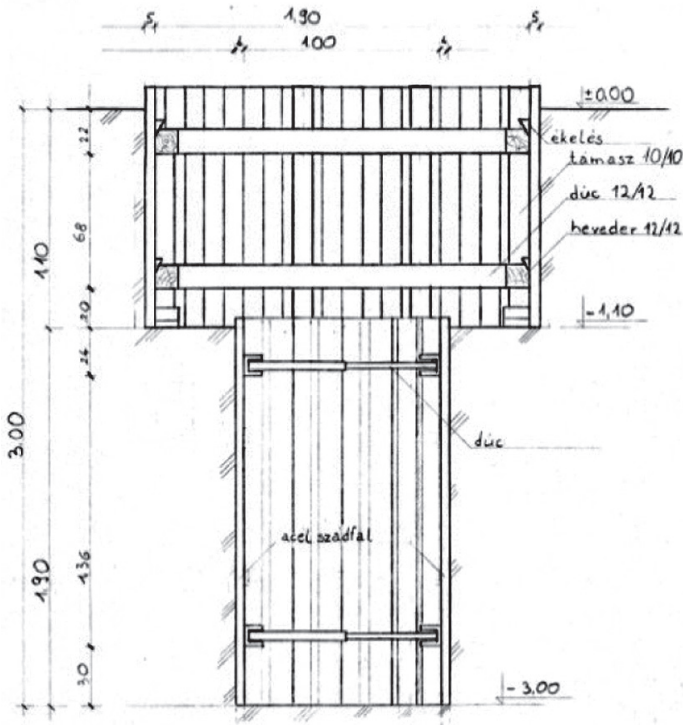
A magasépítő technikus képzés kifutó rendszerben két éves. A 13. osztályban a tanulók sok olyan ismerettel találkoznak, amelyet már tanulmányaik során korábban hallottak, a technikus képzésben azonban magasabb szinten tárgyaljuk az ismereteket. A tanár felelőssége, hogy ne csak a tananyagot ismétlje el, hanem helyezze bele szakmai környezetbe, segítse elő a tantárgyak közötti tudásközvetítést. Ennek a korosztálynak a motiválásában még inkább szerepet játszik, hogy olyan feladatokkal dolgozzanak, amelyekkel későbbi munkájuk során is találkoznak. Az ismeretek újbóli megtanulását mégis feleslegesnek tartják, még akkor is, ha a tudásuk hiányos.

A hagyományos dúcolás feladatával ugyan találkoztak már a 13. osztályos tanulók, a feladat megoldása az előző bekezdésben ismertetett képességek alkalmazását kívánta meg. A feladat alapja azonos volt az előzőekben ismertetett 10. osztályos tanulóknak adott feladattal, kiegészítve életszerű motívumokkal: a földmunkagép kanálméretének megadása, a munkaárok mélységének és keresztmetszetének összetettsége (lépcsős munkaárok) és a munkaárok készítésének célja (közműépítés). A tanulóknak meg kellett határozniuk a megrendelendő, valamint a költségvetés alapjául szolgáló anyagmennyiséget is. A feladat változtatása, átstrukturálása a megoldás során az egyik gondolkodási közegről a másikra való átváltást igényli – minél nagyobb hangsúlyt fektetünk erre, annál jobban lehet fejleszteni a tanulók gondolkodási rugalmasságát (Tóth, 2002). E feladat még nem nevezhető probléma-alapú tanulásnak, mert megelőzte az ismeretek közvetítése, így csak a megszerzett tudás alkalmazását kellett bemutatniuk. Eltérés abban van, hogy nemcsak építési, hanem építésszervezési és szakrajzi ismereteiket is fel kellett használniuk a feladat megoldásához. A feladat kiosztásánál a tanulók választhattak maguknak munkaárok-alaprajzot és dúcolattípust, de más – a megoldás során felhasználandó – adatokat véletlenszerűen kaptak a feladathoz. A technikusjelölteknek már nem csak alapfeladatot, hanem több rendszer együttes alkalmazását kellett megoldani. A feladat megfogalmazása a hagyományos iskolafeladatok szemantikáját követi, noha gazdagabb információtartalommal rendelkezik, amely közelít a probléma-alapú feladatokhoz.

A tanulók a feladat választásakor már jobban meggondolták, hogy melyik alaprajz melyik feladatkiíráshoz illeszkedik jobban. Az építésszervezésre vonatkozó adatot nem vették figyelembe, nem tudták a feladathoz kapcsolni. A rendelkezésre álló földmunkagép kanálmérete a feladat kezdetén meghatározta a megoldást. A formális értékelések alkalmával ismét az volt tapasztalható, hogy a tanulók nem voltak képesek az építésszervezés tantárgyból szerzett ismereteiket átvinni egy konkrét tervezési feladat megoldására, szükség volt tanári segítségre. A probléma megértése és a feladat megoldásának szempontjából való jelentőségének felismerése után a dúcolatokra vonatkozó ismereteiket már rutinosabban alkalmazták, mint a 10. osztályos tanulók. A 3. ábra Kőmives Norbert 13. osztályos tanuló munkáját mutatja be, mely a szakrajzi ismeretek rutinszerű alkalmazását tükrözi.

A dúcolási feladat mint probléma

A szakmai tantárgyak témakörei igen szerteágazóak, többféle nehézségi fokkal. A 4. ábra Esze Károly munkáját mutatja be, aki műszaki problémaként fogta fel a feladatot. Már a feladat kiválasztásakor kérdéseket tett fel, főként azt kifogásolta, ha mély munkaárokra van szükség, akkor miért nem használhat valamilyen korszerű szerkezetet. Szerinte a feladatnak jobban megfelel a szádfalazás. A tanulók szívesebben dolgoznak azon a feladaton, ahol kibontakoztathatják ötleteiket és kreativitásukat, még akkor is, ha szükségük van tanári megerősítésre. Ezért megengedhető volt Károlynak, hogy más megtámasztási rendszert használjon. Károly az interneten gyűjtött anyagot, közben folyamatosan rendszerezte azt olyan szempontból, hogy fel tudja-e használni azt a feladatmegoldáshoz vagy sem. Segítségére szüksége csak akkor volt, ha az egyes szerkezeti részek egymáshoz való csatlakozását nem értette, vagy bizonytalan volt a saját megoldása helyességében. A megtámasztás tervezése közben folyamatosan ellenőrizte munkáját. Károly mindhárom szinten elérte a legmagasabb fokot, így ő feltételezhetően képes lesz majd teljesíteni a vállalkozók technikusokkal szemben támasztott követelményeit.



4. ábra. Munkaárok megtámasztásának metszete (Készítette: Esze Károly 13. osztály)

A kérdés a továbbiakban az, hogy a problémamegoldás során milyen szinteket lehet majd elkülöníteni. Ehhez a teljes osztály feladatmegoldását kell vizsgálni, de következtetéseket csak akkor lehet levonni, ha több feladaton át megfigyeljük a tanulók problémamegoldó stratégiáit. A problémamegoldás mindig a feladat megértésével kezdődött. Ekkor minden feladatot életszerű kontextusba kellett helyezni, ami kezdetben a tanulók számára szokatlan volt, ezért szükséges volt a feladat ismertetése után a feladat megoldási folya-

matának megbeszélése. Ebben az osztály minden tagja részt vett. Ezután azonban jól elkülöníthető volt a tanulók feladatmegoldásban tanúsított önállósága. Károly saját ötletét valósította meg. A tanulók kisebb hányada önállóan nekilátott a feladatnak, a műszaki tartalmat a tankönyv és a szakrajzkönyv ábráinak feladatra való adaptálásával dolgozták ki, csak a terv formai követelményeivel kapcsolatban tettek fel kérdéseket. Ők megvalósították a tananyagon belüli tudástranszfert. A tanulók zöme viszont igényelte a folyamatos tanári irányítást, hiszen az elméleti órán nem tanultak semmilyen megoldási algoritmust. Ezekkel a tanulókkal részfeladatokra bontottuk a feladatot, és felvázoltuk a tervrészletek kapcsolatait és összefüggéseit.

Összegzés

A technikus jelöltek leendő munkáltatói igen nagy elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben, amire az iskoláknak reagálni kell. A tanulók tanuláshoz való viszonya és hozzáállása is jelentősen megváltozott, így a szaktanárnak és az alkalmazott módszereknek is módosulniuk kell. Gyakran azonban a tanulók tanulmányaik során csak olyan feladatokkal találkoznak az iskolában, amelyek kifejezetten a tananyag alkalmazásának elsajátítására készültek, ezért ha ugyanazt a feladatot munkahelyi kontextusba helyezük át, akkor pályakezdőként már a megértés is problémát okoz nekik. A szakképzésben ezzel a gyakorlattal szakítani kell, és minél életszerűbb megközelítést kell alkalmazni már a tanulmányok megkezdésekor, a korábban ismertetett példán keresztül is ezt igyekeztünk bemutatni. Minden feladat kapcsolódik a későbbi munkavégzéshez, amiket úgy kell alakítani, hogy megfeleljenek a tanulók életkori sajátosságainak és előzetes ismereteinek.

A probléma-alapú tanulás és tanítás alkalmazása a tanártól elkötelezettséget, kitartást és módszertani, valamint tananyagfejlesztési és tantervezési gyakorlatot kíván. Tanulói részről viszont arra van szükség, hogy a tanulók tisztában legyenek a módszer szabályaival, elkötelezettek legyenek az önszabályozó tanulás iránt. Ezeket már kisiskolás kortól fejleszteni kellene.

A technikus jelöltek leendő munkáltatói igen nagy elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben, amire az iskoláknak reagálni kell. A tanulók tanuláshoz való viszonya és hozzáállása is jelentősen megváltozott, így a szaktanárnak és az alkalmazott módszereknek is módosulniuk kell. Gyakran azonban a tanulók tanulmányaik során csak olyan feladatokkal találkoznak az iskolában, amelyek kifejezetten a tananyag alkalmazásának elsajátítására készültek, ezért ha ugyanazt a feladatot munkahelyi kontextusba helyezük át, akkor pályakezdőként már a megértés is problémát okoz nekik. A szakképzésben ezzel a gyakorlattal szakítani kell, és minél életszerűbb megközelítést kell alkalmazni már a tanulmányok megkezdésekor, a korábban ismertetett példán keresztül is ezt igyekeztünk bemutatni. Minden feladat kapcsolódik a későbbi munkavégzéshez, amiket úgy kell alakítani, hogy megfeleljenek a tanulók életkori sajátosságainak és előzetes ismereteinek.

Irodalomjegyzék

- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. és Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company, New York.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. PTE Neveléstudományi Intézete, Pécs. 2004. 01. 02-i megtekintés, http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf
- Bredács Alice Mária (2015): *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben*. Digitális tananyag. 2016. 02. 12-i megtekintés, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs3g.htm
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 53–80.
- Csikos Csaba (2010). Probléma-alapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. 52–60.
- Csapó Benő (szerk., 2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 2015. 11. 26-i megtekintés, <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/adatok.html>
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz. 3–16.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs (2013): A tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálata a célelmélet alapján felső tagozatos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 44–57.
- Fejes József Balázs (2014): A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásába – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, **114**. 2. sz. 115–129.
- Gyarmathy Éva (2014): *A kis kiborgok és a kritikai gondolkodás*. Előadás: Digitális pedagógus konferencia, 2014. április 26., ELTE PPK, Budapest.
- Habók Anita (2006): Motiváció, tanulás és tanítás. *Iskolakultúra*, **16**. 2. sz. 137–140.
- Józsa Krisztián (2013): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Molnár Gyöngyvér (2001a): A tudás alkalmazása új helyzetekben. *Iskolakultúra*, **11**. 10. sz. 15–26.
- Molnár Gyöngyvér (2001b): Az életszerű helyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 347–372.
- Molnár Gyöngyvér (2002a): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 65–74.
- Molnár Gyöngyvér (2002b): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9–17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 231–264.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, **14**. 2. sz. 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz. 31–43.
- Molnár Gyöngyvér (2013): Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása. *Iskolakultúra*, **23**. 7–8. sz. 31–43.
- Newman, M. (2004): *Research Report. Project on the Effectiveness of Problem Based Learning (PEPBL). Problem Based Learning: An exploration of the method and evaluation of its effectiveness in a continuing nursing education programme*. Social Science Research Unit (SSRU) Institute of Education University of London.
- Obermayer-Kovács Nóra és Magyar Dániel (2012). *Korszerű probléma-megoldási módszerek*. 2016. 02. 12-i megtekintés, http://ttk.nyme.hu/fmkmmk/tamop412/Documents/Tananyagok/Átkonvert_tananyagok_pdf-exportja/Korszerű_probléma-megoldási_módszerek.pdf
- Passig, D. (2003): *A Taxonomy of Future Higher Thinking Skills*. 2016. február 15-i megtekintés, https://scholar.vt.edu/access/content/user/adevans/Public/DVDPortfolio/Samples/samples/training/track_d/Introduction/BestPractices/Article-TaxonomyofFutureHigherThinking.pdf
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Digitális könyv. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 2015. 02. 01-i megtekintés, http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf
- Szögedi Ildikó (2012): *A probléma alapú tanulás, mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer az egészségügyi felsőoktatásban*. 2016. 01. 22-i megtekintés, http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/-Szogedi_ertekezes2.pdf
- Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

Tóth Péter (2002): A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének módszertana. In: Tóth Péter (szerk.): *Műhelytanulmányok*. BME GTK, Budapest. 85–92. 2015. 02. 19-i megtekintés, http://www.fovpi.hu/data/cms42055/tp_pmgondolkodas.pdf

Utecht, J. R. (2003): *Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom*. Digital Media. 2016. 02. 10-i megtekintés, <http://jeffutecht.com/docs/PBL.pdf>

Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Csepcsényi Lajos Lászlóné
Balogh Melinda**

Székesfehérvári SZC Jáky József
Középiskolája

Bredács Alice

PhD, PTE MK

„Szövevényes” történetek

Az irodalmi szöveg összetett „szövet”, az irodalom „szövevény” – ezt sugallja számunkra Tapodi Zsuzsa irodalomtörténeti tanulmányokat közlétevé kötetének címe, míg munkáiban ezt a bonyolult hálózatot értelmezi, s teszi ezeket az értékeket követhetővé tökéletesen kimunkált, meggyőzően szakszerű és olvasmányos értekezői nyelve révén. Tapodi tanulmányai ékes bizonyítékai annak, hogy a tudományos színvonal nincs összefüggésben valamiféle szélsőségesen elvont, önmagáért létező/öngeneráló szakzsargon alkalmazásával.

Meggyőző erejét a kutatói rálátás széles perspektívájával, a diszciplináris átjárások iránti nyitottságával, az elméleti/történeti nézőpontok egyenrangú érvényesítésével, kérdésfeltevéseinek és módszereinek aktualitásával, az európai irodalmi diskurzusokban való jártasságával éri el.

Miként a (könyv hátlapján olvasható) méltatásában mondja recenzió: Tapodi Zsuzsa szerzői magatartása „egy – más nyelveken is értő, de önmagát elsősorban erdélyi magyar-ként meghatározó – hivatásos olvasóé”. Olyan értelmező beszél szövegek (világ) irodalmi szövevényéről, átjárásokról, motívumazonosságokról, aki egy tágabb kutatási területen, az imagológia vonzáskörében mozogva közelít irodalmi jelenségekhez, ugyanakkor szempontjai (pl. kultúrák kapcsolódásának és egymásra hatásának kutatása) regionális térben, kisebbségi irodalmi kontextusban érvényesülnek és működ-tethetők elsősorban.

A világirodalmi „távolság”, az az ókori, középkori, barokk és klasszicista alkotások (mint kiindulópont) és 20. század végi irodalmi szövegek (mint újraalkotás és aktualizáció) közötti táv jelöli az általa vizsgált motívumok transzformálódásának útját. Interdiszciplináris,

kultúraközi, kulturális antropológiai, imagológiai területekre vezet nyomkövetésük, kontextualizációjuk és értelmezésük. Tapodi Zsuzsa több tanulmányában is használja az irodalom létformájára vonatkozó „történet” és „nagy-történet” kifejezéseket, ami annak dinamikus történésként, folyamatosan megtörténő eseményként való (egyébként 20. század végi elméleteket preferáló) felfogására utal. Miként más recenzensek is észrevételezik: valahol

Tapodi irodalomról szóló értéke-zéseinek, interpretációinak és beszédmódjának háttérében a tanári hivatás is ott van, ami azért nagyon jó, mert azt mutatja, hogy e téren sem merevedett bele kanonizált elméletek/felfogások automatikus továbbításába, hanem van saját közvetíthető víziója irodalmak létezéséről és jelenségeiről.

Tapodi irodalomról szóló értékezeinek, interpretációinak és beszédmódjának háttérében a tanári hivatás is ott van, ami azért nagyon jó, mert azt mutatja, hogy e téren sem merevedett bele kanonizált elméletek/felfogások automatikus továbbításába, hanem van saját közvetíthető víziója irodalmak létezéséről és jelenségeiről.

Világirodalmi tárgyú dolgozatainak értelmezési kiindulópontját alapművekhez, paradigmatisz alkotásokhoz (pl. Szophoklész, Molière,

Hašek, Kafka, Bulgakov, Hrabal, Zeffirelli művei) kapcsolódó toposzok és tropikus mozzanatok, olyan motívumok jelentik, amelyek kulturális átsajátítások révén behálózják a teljes (nyugat-)európai kultúrát. Ezen a nyomvonalon halad, s ezt a (végül, az évszázadok „átbeszélései”, szövegköziségek révén) hálózatossá váló szövevényt igyekszik – értelmezési stratégiákat kipróbálva és alkalmazva – felfejteni vizsgálataiban során. Szophoklész *Oidipus király* című, i. e. a 420-as években bemutatott drámája ilyen alpmű, amelytől kezdődően követhető az a „távolodási” folyamat, amely az „önbeteljesítő prófécia”-ról alkotott mítoszi alaptézisnek az európai kultúrába (irodalomba) való, a kortárs művekig ható beágyazódását jelöli. Az említett tragédián kívül e „távolodási” sorban értelmezhető Szophoklész másik emblemikus alkotása, „atyád sorsában osztozol”-jóslatával az *Antigoné* is, miként Senecának a thébai uralkodó tragikus történetére való reflexiója az antikvitásban, hogy a középkori és újkori irodalom számos feldolgozásán (pl. *Gesta Romanorum*) keresztül a 20. század számos adaptációjában és újraírásában (pl. André Gide *Oedipusz*, Jean Cocteau *A pokoli gépezet*, Thomas Mann *A kiválasztott*, Julio Cortázar *Az összefüggő parkok*, *Titkos fegyverek*) nyerjen formát a vérfertőző király története. Nagyon izgalmas, érdekesítő elemzést olvashatunk ugyanezen szövegek közötti vonatkörben egy 17. századi spanyol barokk darabról, Pedro Calderón de la Barca *Az élet álom* című színművéről, amit Tapodi, miként az Oedipusz-történetet is, az „önfelismerés” drámájának tart. Értelmezésének elméleti téziséget egy 1968-ban napvilágot látott tanulmány, Robert K. Merton *Társadalmi elmélet és társadalmi struktúra* című alkotása szolgáltatja, miszerint az önbeteljesítő prófécia hatásmechanizmusa nem más, mint „egy adott helyzet kezdetben hamis meghatározása, mely azonban olyan viselkedést idéz elő, ami magával hozza a hamis előfeltevéssel beteljesülését” (11. o.).

A szerző irodalmi kultúráról alkotott felfogásába természetszerűleg tartozik

bele az intermediális kapcsolatok számbavétele. Az „önbeteljesítő prófécia” kapcsán kitér a jelentés filmbeli átsajátítására, amikor Cortázar novellájának Michelangelo Antonioni *Nagyítás* című filmjében történő megjelenítését vonja be az elemzési képbe. Franco Zeffirelli *Napfivér, Holdnővér* (1972) című filmjének transztextualitás jelentéseit kutatva viszont keresztény mitológiai/kultúrtartalmak, „bibliai motívumok és kanonizálódott ábrázolások” megfajtására és értelmezésére vállalkozik a genetika-i transztextualitás-szemléletet, illetve a ráismerésre alapozó (arisztotelészi) esztétikai hatást mint érvényesíthető szempontot választva. A Zeffirelli-film ábrázolta „átmenet rítusai”-t értelmezi rendkívül szuggesztív módon.

Korstílusok és stílusirányzatok, a velük járó ízlésbeli és műnemi/műfaji hierarchia képezi a *Szövegek szövege* több tanulmányának témáját. Reneszánsz életélmény, barokk létfelfogás, klasszicista ízlés és manierista ábrázolás, tehát általános érvényű problematikák állnak a vizsgálat középpontjában, miközben a múlt történéseinek és jelentéseinek emblemikus irodalmi megjelenítései, alpművek (pl. Molière-, Corneille-művek) képezik az értelmezések bázisát, melyek ugyanakkor 20. századi újraalkotásaik, Kafka-, Bulgakov-, Hrabal-, Pavić-regények felé mutatnak, ezek intertextuális vonatköre és átsajátításai (pl. új manierista ízlés létrehozása) jelenti a transzformáció kimenetét.

A szinte arányosan három részre tagolt kötet második fejezete (*Mássággépek, tükörcépek*) imagológiai tanulmányokat tartalmaz, melyek kulcsszavai a másság-, identitás-, tükör- és interetnikus (tér)kép. Olyan sztereotip képi alakzatokat vizsgál bennük a szerző, amelyeknek lecsapódása és megjelenése (a nyelv képi erejénél fogva) irodalmi szövegekhez kapcsolható elsősorban. *A külföldieknek az erdélyiekéről és az erdélyi nemzetek egymásról alkotott képe a 19. század elején* című tanulmányában – szellemesen rájátszva a *képi-írók* kifejezés kettős jelentésére – nyugati/magyarországi (többek között Kazinczy Ferenc) és keleti/munténiai (többek között

Dinicu Golescu) írók, tudósok, emlékirat-írók szövegeit vizsgálja és elemzi abból a szempontból, milyen képet festettek a 19. századi Erdély interetnikus világáról és kultúrájáról. Kazinczy nézőpontja az *Erdélyi levelek*ben egyszerre rendi és értelmiségi felvilágosult szemlélet, a nyelvi/közösségi összetartozás-tudat és az elfogultság hangjai egyaránt jellemzik képalkotását, amikor az erdélyi magyarokról, székelyekről és szászokról mond véleményt. Vele szemben Golescu „azt figyelni mindenütt, mit vehetne át, mit honosíthatna meg országa fejlesztése érdekében. Útjának célja – legyen az bár fiainak svájci iskolába kísérése vagy gyógyulás keresése – alárendelődik a tapasztalatgyűjtésnek” (138. o.).

Tapodi Zsuzsa Jack Holland *Nőgyűlölet – a világ legrégebb előítélete* (2006) című könyvéről írt ismertetőjének nagy erénye, hogy kilép az elolvasott könyv tézisei ismertetésének és értékelésének kereteiből; a leszűrt tapasztalatot más olvasmány-élményei mellett a térségi folklórkutatás eredményeivel, kulturális antropológia feltárásokkal veti egybe, miáltal az erdélyi székely népeletnek és kultúrájának a nyugat-európai mozgásokkal való szinkronitására, illetve eltéréseire és egyediségére is rávilágít. Ebben a kontextusban értelmezi például Balázs Lajos néprajzkutatónak a csikszentdomokosi népi kultúra rituáléira vonatkozó gyűjtéseit, felfedezve bennük a mindenkori egyetemességet és a multikulturális értékrendet. A fejezet legfontosabb fogalmai az identitás és az etnikai viszonyrend kőre sorolható jelenségeket jelölik; a románságkép, nemzeti-etnikai és vallási

sztereotípiák, határhelyzet mint létélmény, interetnikus és interkulturális terek képezik vizsgálatának tárgyát az európai, a magyar és az erdélyi irodalomban.

A könyv harmadik fejezetében (*Irodalom és társadalmi kontextusai*) egy-egy bekezdés erejéig (pl. a Dózsa-dolgozatban) visszaköszön ránk az első fejezet „prófétikus” hangvétele, pontosabban – és komolyra fordítva a szót – a beteljesült próféciaira vonatkozó kutatások egy-egy aspektusa. Legizgalmasabb mindenképpen az Eötvös-regény, a *Magyarország 1514-ben* elemzése. Egy olyan mű, amelyet már sokan és sokféleképpen vizsgáltak, vizsgáltunk. Az irodalomtudós meglátásai mögött mindenképpen a tanári attitűd sejlik fel a dolgozatban. A felsőoktatásban talán így interpretálhat eredményesen kutatótanár, mint Tapodi, 19. századi klasszikus (megszólító erejükben kissé elévült) alkotásokat (némi túlzással: remekműveket) az újszerűség igényével. Olyan útmutató dolgozat, aminek eljárásait akkor is érdemes megszívlelnünk, ha magáról a jelenségről Én magam biztos, hogy hivatkozom rá. Miként az egész kötetre és kutatási univerzumára is érdemes.

Tapodi Zsuzsa (2014): *Szövegek szövege. Irodalomtörténeti tanulmányok*. RHT Kiadó – Erdélyi Múzeum Egyesület, Bukarest–Kolozsvár.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Előre a lenini úton! – avagy újra oroszul tanulok

Idegen nyelvet tanulni nem könnyű dolog. Különösen igaz ez az állítás az olyan nyelvek esetében, amelyek a latin ábécé betűitől eltérő írásmódot használnak, mint például az arab, a japán vagy az orosz. Napjainkban virágzik az orosz nyelv és kultúra iránti érdeklődés, amit a tankönyvpiac és annak kínálata is igyekszik kihasználni. Azonban jó orosznyelvtan-könyv még mindig igen kevés akad a hazai könyvpiacra. Éppen ezért lássunk most egy könyvet, ami, ha nem is a jó, de legalább a jobb nyelvkönyvek kategóriájába sorolható.

Mihalik Márta ЧАЙ ИЛИ КОФЕ? (Csáj ili kofe?) [Teát vagy kávé?] című nyelvkönyve – a borítón szereplő leírás alapján – kezdők, illetve újrakezdők számára készült, akiknek célja az alapfokú nyelvvizsgára való felkészülés. Ez a kijelentés azért is elgondolkodtató, mivel a könyvben egy teljesen kezdő nyelvtanuló első látásra azonnal el fog veszni: az írott anyagok már az első lelkében is cirill betűkkel szerepelnek, ráadásul nem néhány sornyi, hanem egy-egy egész bekezdésnyi terjedelemtől van szó! Holott ismert, hogy a bármilyen nyelven történő – legfeljebb minimális megakadással járó – olvasás megtanulásához és begyakorlásához először a betűket és a betűkapcsolatokat kell begyakorolni, illetve memorizálni. Ezt követően a folyamatosan nehezedő, változatos témájú és stílusú szövegek (rendszeres) olvasásával az olvasó eljut odáig, hogy a folyamat végén, a fokozatosan elsajátított olvasás eredményeként (elméletben) egyetlen szövegtípus sem okoz számára komolyabb nehézséget sem az olvasás, sem a megértés terén.

Az újonnan megismert szövegek egyik nagy hibája – a hirtelen nehezedő olvasásértérsi szint mellett –, hogy ritkán található bármilyen zárójeles formában magyar nyelvű fordítás, ami a kezdők számára fontos kapaszkodó lehet az alapvető inst-

rukciók orosz nyelvű megismerésében és megtanulásában, amire építhetnek a későbbi nyelvi szintek során. Ez az alaphelyzet könnyedén elriaszthatja a nem eléggé elszánt nyelvtanulókat, megfosztva őket egy több mint 250 millió ember által anyanyelvként vagy közvetítő nyelvként beszélt nyelvtől és annak kultúrájától. Ezzel szemben az oroszul valóban kezdőként tanulók számára írt angol tankönyvek, mint a *The New Penguin Russian Course* (Brown, 1996), a *The Everything Learning Russian Book* (Stakhnevich, 2007) vagy a *Russian for Dummies* (Kaufman és Gettys, 2012) már a tankönyv legelején bevezeti a nyelvtanulót a cirill ábécé rejtelmibe, miközben fokozatosan növeli a későbbiek során az orosz nyelven írt szöveg mennyiségét, illetve azok nehézségi szintjét.

További hiányossága a *Mihalik*-könyvnek, hogy a szerző az egyes mondatok, kifejezések megadásánál nem tüntette fel azoknak a szavaknak a helyes kiejtését, amelyek ejtémódja eltér a kizárólag az egyes betűk összeolvasásával kapott kiejtésétől. Ennek ellensúlyozásaként tekinthető a kiejtési szabályok és a lágyítás jelenségét bemutató két oldal (11–12. o.). Emellett hatalmas pozitívum a cirill ábécé egyes betűinek és azok hangértékeinek magyar nyelvű betűkkel történő szemléltetése (10. o.), ami számtalan korábban megjelent tankönyvben egyáltalán nem

volt megszokott, lévén a magyar diákok az iskolában megtanulták a betűk felismerését és használatát, így nem volt indokolt a tankönyvszerzők és szerkesztők számára azok bemutatása az egyes nyelvkönyvek elején vagy a mellékletükben. Éppen ezért, bár a szerző által szerepeltetett táblázat híján van az eligazodást segítő megnevezéseknek („cirill betű”, „magyar megfelelő”, „kiejtése” stb.), ezek hiánya nem okoz komoly nehézséget a továbbiakban az egyes betűk és azok magyar megfelelőjének megtalálásakor, emiatt a későbbi olvasásértési és beszédkézséget fejlesztő feladatok már valamivel könnyebben megoldhatók.

A nyelvkönyvet 22 lecke alkotja, ahol minden tananyag, illetve lecke igénybe veszi a nyelvet tanulók mind a négy készségét (olvasásértés, hallott szövegértés, írás- és beszédkézség). A leckék elején mindig egy-egy olvasmány található, amit az annak feldolgozására szolgáló kérdések követnek. Az íráskészség fejlesztését megelőzően az olvasott szöveget magyarra kell fordítani,

tekintet nélkül arra, hogy a kezdő nyelvtanuló érti-e a korábban olvasottakat vagy sem. Az olvasásértést követi egy írásbeli feladat, ami jobbra kimerül abban, hogy a korábbi szövegben olvasottakat a nyelvtanuló saját személyére ültesse át, azonban ezen írásos gyakorlaton túlmenően a szerző nem biztatja további önálló írásra a növendéket, holott ez különösen fontos a kreatív írás fejlődése szempontjából. Az írásos feladatok után a hallottszöveg-értés készsége kerül elő, amit a szerző szintén nem könnyített meg a kezdő nyelvtanuló számára: az anyanyelvű beszélők által a saját, természetes tempójukkal,

illetve kiejtésükkel rögzített, az adott témához illeszkedő beszédek nem teszik lehetővé az orosz nyelv és kultúra iránt fogékonyak „becsalogatását” ebbe a világba, hiszen még azelőtt elijesztik őket a hallottak, mielőtt belemélyednének a nyelv bonyolultabb rétegeibe. A beszédproduktív feladatokat az egyes témakörökhöz kapcsolódó kérdésekre adott válaszok, a különféle társalgási helyzetek eljátszása, illetve a képek alapján történő monológok (később néhány dialógus) alkotják. Ez utóbbi rész sokkal változatosabb feladattípusokat kínál, mint a többi kész-

ség esetében, hiszen nem pusztán az egy beszélőre, hanem a két beszélőre építő, valós témájú feladatok is helyet kapnak benne.

A könyvben szereplő, a kezdő nyelvtanuló számára indokolatlanul gyors és túlhajtott tempót az magyarázza, hogy a szerző szerint mindig az anyanyelvi környezethez kell szoktatni a diák szövegértési és szövegalkotási készségeit. Ez a szemlélet teljességgel elfogadható a későbbi nyelvi szintek során, de semmiképpen sem indokolt egy gyakorlatlan, az új nyelvvel éppen ismerkedő személyt azonnal belevinni a nyelv sűrűjébe.

Sokkal célravezetőbb, ha apró lépések formájában vezeti be a nyelvoktató, tankönyvíró leendő diákját a nyelv rejtelseibe, mint ahogyan azt *Brown*, *Stakhnevich* vagy *Kaufman* és *Gettys* könyvei teszik, ahol lassabb beszédtempó mellett, tagoltabban hallhatóak az egyes szavak és mondatok, így van ideje és módja a nyelvtanulónak ráhangolódni a nyelv beszélt változatára. A *Mihalik*-könyvhöz hasonló hiányosságokkal küzd a *Sag za sagom*, azaz *Lépésről lépésre* című könyv

A könyvben szereplő, a kezdő nyelvtanuló számára indokolatlanul gyors és túlhajtott tempót az magyarázza, hogy a szerző szerint mindig az anyanyelvi környezethez kell szoktatni a diák szövegértési és szövegalkotási készségeit. Ez a szemlélet teljességgel elfogadható a későbbi nyelvi szintek során, de semmiképpen sem indokolt egy gyakorlatlan, az új nyelvvel éppen ismerkedő személyt azonnal belevinni a nyelv sűrűjébe.

is (Székely és Székely, 1999): a hanganyagot gyorsan, azt szinte „ledarálva” hallgathatjuk meg, ami ugyancsak nem kedvez a megfelelő megértésnek.

Mihalik könyvének másik erőssége a nagy mennyiségben szereplő teszt, illetve a sok-sok gyakorlati jellegű feladat, ami hozzájárulna a korábban tanult ismeretek alapos elmélyítéséhez, ha ehhez kellően érthető, a kezdő nyelvtanuló szintjének megfelelő háttérrel biztosítana. Mivel azonban a siettetett nyelvtanulás és az anyanyelvi beszélők kiejtésének megfelelő szintű feldolgozása mellett kétséges, hogy ez a vállalkozás sikeresen megvalósul, így félok, hogy a témérdek gyakorlás nem éri el végső célját, az orosz nyelv alapszintű elsajátítását.

A könyv végén található nyelvtani összefoglaló és szókincsgyűjtemény több mint 1000 lexikai egységgel nagy segítség a nyelvtanulóknak, továbbá jó kiindulási alap a B2 szintű nyelvvizsgára való készülésben is. A könyv hátlapján szereplő ajánlás alapján a nyelvkönyvet haszonnal forgathatják mind a felnőttoktatásban, mind a nyelvtanfolyamokon, illetve az újrakezdők számára az önálló tanuláshoz is alkalmas. Ám észrevételeim alapján azt kell mondanom, hogy ez az állítás némiképpen eltúl-

zott, és nem fedi teljesen a könyvben rejlő valóságot. Éppen ezért ezt a nyelvkönyvet erős fenntartással érdemes kezelni, amikor önálló tanulásra javasolják, viszont nyelvtanár segítségével talán egy könnyebben kezelhető, jól alkalmazható útítárrá válik az orosz nyelv világába vezető úton.

Mihalik Márta (2015): ЧАЙ ИЛИ КОФЕ? (Csáj ili kofe?) [Teát vagy kávét?]. Holnap Kiadó, Budapest.

Irodalom

Brown, N. J. (1996): *The New Penguin Russian Course. A Complete Course for Beginners*. Penguin Books, London.

Kafuman, A. és Gettys, S. (2012): *Russian for Dummies*. John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, NJ.

Stakhnevich, J. (2007): *The Everything Learning Russian Book*. Adams Media, Avon, MA.

Székely András és Székely Nyina (1999): *Sag za Sagom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti László

Eszterházy Károly Egyetem

Mire jó a tanoda?

A Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert által szerkesztett, a Motiváció Egyesület gondozásában kiadott mű, meggyőződésem szerint, hiánypótló. Aki a hazai tanodai mozgalomról, a hazai tanodák működéséről, eredményeiről, hatásairól, nehézségeiről, a tanodákban alkalmazott pedagógiai módszerekről szeretne tájékozódni, annak „kötelező olvasmány”.

A kötet a társadalom peremére szorult, elsősorban cigány gyermekeket és családokat célzó tanodák finanszírozásának és menedzsmétségének kérdéseitől kezdve az itt alkalmazható pedagógiai módszereken, sikeres hazai tanodák és a „migráns gyermekeknek”¹ szóló tanodai programok

bemutatásán keresztül az oktatási és társadalmi szegregáció-integráció, valamint a formális és a nem formális oktatás értékeléséig számtalan témát felölel. A témához hasonlóan a megközelítések is sokfélék: míg egyes írások talán leginkább személyes élménybeszámolók, addig meg-

is (Székely és Székely, 1999): a hanganyagot gyorsan, azt szinte „ledarálva” hallgathatjuk meg, ami ugyancsak nem kedvez a megfelelő megértésnek.

Mihalik könyvének másik erőssége a nagy mennyiségben szereplő teszt, illetve a sok-sok gyakorlati jellegű feladat, ami hozzájárulna a korábban tanult ismeretek alapos elmélyítéséhez, ha ehhez kellően érthető, a kezdő nyelvtanuló szintjének megfelelő háttérrel biztosítana. Mivel azonban a siettetett nyelvtanulás és az anyanyelvi beszélők kiejtésének megfelelő szintű feldolgozása mellett kétséges, hogy ez a vállalkozás sikeresen megvalósul, így félok, hogy a témérdek gyakorlás nem éri el végső célját, az orosz nyelv alapszintű elsajátítását.

A könyv végén található nyelvtani összefoglaló és szókincsgyűjtemény több mint 1000 lexikai egységgel nagy segítség a nyelvtanulóknak, továbbá jó kiindulási alap a B2 szintű nyelvvizsgára való készülésben is. A könyv hátlapján szereplő ajánlás alapján a nyelvkönyvet haszonnal forgathatják mind a felnőttoktatásban, mind a nyelvtanfolyamokon, illetve az újrakezdők számára az önálló tanuláshoz is alkalmas. Ám észrevételeim alapján azt kell mondanom, hogy ez az állítás némiképpen eltúl-

zott, és nem fedi teljesen a könyvben rejlő valóságot. Éppen ezért ezt a nyelvkönyvet erős fenntartással érdemes kezelni, amikor önálló tanulásra javasolják, viszont nyelvtanár segítségével talán egy könnyebben kezelhető, jól alkalmazható útítárrá válik az orosz nyelv világába vezető úton.

Mihalik Márta (2015): ЧАЙ ИЛИ КОФЕ? (Csáj ili kofe?) [Teát vagy kávét?]. Holnap Kiadó, Budapest.

Irodalom

Brown, N. J. (1996): *The New Penguin Russian Course. A Complete Course for Beginners*. Penguin Books, London.

Kafuman, A. és Gettys, S. (2012): *Russian for Dummies*. John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, NJ.

Stakhnevich, J. (2007): *The Everything Learning Russian Book*. Adams Media, Avon, MA.

Székely András és Székely Nyina (1999): *Sag za Sagom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti László

Eszterházy Károly Egyetem

Mire jó a tanoda?

A Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert által szerkesztett, a Motiváció Egyesület gondozásában kiadott mű, meggyőződésem szerint, hiánypótló. Aki a hazai tanodai mozgalomról, a hazai tanodák működéséről, eredményeiről, hatásairól, nehézségeiről, a tanodákban alkalmazott pedagógiai módszerekről szeretne tájékozódni, annak „kötelező olvasmány”.

A kötet a társadalom peremére szorult, elsősorban cigány gyermekeket és családokat célzó tanodák finanszírozásának és menedzsmentjének kérdéseitől kezdve az itt alkalmazható pedagógiai módszereken, sikeres hazai tanodák és a „migráns gyermekeknek”¹ szóló tanodai programok

bemutatásán keresztül az oktatási és társadalmi szegregáció-integráció, valamint a formális és a nem formális oktatás értékeléséig számtalan témát felölel. A témához hasonlóan a megközelítések is sokfélék: míg egyes írások talán leginkább személyes élménybeszámolók, addig meg-

jelennek a kötetben személyes, az (oktatási) integrációt érintő közpolitikai jelleghű állásfoglalások, valamint tudományos igényű/kritériumrendszer alapján készített írások is.

E tematikus és megközelítésbeli sokféleség a kötet erénye. Ez ugyanis a tanodai munka, élet, feladatok, a tanodában dolgozók, tanodát működtető csoportok és szervezetek, sőt maguknak a tanodáknak a sokféleségét, gazdagságát tükrözi. Meggyőződésem, hogy a kötet a legkülönbözőbb érdeklődésű olvasók számára is szolgál érdekességekkel. Azok számára is, akik az (oktatási) szegregáció és integráció kutatóiként szeretnének ismerkedni a tanodák világával, és azoknak is, akik tanodát működtetnek, és kíváncsiak a jó gyakorlatokra (vagy éppen nehézségekre), illetve tanodai programba (vagy más integrációs kezdeményezésbe) kezdenének szakemberként, aktivistaként, önkéntesként. Utóbbi kapcsán külön öröm számomra, hogy a kötet egyes részei írnak a tanodaszervezés nehézségeiről, akadályairól, kudarcairól – azaz arról a potenciálisan hatalmas, akár sokkoló különbségről, ami egy tanodát megvalósítani szándékozó, tapasztalat nélküli és ilyen értelemben naiv önkéntes-aktivista-szakember elképzelései-elvárásai és a megvalósítás valós folyamatainak tapasztalatai között feszül.

E fenti sokféleség eredménye, hogy a kötet számtalan, önmagában is hihetetlenül izgalmas kérdést vet fel. Lehet-e és hogyan mérni a tanodák eredményeit? Milyen célokat szolgálhat a tanoda (közösségépítés, készségfejlesztés, iskolai teljesítmény javítása, többségi társadalom által elvárt normák elsajátítása)? Milyen lehet (milyennek kellene lennie) a tanodák viszonya a mélyszegény (cigány) családokhoz? Lehet-e igazán integrált terep egy tanoda? Mi a tanodai tanárok (mentorok) szerepe a tanodában, a tanodába járó gyermekek életében? Hol vannak egy tanodai program kapacitásának, lehetőségének korlátai a közösségfejlesztés, a gyermekek iskolai teljesítményének és képességeinek fejlesztése, a társadalmi integráció vonatkozásában?

Nyilvánvaló, hogy a fenti kérdéseket, dilemmákat, üzeneteket egyetlen recenzióban részletesen, az egyes tanulmányok vagy akár csak az egyes tartalmi blokkok szintjén érdemben nehéz bemutatni, értékelni. Nemcsak a terjedelmi korlátok miatt, hanem azért is, mert egy ilyen típusú színvonalas bemutatás miatt egy ember vonatkozó szakértelménél lényegesen többet kívánna. Így én a kötet által felvetett számtalan kérdés közül három olyanra fókuszálok, amely három – megítélésem szerint – egyrészt a tanodát működtetők számára folyamatos dilemmát jelenthet (kellene jelentsen), és amelyre történő reflexió jóval túlmutat a tanodák működésén – azaz komoly, a társadalmi integrációval kapcsolatos nagyobb ivű/léptékű kérdéseket vet fel. Ezek a (1) tanoda és/vagy iskola; a (2) tanodai programok intézményszerűsítésének; illetve a (3) tanodai programok határainak a kérdesei.

„Mert látva a sikeresen működő tanodákat, az emberben óhatatlanul felmerül: miért nem az iskola válik ilyené, ilyen gyermekközpontúvá, differenciálóvá, szociálisan érzékenyvé, ezekhez a gyerekekhez szólóvá?” (L. Ritók, 2016. 23. o.). E gondolat utal az első dilemmára: alkalmas lehet-e egy tanodai mozgalom a mobilitás elősegítésére a nyilvánvalóan alkalmatlan hazai közoktatási rendszer deficitjeit orvosolni? A válasz a kötet szerzői (és saját tapasztalataim) szerint: nem. A tanoda a részt vevő diákoknak és családjaiknak számtalan előnyt/hasznot hozhat magában, de az nyilvánvaló, hogy az érdemi, tömeges társadalmi mobilitáshoz az iskolát kellene alkalmassá tenni e feladatra. Kérdés, hogy ez megtehető-e? Egy kötelező jellegű, erősen formalizált társadalmi intézmény képes lehet-e egy évtizedek-évszázadok alatt a társadalom peremére szorult, és gyakran az éppen ezen intézmény (iskola) tevékenységének eredményeképpen és kapcsán is sajátos normarendszert kialakító, mélyszegény és súlyos előítéletek által sújtott társadalmi csoport (réteg) társadalmi integrációjához hozzájárulni? Ha igen, akkor hogyan? Mi lehet ebben a tanodamozgalom szerepe?

Ha nem vagy nem ebbe az irányba teszünk lépéseket, akkor a tanodákkal – amellett, hogy együttműködünk számos gyermekkel, családdal, közösséggel, és számukra egy jobb élet ígérését nyújtjuk – nem azt eredményezi-e rendszerszinten, hogy nem látjuk a fától az erdőt? Előfordulhat-e, hogy „szociális léghfrissítőként” (Szóke Judit az első, a „modell”) funkcionálnak a tanodák – azaz a társadalom peremére szorult cigány tanulók felzárkóztatására való törekvés mint állam helyett átvállalt feladat igazából káros, hiszen segít elfedni a rendszer hibáit, elaltatván az érdemi változásban érdekelteket ahelyett, hogy mozgósítaná őket? Azaz a tanodák működtetése nem éppen a szándékolttal ellentétes hatást vált ki rendszerszinten?

A következő idézetek jól szemléltetik a tanodák intézményesülésének dilemmáit. „[A] civil szféra léteszenciája a bizalom, a közös célért történő, olykor altruista munkavégzés. Ez a tanodai munka egyik legszebb bája. Ugyanakkor projekt-megvalósítás esetén ez lehet az egyik legfőbb veszélyforrása is” (Füstös, 2016. 62. o.). „A TKKI tanodaszférában megfigyelhető aktivizálódására (pl. Magyarországi Tanodahálózat megszervezése) és a TanodaPlatform 2014–2015. évi rendezvényeinek tapasztalataira reagálva a TanodaPlatform szervezői úgy határoztak, hogy a hálózatépítő célok újragondolásával a jövőben a tanodák szűkebb – szakmai, esélyegyenlőségi, társadalomfejlesztési szempontból azonos alapelveket valló – köréből egy jóval intenzívebben együttműködő, kisebb létszámú, módszertani innovációkban és

Előfordulhat-e, hogy „szociális léghfrissítőként” (Szóke Judit az első, a „modell”) funkcionálnak a tanodák – azaz a társadalom peremére szorult cigány tanulók felzárkóztatására való törekvés mint állam helyett átvállalt feladat igazából káros, hiszen segít elfedni a rendszer hibáit, elaltatván az érdemi változásban érdekelteket ahelyett, hogy mozgósítaná őket? Azaz a tanodák működtetése nem éppen a szándékolttal ellentétes hatást vált ki rendszerszinten?

proaktív kezdeményezésekben élen járó hálózat építését kezdik meg” (Fejes és Szűcs, 2016. 19. o.). Mi a hatékonyabb: a kevesebb, de belső erőforrásból, több-kevesébe önkéntes alapon, szeretetből és szeretettel működtetett tanoda, vagy a pályázati forrásból, fizetett alkalmazottakkal működtetett, ilyen értelemben intézményesült tanoda, ahol kötelező jelleggel kell hozni az indikátorokat? Ahol ugyan az indikátorok alapján mért „hatékonyság” (pl. a tanodában hétről hétre, napról napra megjelenő tanulók száma, a tanodában dolgozók szakirányú végzettsége) esetleg magasabb, ugyanakkor az önkéntes és tartós odafordulással, szeretetből történő együttműködés és segítség mellé belépnek például egzisztenciális motivációk. Hogyan változtatja meg ez a tanodát és annak sikerességét az integrációban? Milyen előnyöket és korlátokat jelent ez? És ha ez nagy léptékben (mondjuk az iskolarendszer léptékének megfelelő léptékben) történne, az mit jelentene a tanodai programok sikeressége szempontjából? Azaz: mi a szerepe a „profizmusnak”, „pénznek”, finanszírozásnak, illetve a „belső elköteleződésnek”, a tartós odafordulásnak és szeretetnek a társadalmi integrációban? Milyen átváltásokkal találkozunk ezek kapcsán a tanodai programok intézményesülésekor, és ez mit jelent az egyes intézmények társadalmi integrációs hatékonysága esetén?

„Azonban hiába hangsúlyoztuk a bevonó foglalkozás fontosságát, a legproblémásabb, legnehezebben kezelhető fiatalok nem jöttek el (annak ellenére, hogy több lehetőséget is kaptak), vagy a foglalkozás

után mégsem csatlakoztak vissza a tanodai programokba, így ők végül lemorzsolódtak a tanodából. Az ő elvesztésük több dilemmát is felvet, melyekkel már a Hallgatói Mentorprogram során is többször találkoztunk. Hányszor adunk esélyt egy gyereknek? Meddig lehet új esélyt adni a gyereknek, ha a viselkedése rombolja a közösséget, ellehetetleníti a munkánkat? Kit kell segíteni, akinek a legnagyobb szüksége van erre, vagy aki együttműködik?” (Kelemen, 2016. 70. o.). „A tanoda a családokat megszólítva hirdette meg a programot. A szűrőként is alkalmazott felvételi eljárás (írásbeli kérelem, vállalások megtétele, felvételi beszélgetés) arra szolgált, hogy a sok rászorult családból azt a 40-50 gyermeket vegyük fel, akik esetében a család saját erőforrásaival képes odaállni a gyerek mellé” (Szőke, 2016. 202. o.).

A két idézet a harmadik dilemmára utal: leérhet-e egy tanoda a legszegényebbekhez, leginkább rászorulókhöz, és ha igen, akkor hogyan? Mit kezdjen egy önkéntes intézmény olyan gyerekekkel (és családokkal), akik „problémásak”, „nehezen kezelhetők”, nem akarnak együttműködni, és ezért „ellehetetlenítik” azon – szintén mélyszegény, rászoruló, a társadalom peremére szorult – gyerekekkel és családokkal a munkát, akik náluk jobb együttműködési képességgel, háttérrel (és emiatt motivációval) rendelkeznek? Vagyis hogyan kezeljük ezt a feszültséget? Mi ebben a helyzetben egy tanoda szerepe, felelőssége? A „hatékonyság” érdekében lemondani a legszegényebkekről (legnehezebb esetekről) vagy ellenkezőleg: akár annak árán is, hogy emiatt azokkal a gyerekekkel, akikkel könnyebben, hatékonyabban, eredményesebben tudnánk együttműködni, kevésbé fogunk együtt dolgozni, törekedni kell a legnehezebb helyzetű gyerekekkel való foglalkozásra? Hol vannak ebben az esetben egy tanodai program, a tanodák kapacitásának határai? Mit jelent egyáltalán ilyen értelemben az, hogy egy gyermek, egy család a „társadalom peremére szorult”? Hiszen – ahogyan erre a kötet egyes tanulmányai is utalnak a tanodai működés kapcsán – a társadalom

peremére szorult cigányság képességeit, lehetőségeit, értékeit tekintve nem homogén, óriási különbségekkel jellemezhető. Ha nem ér le a tanoda, csak a szegények elitjéhez, akkor azok, akiket otthagytak, nem lesznek még rosszabb helyzetben? Mit lehet kezdeni ezzel a dilemmával?

Nem vagyok benne biztos, hogy e fent bemutatott dilemmák általános érvényességgel megválaszolhatók, sőt inkább ennek ellenkezőjében hiszek. Ugyanakkor azt gondolom, hogy ahhoz, hogy akár a tanodamozgalom, akár bármilyen más kezdeményezés érdemben hozzájáruljon a mélyszegénység, marginalizáltság felszámolásához, érdemes e dilemmáknak tudatában lenni, ezekre „reflektálni”. Ehhez pedig kiváló munkát nyújt jelen kötet a tanodák, tanodai mozgalom bemutatásán keresztül. Amely egyben azt is bemutatja: a hazai tanodák TanodaPlatform hálózata komoly, érdemi tudást és szakértelmet tartalmazott fel az utóbbi években az oktatási integráció területén.

Jegyzet

¹ Ha az olvasónak a kötetrel kapcsolatban érdemi hiányérzete alakulhat ki, akkor az az e rész esetében a szóhasználat. Miért migráns, miért nem menekült? Melyik kifejezés mit jelent, hogyan érthető és használható napjainkban? Olvasóként örültem volna egy-két ezzel, illetve a kötet szerzőinek-szerkesztőinek vonatkozó választásával kapcsolatos magyarázó bekezdésnek.

Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (2016, szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. http://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf

Málovics György

SZTE, Gazdaságtudományi Kar
Kutatóközpont

Autentikus és élvezetes – múzeumpedagógiai foglalkozások a zsidóságról

A közoktatási intézmények falai közül kilépve, a tantermi foglalkozásoktól elszakadó lehetőségek, az erdei iskolai, a múzeumi vagy könyvtári foglalkozások izgalmakat rejtenek magukban nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok számára is. A tanulók kötetlenebb módon sajátíthatnak el új ismereteket, míg a pedagógusok módszertani tudásukat bővíthetik egy-egy, az oktatási intézmények falain kívül tartott foglalkozással. Emellett fontos, hogy ezek a tanórák is biztosítsák a tanulóknak a központi szabályozásokban meghatározott tananyag elsajátításának lehetőségét. Jelen írásban két olyan tanári kézikönyvet és hozzájuk kapcsolódó munkafüzetet mutatok be, amelyek egy pécsi és egy győri, a zsidóság történelméről, kultúrájáról, hagyományairól szóló kiállításához kapcsolódva teljesítik az előző sorokban felsorolt kritériumokat és lehetőségeket.

A Nagy Mariann és Szekeres Nikolett által készített „Együtt éltünk, együtt élünk”. Múzeumpedagógiai foglalkozások a pécsi zsinagóga állandó kiállításához című kötet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet gondozásában jelent meg. A tanulói modulokat és tanári segédletet tartalmazó könyv múzeumpedagógiai foglalkozásokat tartalmaz a pécsi zsinagóga állandó kiállításához. Egy olyan kiállításához kapcsolódik e kiadvány, amely egyszerre őrzi meg egy múzeumi kiállítás hagyományait és használja ki korunk technikai vívmányait. A pécsi zsinagógában helyett kapott kiállítás segítségével a látogatók megismerhetik „az elmúlt két és fél évszázad pécsi és Baranya megyei zsidó lakosságának társadalom-, gazdaság- és kultúrtörténetét” (7. o.). A hatályban lévő tartalmi szabályozásokban megtalálható a zsidósággal, a zsidó kultúrával kapcsolatos ismeretek közvetítésének követelménye, előírása, azonban a bemutatott kötet és a kiállítás ezen a követelményen túlmenően lehetőséget nyújt a diákoknak

tudásuk bővítésére. Mindezt nemcsak a kiadvány átfogó tartalmi felépítése teszi lehetővé, hanem a kiállításban megjelenő források sokrétű felhasználása is.

A kötet szerkezeti felépítése logikus, jól követhető. A szerzőpáros egyik tagja, Nagy Mariann a munka előszavában a következőket fogalmazta meg: „A kiállítás [...] óriási anyagot ölel fel, térben és időben egyaránt, túllép a város és a megye határain. Alapos végigtekintésére akár 2-3 órát is szánunk kell, de egyszerre nehéz befogadni akár felnőttről, akár diákokról van szó” (8. o.). Emiatt a szerzők, pedagógiaiilag megfelelő megoldást választva, a kiállítás központi témáját hat különálló, mégis összekapcsolódó és egymásra épülő altémára bontva készítették el módszertani ajánlásukat a pedagógusok számára. Az altémák során a vallásról általában szóló ismeretektől haladhatnak az összetettebb, gazdasági, társadalmi és politikai ok-okozati összefüggéseket láttató tudás felé a diákok, mindeközben a földrajzi távolságok csökkennek, hiszen a zsidóság 20. századi magyarországi helyzetén túl Bara-

nya megye és Pécs zsidóságának századbeli szerepét is megismerhetik.

Az altémák kidolgozása egységes szisztema szerint történt. A foglalkozás tantárgyközi kapcsolatainak, céljának, az elsajátítandó ismeretanyagának, az óra során megismerhető, a történelem keretantetervben szereplő személyek, fogalmak, évszámok és topográfiai adatok megjelenésével kezdődik az altémák kibontása. Egy-egy foglalkozás megvalósításához három 45 perces órát jelölnek meg az óratervet kidolgozó, melyeken a tanulók csoportmunkában dolgozva ismerkedhetnek meg a kiállítással. A zsinagógában tartandó foglalkozásokat minden esetben egy ráhangoló óra előzi meg a szerzők elképzelése alapján, melyekhez minden esetben tettek tantermi feladat-ajánlást. Ezek a feladatok túlmutatnak a múzeumi foglalkozások témáinál, lehetővé téve azt, hogy szélesebb körű ismeretekbe ágyazzák a kiállításon elsajátítható tudást. A szerzők is megtették ezt a kötet előszavában, az előkészítő feladatok csak ajánlások, azok sorrendje, helye az egyes témákban szabadon felcserélhető, formálható az adott tanulócsoporthoz igényeihez. Mindezzel olyan alapot biztosítanak a pedagógusoknak a szerzők, amelyből bátran meríthetnek egy-egy téma vagy tanóra előkészítésekor. A kiállításokhoz tartozó feladatsorokat a tanulók csoportmunkával tudják megoldani, illetve az egyes csoportok munkájának köszönhetően kaphat minden tanuló átfogó képet az adott foglalkozás témájáról, mindeközben szociális kompetenciájukat is fejleszthetik. A múzeumi órát követően a szerzők egy áttekintő, reflektáló tanórát javasolnak, melyen krea-

tív feladatok (pl. 21. századi jogtörténeti konferencián tartandó előadás, párbeszéd egy holokausztot túlélő személlyel, idegenvezetés) segítségével taníthatják meg az egyes csoportok társaiknak a múzeumban megszerzett tudásukat. A kötet egyik pozitívuma, hogy az egyes témakörök feldolgozásához a szerzők gazdag primer és szekunder forrásbázist használtak, ezek rendkívül sokszínűvé és érdekessé teszik a témák feldolgozását. Törvények, kisfil-

mek, képi, topográfiai források mellett a személyes visszaemlékezések, az oral history alkalmazása, a mikrotörténeti megközelítés a tanulók életvilágához közelítve teheti árnyaltabbá az általános vagy középiskolás diákok ismereteit a hitfelekezetek vallásáról, történelméről. Mindezen pozitívumok mellett eltörpül egy kritika: annak ellenére, hogy az előkészítő órák több feladata a kiadványban található képi forrásokra épül, a képek

minősége (felbontása, világossága) megnehezítheti a tanulók munkáját. A kötet használhatósága szempontjából megfelelőbb lett volna, ha a diákoknak külön munkafüzet készül, a feladatlapok a tanári útmutatótól elválasztva jelennek meg.

„Együtt éltünk, együtt élünk” címmel 2015-ben egy másik múzeumpedagógiai kézikönyv és munkafüzet is megjelent. A Csendes Tünde, Nagy Mariann és Szövérfi Éva által összeállított kötet (Kézikönyv tanároknak) egy Győrben megnyitott kiállításához kapcsolódik, ahol a látogatók megismerhetik a „zsidóság hétköznapjait, ünnepeit, vallási szokásait, a győri zsidóság történetét és kiemelkedő, közösségépítő alakjainak életét” (Előszó). A füzet sorozat első része a zsidóság ván-

A kiállítási termekhez kapcsolódó feladatsorokat a tanulók egyénileg is kitölthetik, hiszen a feladatok instrukciói részletesek, értelmezhetőek, sok esetben magyarázóak, mindez támogatja a tanulók figyelmének fenntartását. A munkafüzet feladatai fejlesztik a gyerekek megfigyelési képességét, a kötetben található vaktérkép támogatja a térbeli, az idővonal az időbeli tájékozódást.

dorlásának és letelepedésének, valamint a hitfelekezet ünnepeinek megismeréséhez nyújt segítséget.

A szerzők a kiadványokkal útmutatót kívánnak nyújtani a pedagógusoknak és a tanulóknak a kiállítás ismeretanyagának feldolgozásához. Ez a cél a diákoknak szánt munkafüzet kivitelezésével valósult meg leginkább. A kiállítási termekhez kapcsolódó feladatsorokat a tanulók egyéni- leg is kitölthetik, hiszen a feladatok instrukciói részletek, értelmezhetőek, sok esetben magyarázóak, mindez támogatja a tanulók figyelmének fenntartását. A munkafüzet feladatai fejlesztik a gyerekek megfigyelési képességét, a kötetben található vaktérkép támogatja a térbeli, az idővonal az időbeli tájékozódást. A szerzők a kiadványt a győri zsidó hitközösség korai történetének rövid, ám érdekességeket felvonultató bemutatásával zárták, azonban a leírást nem előzik meg instrukciók, ilyen formában a szöveg didaktikai funkciója nem értelmezhető. A munkafüzethez tartozó kézikönyvvel a szerzők egy általános alapot kívánnak adni a foglalkozásokat megvalósító pedagógusoknak. Ezt a szerepet betölti a kiadvány: alaposan, lényegyet kiemelve, könnyen értelmezhető stílusban mutatja be a zsidóság vándorlását és letelepedését a pátriárkák vándorlásától a kora középkorig (kiterve a zsidó közösségek magyarországi történetére), valamint a hitfelekezet ünnepeit és az ezekhez tartozó fontosabb tárgyakat. A magyarázó szövegeket jól kiegészítik a képi ábrák és a kiadvány végén található idővonal, ám az utóbbiban elhelyezett térkép nehezen használható a kötet nyomdai kivitelezése miatt.

A szerzők üdvözlendő kiadványait, a pedagógusoknak szánt kézikönyvet és a diákoknak készült munkafüzetet jelen formájában még kevésbé kiforrottnak tartom, melyekből hiányoznak az alapvető didak-

tikai elemek, a foglalkozások célközön- ségének kijelölése, a módszertani leírás vagy a főbb célok, fejlesztendő készsé- gek, képességek megjelölései, az egyes feladatsorokhoz tartozó előkészítések és instrukciók. Amennyiben a füzet sorozat folytatódik, javasolt a feladatsorok és a kézikönyv ilyen irányú bővítése a kiadvá- nyok könnyebb és hasznosabb felhasználá- sára érdekében.

Mindhárom kiadványt jó kézbe vennie az olvasónak, a felhasználónak korosz- tálytól függetlenül. A kötetek címlapja lát- ványos, belső formai kivitelezése olvasó- barát, tipológiája értelmezhető, felépítése áttekinthető. Olyan köteteket készítettek a szerzők, amelyek nemcsak tovább bőví- tik a múzeumpedagógiai kiadványok, fog- lalkoztató füzetek sorát, hanem értéket, könnyen befogadható tudást és izgalmas percek adnak a tanulóknak és pedagógu- soknak egyaránt.

Irodalom

Nagy Mariann és Szekeres Nikolett (2015): *„Együtt éltünk, együtt élünk” Múzeumpedagógiai foglalkozá- sok a pécsi zsinagóga állandó kiállításához*. PTE BTK TTI, Pécs.

Csendes Tünde, Nagy Mariann és Szövérfi Éva (2015): *Együtt éltünk, együtt élünk. Első kézikönyv tanároknak a győri Menház állandó, Zsidó Vallástör- téneti és Helytörténeti Kiállításához*. PALATIA Nyom- da, Győr.

Csendes Tünde, Nagy Mariann és Szövérfi Éva (2015): *Együtt éltünk, együtt élünk. Első munkafüzet diákoknak a győri Menház állandó, Zsidó Vallástör- téneti és Helytörténeti Kiállításához*. PALATIA Nyom- da, Győr.

Pálmai Dóra

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társada- lom” Neveléstudományi Doktori Iskola

A Gondolat Kiadó ajánlata

Universitas Pannonica sorozat

BERÉNYI ESZTER

Az autonómiától a szelekcióig

Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak
magyar közoktatásában



A kötet egyik fő törekvése, hogy bemutassa a szülői, iskolai, fenntartói, szakértői, stakeholderi stratégiák komplexitását, s választ keressen arra a kérdésre, hogy vajon minek köszönheti a szabad iskolaválasztás a túlélést az amúgy 4-8 évente gyökeres változásokon áteső közoktatási rendszerben – mit jelent a magyar társadalom számára a szabad iskolaválasztás?