

Tanulmányok

Kitekintés

The State-of-the-Art of Content Analysis

Peter Gavora

Tanulmányok

Fókusz

Vannak-e nekünk paradigmáink? Thomas Kuhn tudományfilozófiája a neveléstudomány(ok)ban

Galántai László

Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése

Vámos Ágnes és Gazdag Emma

Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno

Csikos Csaba

Tanulmányok

Körkép

Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége

Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián

Az online zaklatás médiareprezentációja

Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn

Szemle

Kulcskérdés

A képzési keretrendszerek világa

Zerényi Károly

A felsőoktatás-pedagógia kihívásai – avagy mi az, amivel minden oktatónak foglalkoznia kell?

Sárközi Andrea

Egy diploma értéke

Plank Livia Gyöngyi

A hatékony írás kézikönyve

Kárpáti László

Szerzőink

Authors

English abstracts

2015 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Czető Krisztina
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Miskey Helga
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
The State-of-the-Art of Content Analysis	6
Peter Gavora	
Tanulmányok	
<i>Fókusz</i>	
Vannak-e nekünk paradigmáink? Thomas Kuhn tudományfilozófiája a neveléstudomány(ok)ban	20
Galántai László	
Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése	35
Vámos Ágnes és Gazdag Emma	
Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno	53
Csíkos Csaba	
Tanulmányok	
<i>Körkép</i>	
Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége	64
Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián	
Az online zaklatás médiareprezentációja	77
Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn	
Szemle	
<i>Kulcskérdés</i>	
A képzési keretrendszerek világa	94
Zerényi Károly	
A felsőoktatás-pedagógia kihívásai – avagy mi az, amivel minden oktatónak foglalkoznia kell?	98
Sárközi Andrea	
Egy diploma értéke	101
Plank Livia Gyöngyi	
A hatékony írás kézikönyve	104
Kárpáti László	
Szerzőink	107
Authors	109
English abstracts	111

Tanulmányok

Kitekintés

The State-of-the-Art of Content Analysis

*Peter Gavora**

This methodological study presents an overview of the current variants of content analysis which were identified by examining their constitutive components. These components are the following: types of content, types of sampling, depth of analysis, direction of analysis, types of control of coding, and modes of presentation of findings. The current paper shows how these components are framed in the works of the relevant international authors. Five configurations of these components and their contents were identified, which represent five variants of content analysis. It has been shown that configurations are not arbitrary; rather their components establish certain relationships in order to form meaningful methodology.

Keywords: content analysis, types of content, sampling, induction, deduction, manifest content, latent content, coding

Introduction

For a considerably long time content analysis has been a standard method of educational research. It has been aimed at the evaluation and interpretation of text content and applied in numerous research studies, focusing on a wide range of text types and genres within the educational domain.

Since the advent of content analysis in the 1950s the world of texts has substantially changed. The onset of electronic press made publishing quicker and cheaper, which resulted in a myriad of printed texts (textbooks, journals, professional books etc.). The production of texts has increased exponentially. New text types have emerged (e.g. electronic learning programmes), other texts have undergone significant modifications (e.g. textbooks), whereas the content of texts has also changed. Paper is no longer considered the only carrier of information. In addition to verbal content, today's content analysis concentrates also on visual content like pictures, drawings, images, as well as on complex entities like websites and TV programmes.

Originally, content analysis was a quantitative research method. Berelson, whose definition is considered to be the grounding one in the field, defined content analysis as "a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication" (Berelson, 1952, p. 18). The aim of content analysis was to obtain an accurate description of a sample of communication. The emphasis was laid on the accuracy and reliability of findings – as with any other quantitative research method, such as questionnaire, structured observation, sociometry, and experiment. For this reason, in quantitative content analysis particular attention is paid to the control of sampling, objectivity of data collection and analysis, reliability of data, training of coders and statistical methods.

The development of content analysis has greatly been influenced by qualitative methodology which surfaced in 1970s. This methodology is based on ontological and epistemological beliefs that are considerably different from their quantitative counterparts. Thus, new types of investigation aims have emerged and they, in turn, have resulted in new types of research outcomes.

Content analysis was unable to resist the influence of qualitative methodology, so it adapted to it. However, the principles of qualitative methodology were so different from those of the content analysis that the latter

* Research Centre, Faculty of Humanities, Tomas Bata University, Zlín, Czech Republic. gavora@fhs.utb.cz

started to seek a new identity. In fact, content analysis is still struggling to find its unique identity (Dvorakova, 2010).

This methodological fermentation is obvious if we inspect the initial pages of some relevant books on contemporary content analysis. Authors pay much attention to carefully explain the definition and characteristics of content analysis. For instance, in their monograph Guest, MacQueen and Name (2012) define content analysis and describe its characteristics in 15 pages, Neuendorf (2002) does the same in 16 pages. In an anthology of texts on content analysis edited by Roberts (2009) a whole chapter is reserved for the definition and description of methodological characteristics. This interest in clarifying content analysis is in sharp contrast with the literature of other research methods, such as questionnaire, interview, or observation, where text sections providing definitions and descriptions are considerably shorter.¹ These latter research methods are stabilized, whereas content analysis is still under development.

Constitutive components of content analysis

In this paper we will present an in-depth examination of content analysis. In the literature content analysis is usually framed within two opposing methodologies, or paradigms: quantitative and qualitative (Elo & Kyngäs, 2007; Devi, 2009). Many authors provide descriptions for both by contrasting their properties (e.g. numerical data versus verbal data). Most frequently, mixed approach is added as a third option, which harmonizes the two different methodologies.

In our opinion this approach is rather simplistic, therefore, we propose a more sophisticated one instead by breaking down the methodology of content analysis to its *constitutive components* and then showing the range of possibilities these offer for different research scenarios. We admit that contrasting the two methodologies represents an appropriate didactical strategy adequate for teaching students the foundations of research methodology; however, it is not suited for the everyday research practice. As far as 'the mixed approach' is concerned, its connotation is rather delusive. Researchers do not mix methodological elements; rather they construct the research project by choosing the most suitable solutions for each constitutive component in a particular research project. A researcher, thus, acts as a constructor rather than as a cook. The product of this construction process is an original research project which, eventually, is accomplished in the researcher's field work.

We will focus now on the description of the six constitutive components of content analysis, which are the following:

1. types of content
2. types of sampling
3. depth of analysis
4. direction of analysis
5. types of control of coding
6. modes of presentation of findings.

While describing these components we will rely on the relevant literature, first of all on the extensive monographs by Neuendorf (2002) and Krippendorff (2004), then on the chapter on content analysis in Berg's book (1995), a monograph by Guest, MacQueen and Namey (2012) and the overview of content analysis provided by

1. We refer only to the definition and basic characteristics of content analysis, not the description of its components and processes. Obviously, these latter mentioned topics cover more pages.

White and Marsh (2006). Also, we will refer to the archetypical work of Berelson (1952), one of the founders of modern content analysis, and to Holsti (1969). Obviously, if necessary, we will also refer to other literature.

Our description of content analysis will culminate in a typology of content analysis variants which were drawn from the above literature. These variants will be presented in an overview table which shows how a particular author frames each constitutive component and how these components relate to each other.

Type of content

Obviously, the first question when dealing with the topic of content analysis is what content can be analysed (or is worth analysing). The term content analysis is frequently used without an object. This triggers the following questions: The content analysis of what? What is the object of content analysis?

Content can be defined as the matter which has been, or is being, communicated. It is a semantic entity, or a set of information, which is more or less structured. It describes reality, phenomena or processes. Anything which is communicated has content, it delivers a message. (Even an envelope which was sent empty by mistake delivers information – it communicates a message about the absent-mindedness of the sender.)

Because content always has a communicative function, it exists as a message.² It was created in order to be conveyed and delivered to somebody. Sometimes the content serves only to its author, like in the case of notes or diaries. Even these have a message, only that the addressees are the authors themselves. Sometimes, the communication, which was originally created as a personal document, becomes the object of content analysis by other people, such as researchers. For example, notes and diaries of authors of fiction or drama are often content analysed by critics, historians, linguists, etc.

As for the genres of messages, there is practically no limit or restriction. Originally, content analysis was mainly applied for the examination of media news. The expansion of content analysis is connected with World War II., when propaganda materials were often targets of analysis, so were published opinion reports. In 1941 Berelson defended his dissertation on the topic, and in 1948 he co-authored with Lazarsfeld a book entitled *The Analysis of Communication Content*. In 1952 Berelson published his book on content analysis, which became a respected monograph. From media analysis content analysis spread to other fields, such as psychology, where it was used for the investigation of personal characteristics or the analysis of the subjective meanings of words (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957).³

Nowadays, content analysis does no longer focus solely on media messages; rather it covers all varieties of texts that are suitable for a particular research endeavour. In addition, content analysis also deals with non-verbal messages, for example images. Electronic communication has brought about the expansion of content analysis to almost any kind of electronic message, including the analysis of websites.

In the educational domain, a wide range of contents can be investigated which provide information on educational topics. Here is a brief summary of the existing source categories:

- Learning materials: books, textbooks, workbooks, collection of exercises, practice books.
- Other learning resources: maps, images, pictures.
- Students' products: essays, written assignments, homework, drawings, paintings.
- Bachelor's and master's theses, doctoral dissertations.

2. Krippendorff (2004) prefers calling it communication. This expression, however, overlaps with the term 'communication' used for the process of communication.

3. Early history of content analysis is described in full in Neuendorf (2002), Franzosi (2007), Richards (2009), and Guest et al. (2012).

- Teachers' products: notes, diaries, lesson plans.
- Documents: school legislation, school/class documentation, curriculum materials, educational programmes, evaluation materials, school codes.
- School presentation materials: bulletins, websites.
- School-parents communication: paper and e-mail messages.
- Media: articles in magazines, journals on educational topics.
- Radio programmes, TV news, TV shows, films, plays.

Some of these messages are *ready made*, i.e. they were not originally produced for educational investigation, but are fit for research purposes. Other sources are *ad hoc materials*, which were produced specifically for a certain research project. These products are collected and processed using a number of approaches.

With the introduction of qualitative methodology new textual materials started to be content-analysed. Originally, they were collected by qualitative data collection methods such as deep interview, semi-structured interview, narrative interview, focus groups interview, and unstructured observation. The voice recordings of interviews are transcribed and the transcript is used as the object of content analysis. Analogically, field notes from observations are formatted so that they constitute a text suitable for content analysis.

If we look at the preferences of the sample of authors included in the present study, only Berelson, (1952) and Holsti (1969) stick to *media content*. Neuendorf (2002), Krippendorff (2004), Berg (1995), Guest et al. (2012), and White and Marsh (2006) allow for any content. The different views of these two groups of researchers reflect the past developments of content analysis. Berelson and Holsti belong to the formation period when the range of content was rather narrow. The rest of the authors represent the modern era, during which, among other matters, qualitative methodology strongly influenced the focus of content analysis.

In the following sections of the paper we will narrow our perspective and focus predominantly on the content analysis of *text messages*. Non-verbal messages (e.g. images) or mixed messages (websites) have specific contents which require a special approach, and therefore, will not be considered in the present study.

Types of sampling

The process of establishing content analysis units is called *unitizing*. Three units of analysis can be discerned. Krippendorff (2004) distinguishes sampling units, recording/coding units, and context units. Similarly, Neuendorf (2002) defines sampling units, units of data collection, and units of analysis. Sampling units, as the wording reveals, are units selected for the research. They are selected from a population of texts. Recoding/coding units are units of data collection that researchers record and code from a particular sample of texts. Context units are "textual matter that set limits on the information to be considered in the description of recording units" (Krippendorff, 2004, p. 101). The relationship between the three units is often unclear, and sometimes they overlap, e.g. in the case of units of analysis and units of data collection.

There are two possibilities of selection of sampling units from texts. These are: (a) *stochastic* (probability) sampling and (b) *purposive* (intentional) sampling. Stochastic sampling aims to relate the data to the representativeness of the population. In purposive sampling "[...] decisions aim at the material which promises the greatest insight for developing theory, in relation to the state of theory elaboration so far (Flick, 2002, p. 64)". The third option is convenient sampling, which is, however, not a systematic way of sampling and is therefore suitable for pilot investigations only, but not for rigorous research projects. Convenient sample is a sample of 'take what you have', it is not, however, a random sample because the units were not taken randomly but arbitrarily.

From the point of view of sampling preferences, the authors discussed in the present paper form three groups. Those who incline to stochastic sampling are typically quantitative researchers (Berelson, 1952; Holsti, 1969; Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004). These authors favour stochastic sampling because only this 'corresponds to the standards of good science'. They opt for purposive sampling in rare – and well justified – cases. Those who choose purposive sampling favour qualitative research (Guest et al., 2012; White and Marsh, 2006). The third group is, in fact, represented by one author only, Berg (1995). According to Guest et al. (2012, p. 7) purposive sampling is employed typically in exploratory investigations, which are not guided by initial hypotheses. On the other hand, confirmatory research is organized so that it tests the initial hypotheses. Berg (1995), who is a symbolic interactionist, describes the steps used in the grounded theory technique, which is the flagship of qualitative research. However, this does not prevent him from promoting the use of both purposive and stochastic sampling.

Furthermore, the type of sampling affects the size of the sample. Purposive samples are in general smaller, but are carefully selected and thoroughly described as far as their social, cultural, and educational characteristics are concerned. Purposive sampling is usually used for the analysis of the latent structures of text (see section under heading: Depth of analysis), which requires larger amount of time to conduct than the analysis of the manifest structure. The latter usually relies on stochastic sampling.

The size of the sample in qualitative investigation is given by a simple rule: the researcher has to extend progressively the sample until reaching theoretical saturation. The researcher stops acquiring new data when no new codes or analytic categories appear and when the theory emerges (Strauss & Corbin, 1998). This procedure prevents the researcher from collecting redundant data once analytic categories have been saturated.

The size of the sample in quantitative investigation is determined by the statistical sampling theory. The size depends on the level of significance the researcher wants to achieve. The higher the significance, the larger the sample should be.

However, in contrast to other research methods, sampling in content analysis is not as simple as it may seem to be. Compare the sampling of respondents in a survey investigation with the sampling of images, e-mail messages, video recordings, or websites. The trouble begins with the fact that in many situations it is difficult to determine the population of these messages. Another obstacle in content analysis is that „sampling units and recording units tend to differ. Texts have their own connectivity, and recording units may not be as independent as the theory requires. Textual units tend to be unequally informative [...]“ (Krippendorff, 2004, p. 121–122). In such cases the researcher decides about the sample „so that the research question is given a fair chance to be answered correctly“ (Krippendorff, 2004, p. 121–122).

Depth of analysis

The researcher has a choice to decide whether to analyse the manifest or latent content of a text. Manifest content is the visible content, the one which is on the surface of a text. Latent content concerns underlying meanings, the meanings which are anchored in the deep structure of a text. For Berelson (1952) and Holsti (1969) only the analysis of manifest content is acceptable. This is clearly shown by Berelson's definition of content analysis (Berelson, 1952, p. 18). As Krippendorff (2004) states, this approach indicates that content is contained in messages and waits for its discovery by an analyst. For this Krippendorff uses the metaphor of a container. “[...] the content is a tangible entity contained in messages and shipped from one place to another, that researcher presume to be analysed through the use of objective (i.e., observer-independent) techniques” (Krippendorff, 2004, p. 20). The level of independent interpretation of text content by analysis is rather low and thereby analysis is a

technical matter: meanings that were inserted in a text by its author and meanings derived from the text by a researcher are identical. This, of course, favours the reliability of text analysis (see section under heading: Type of control of coding). The manifest analysis concentrates on frequencies of words, phrases, objects or signs.

In contrast to earlier views, the majority of present-day professionals hold a flexible position – to proceed as needed: either stay on manifest level or also include latent content in the analysis (e.g., Neuendorf, 2002). Qualitative researchers analyse only latent content (Guest et al, 2012; White & Marsh, 2006). In their 300-page-long book, Guest et al. make no mention whatsoever of manifest content.

The situation is, nevertheless, more complex than it might seem. Researchers have to start by analysing manifest content and then proceed to latent content, that is they shift from 'visible' to 'non-visible' content. Therefore manifest content must always be taken into consideration, since it represents the gate to latent content. More precisely, a researcher moves circularly between manifest and latent content.

Two or more researcher need not understand latent messages identically, thus, the results of their analyses may differ. Every analysis of latent content is a unique interpretative action, which is a characteristic trait of qualitative investigations. In a manifest interpretation the content is a container filled with some content. The author and the researcher have the same container and an identical content. In a latent interpretation, each content is unique, and it requires subjective interpretation from the researcher.

Some authors accept the priority of latent analysis but call for additional verification of its interpretation. For instance, Berg (1995), whom we introduced as a symbolic interactionist, stresses the importance of the examination of coding by independent coders, which is a compulsory procedure in quantitative content analysis. Berg also offers a more liberal standpoint: a possibility to support the interpretation by data: "[...] researchers should offer detailed excerpts from relevant statements (messages) that serve to document the researchers' interpretations" (Berg, 1995, p. 176). He also proposes a rather arbitrary solution: "A safe rule of thumb to follow is the inclusion of at least three independent examples for each interpretation" (Berg, 1995, p. 176). This, of course, allows a reader of a research study to control the coding. The result of interpretation can be triangulated with other research methods, or similar content. This is a well-known strategy of qualitative investigation.

Direction of analysis

A key issue in the research process is the route from texts to findings. The direction of this route is considered to be a primary distinguishing mark of research philosophy, design, or methodology. Therefore, the researcher's position is often described early in the research project, together with the philosophy. Basically, there are two routes. The researcher moves from text (data) to findings (theory) or from theory to text. The first case is called *inductive process*; the other is the *deductive process*. The decision on which direction to take lies entirely on the researcher, though it may be strongly influenced by the other components of the research project, such as the research questions or hypotheses, sampling, focus on manifest or latent content, and type of control of data analysis.

Those researchers who hold a radical position accept only inductive progression and consider the deductive process to be inappropriate for content analysis. "This wholly deductive approach violates the guidelines of scientific endeavour. All decisions on variables, their measurement, and coding must be made before observations begin. In the case of human coding, the code book and coding form must be constructed in advance. In the case of computer coding, the dictionary or other coding protocol must be established a priori" (Neuendorf, 2002, p. 11).

The codes mentioned here are based on the theory of the particular research problem, on the researcher's field experience and discussion with colleagues. The analysis is a rather mechanical process of assigning the chunks of a text to a priori codes or categories. For Krippendorff (2004, p. 82) research is based on hypotheses, which implies a deductive process. The need to replicate the research in order to prove reliability and validity is also very strong in this case. Therefore, the research process should be described as minutely as possible to enable replication. Findings are repeatedly sustained by evidence, so they become solid. If they are disproved, the source of deviation is to be found in the primary theory, sampling, low reliability or validity or calculation errors.

The inductive approach represents the route from text to codes and from codes to theory. Codes are generated in the course of analysis and are the unique product of the researcher. Therefore, they are intransferable to other projects and are considered the result of the subjective interpretation of a text by the researcher. The induction aims to generate theory from data: "The investigator builds a theory that accounts for patterns that occur within a restricted research domain. The researcher then proceeds to investigate whether this theory still holds in another comparable domain, or whether it is to be modified to account for patterns in both domains" (Popping, 2000, p. 4).

The credibility of the researcher's interpretation is evidenced by judging the research procedures which are described in detail in the research report. This standpoint is represented by the views of Berg (1995, p. 184–185),⁴ White and Marsh (2006) and Guest et al. (2012, pp. 7, 40).

Even though the steps in an inductive process are rather typical, the details of this process are unrepeatable. Therefore, the findings of two inductive coding on the same text usually vary. Comparing the results of two independent coders (or inter-rater reliability) in this framework is useless. We will return to this issue in the section entitled Type of control of coding.

However, the situation with induction is more complicated than it might seem. After the researcher has created the first codes, he/she uses them in further text sections. This is not exactly an inductive process. The established codes are applied in the consecutive sections of analysis. Thus, we have to be more subtle when talking about induction in research. The researcher proceeds in cycles: he/she returns to text segments that have been coded, and checks their meaning. If codes seem to be inappropriate they are modified or omitted. Strauss and Corbin (1998) support the cyclical movement from data to preliminary conclusions (hypotheses) and back, as well as they defend the position of finding evidence that verify, falsify or adjust the results.

Type of control of coding

When two researchers code the same text they usually do not reach to the same results. Not only that their codes may be different, but even the segments of text that are coded may vary (they code different segments). Why does this happen? First, a text is a complex body of meanings that everyone may understand in a specific way. This influences already the very first step of coding, namely the identification of text segments for coding. Some people code larger chunks of text, while others code smaller segments, which will result in uneven number of codes in a particular text (or density of codes). Another difference may originate from the different understanding of codes. The code that has been established and agreed upon is understood in different ways by the coders. So the four sources of disparity (size of segments, density of codes, interpretation of a segment, and interpretation of a code) may result in different research conclusions.

4. Berg suggests the use of either the inductive or the deductive approach; however, he broadly describes only the technique of grounded theory, which starts with induction (he quotes Denzin, and Glaser and Strauss).

Quantitative content analysis solves this problem by carefully training coders to achieve a good agreement in coding. It should be noted that reliability in content analysis refers to coder consistency and not to data consistency (Popping, 2000, p. 132). To calculate intercoder reliability statistical methods are used. Coding and reliability are explained in detail by Popping (2000, p. 132-140). In his book Krippendorff (2004) has an entire chapter dealing with the selection and training of coders.

Advocates of quantitative content analysis (Berelson, Holsti, Krippendorff, and Neuendorf) claim that good reliability (0.80 or higher) is the basic precondition of a good content analysis. Reliability relates to validity. Though high reliability cannot ensure high validity, low reliability will lead to poor validity.

Advocates of qualitative content analysis do not use intercoder reliability, and many do not even mention this concept. Text analysis is performed on a deeper level and it results in original findings and conclusions. This leads, in their opinion, to a more valued outcome than a standardized, objective procedure. Qualitative analysts rely on the conformability and credibility of the process of investigation, of which the researcher provides thorough description (Lincoln & Guba, 1985). Richards (2009, p. 108) stresses the necessity to check the consistency of coding of *one* coder, rather than checking the inter-rater agreement. After the researcher has generated the system of codes, it must be used truthfully and consistently throughout the research project. This may be an obstacle if the project lasts over a longer period of time or if the aim is to analyse unusually large amounts of text.

Svaricek and Sedova (2007) presented an interesting peer-coding experiment. Each of them open-coded the same narrative text, and then they qualitatively examined the outcome. There was a surprising agreement in the number of codes (which may be a chance), but they only had three identical codes. The authors describe in detail the reasons of disparity. The basic difference between the codes was in the perspectives they took, which resulted in the discovery of new aspects and topics, rather than in the confirmation of a coding agreement. This is not a shortcoming but an advantage of qualitative inquiry.

For Altheide (1987) as well as White and Marsh (2009) the examination of reliability is not considered an essential issue. For Berg (1995) credibility is important, but he also stresses reliability, similarly to Guest et al. (2012, p. 85). According to Guest et al. identical coding is essential in a project conducted by a team of researchers to achieve consistent results. In large projects it is usual to hire professional coders. They, however, do not participate in data collection on the field, nor do they establish contact with the research subjects. Experiencing field authenticity is, however, an important factor in the interpretation of text. It was the primary factor that affected the individual perspectives in the example illustrated by Svaricek and Sedova (2007).

Research studies that deal with qualitative content analysis reveal a tendency of treating the data governed by issues of credibility. This is especially true of ad hoc texts, i.e. texts that were created for the purposes of research project. Such texts are transcripts of interviews, narrations, essays and the like. On the other hand, there is some indication that with ready-made texts – in spite of their qualitative orientation - coding should be checked by means of inter-coder agreement. This is, for instance, the case of school documents, media programmes etc.

Mode of presentation of findings

This component of content analysis shows the form or genre of the presentation of research results. There are three options: numerical, verbal or both. Of course, the presentation option is not an isolated element in content analysis. It is related to other components: research questions, sampling, control of coding etc.

Numerical presentation is employed when the research data is processed with statistical methods. The author condenses large amounts of data into tables and schemes. The objects of quantification are words, phrases, topics, and the usual outcomes are sums, frequencies, less frequently averages and standard deviations. Relationships are manifested by coefficients. More advanced methods are: regression analysis, factor analysis, multi-dimensional scaling and cluster analysis. Since in quantitative research projects hypotheses are tested, the presentation focuses on their confirmation or refutation.

Qualitative presentation of results rests on verbal expressions. Findings are condensed but the final verbal condensation depends on the research concept and style preferences of the author. Guidance on writing up qualitative research findings can be found in Strauss and Corbin (1998), Flick (2002), and Guest et al. (2012). Usually, the description begins with the presentation of key categories, central concepts, or the most important topics. These categories relate to the theoretical framework which is explained at the beginning of the research report, and of course, to research questions to which the project seeks to find answers. The report continues with the introduction of other categories, and the overall system is usually graphically displayed (schemes or tables). The description is supported with authentic quotes of data, which illustrate (but not substitute) theoretical concepts. Findings are related to the results of other research projects.

As far as the preferences for modes of presentation are concerned, the authors can be divided into three groups. Berelson, Holsti, Neuendorf and Krippendorff prefer the numerical style of presentation. Write and Marsh favour the verbal style. Berg and Guest et al. adhere to both modes.

Typology of content analysis variants

In the previous sections we have discussed the constitutive components of content analysis, their major characteristics and the relationships between these. Six constitutive components have been identified, which are the following:

1. types of content
2. types of sampling
3. depth of analysis
4. direction of analysis
5. types of control of coding
6. modes of presentation of findings.

Building on the literature discussed previously, in this section we will provide an overview of the constitutive components of content analysis, the main issues related to each component as well as describe possible configurations. Our findings are shown in Table 1, which comprises authors, constitutive components and key issues associated with them.

Table 1
Configuration of variants of content analysis

Authors	Berelson (1952); Holsti (1969)	Neuendorf (2002); Krippendorff (2004)	Berg (1995)	Guest et al. (2012)	White & Marsh (2006)
Type of content	media	no restriction			

Type of sampling	stochastic	stochastic and purposive	purposive
Depth of analysis	manifest	manifest and latent	latent
Direction of analysis	deductive	inductive and deductive	inductive
Types of control of coding	inter-subject agreement	inter-subject agreement and credibility	credibility
Modes of presentation of findings	numerical	verbal and numerical	verbal

Table 1 shows that there are extreme variants of content analysis which showcase conflicting issues (Berelson and Holsti versus White & Marsh) and which in fact represent what in the traditional terminology is referred to as quantitative and qualitative approaches (paradigms). Those variants of content analysis which are situated between these extreme poles, and which are represented by four authors, show varied configurations. Only in one case (type of content) they are identical, in other cases they largely differ.

Let us have a look at *types of content* first. Berelson and Holsti focused predominantly on media news, which can be explained by their professional interests in the early history of content analysis. Other authors do not have any restrictions concerning the content, though in their own research they usually worked with only certain types of content (e.g. transcripts of interviews in case of Guest et al.). This constitutive component shows most clearly the developmental shift which occurred in the course of the development of content analysis methodology. Nowadays, the content analysed is not limited to verbal messages but also includes images, material entities, websites, and TV programmes.

As for the *sample*, three possibilities were identified. Besides the exclusive use of stochastic samples and the exclusive use of purposive samples there is only one author, Berg, who is inclined to use both sampling alternatives. This seems to be a rather odd choice – but only until we notice Berg's solution regarding the depth of analysis. Again, he opts for two alternatives and suggests linking stochastic sampling to deductive processes, and purposive sampling to inductive processes. These both alternatives are methodologically meaningful.

In the *depth of analysis* component again we have found three alternatives: manifest, latent and both. Entirely manifest content and entirely latent content are opposites. Similarly to the types of content of messages and samples, they represent two extreme alternatives of content analysis. Berg is faithful to his broad conception of content analysis also in the case of this component, since he acknowledges both alternatives. By recognizing the analysis of latent content as scientific Krippendorff somewhat softens his rather positivistic approach to content analysis.

Direction of analysis is an essential constitutive component of content analysis. Deductive analysis employs the use of a priori set codes whereas inductive analysis involves code extracting from data. The former represents a top-down while the latter a bottom-up process. Berg is comfortable with both inductive and deductive approaches. Berelson, Holsti, Neuendorf and Krippendorff are strict deductivists. Guest et al. and White and Marsh represent the inductive branch.

Type of control of coding is related either to the preference for the use of inter-subject agreement (for checking the reliability of coding), or the acceptance of the subjectivity of the researcher (credibility, truthfulness, conformability). Guest et al. have a different perspective, since they offer two solutions. This can be explained by the

nature of the research they conducted, in which the coding process involved a team of researchers. Therefore, they had to ensure the uniformity of coding in order to obtain consistent results.⁵ However, they acknowledged conformability too.

The analysis of the last component, *modes of presentation*, reflects a very similar picture to that of the previous component. The presentation in form of numerical data corresponds to the research which aims at the generalisation of findings, whereas verbal presentation represents the wish to show the perspectives of subjects. Again, Berg and Guest et al. propose both options, which is similar to their treatment of the control of coding. Others represent one solution only, either numerical or verbal.

The findings presented in Table 1 allow us to draw the following conclusions. If we accept the metaphor of *construction* for a research project involving content analysis, that is the construction from constitutive components rather than by mixing the elements of the content analysis method, then in case of each component the researcher has three alternative options (except for the first constitutive component, sampling, where there are only two options). However, the researcher's choice is limited in part. The contents of constitutive components are arbitrary only in some configurations, whereas the number of possibilities is limited, and illustrated in the table. It is not possible, for instance, to have a purposive sample, deductive analysis and verbal presentation of findings. At least, this configuration is not methodologically meaningful. Or, it is doubtful to have a stochastic sample, inductive analysis and numerical findings. In other words, the contents of constitutive components exist in certain configurations, or patterns, which the researcher has to conform to. The researcher cannot mix the content in whatever way he or she wishes. This supports our metaphor of constructing rather than mixing the elements of content analysis.

Discussion

In this paper we presented an overview of the current variants of content analysis which were identified by examining their constitutive components. We used six such components, which can be utilized in two or three ways. Five configurations of these components and their contents were detected, which form five variants of content analysis. Two variants can be termed radical quantitative and radical qualitative content analysis, and three variants represent positions between these extreme alternatives, and they vary depending on the five out of six constitutive components. The conclusion is that a researcher has a range of options to combine elements of components of content analysis in order to create a reasonable research project.

From a chronological point of view we can notice a shift from radical quantitative positions, as represented by Berelson and Holsti (whose works were published in 1950s and 1960s), to soft quantitative positions in the works of Neuendorf and Krippendorff (which were published between 2000 and 2004). Berg and Guest et al. represent soft qualitative models, which were formed during a 10-year period, whereas White and Marsh represent a hard qualitative position.

Our aim in this study was to show the variants within content analysis. The method we used was an examination of a sample of works of the relevant authors. The authors were selected so that they represent a wide range of views. By no means have we indicated here that our overview shows the frequency of occurrence of the content analysis variants in the actual research. To obtain such data on frequency, one must examine a representative sample of research studies.

5. A similar approach was employed, for instance, in the research of Moretti et al (2011). In this case, however, the research did not only involve a team of researchers but also an international one.

References

- Altheide, D. (1987). Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, 10(1), 65–77.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY: Free Press.
- Berelson, B., & Lazarsfeld, P. F. (1948). *The analysis of communication content*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Devi, N. B. (2009). Understanding the qualitative and quantitative methods in the context of content analysis. *QQML2009: Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, International Conference, Chania Crete Greece, 26-29 May 2009. Retrieved from file:///C:/Users/Pouzivatek/Dropbox/CAanalysis/Literat%C3%BAra/Devi-Understanding_the_Quantitative_and_Quantitative_Methods_PAPER-QQML2009.pdf
- Dvořáková, H. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*, 2, 95–99. Retrieved from <http://antropologie.zcu.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/97/97>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London, UK: Sage.
- Forman, J. & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. In L. Jacoby, & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical Methods for Bioethics: A Primer. Advances in Bioethics* (Vol. 11, pp. 39–62). Oxford: Elsevier.
- Franzosi, R. (2007). *Content analysis: Objective, systematic, and quantitative description of content*. Retrieved from http://scholar.google.com/citationsview_op=view_citation&hl=sk&user=I5SYOqoAAAAJ&citation_for_view=I5SYOqoAAAAJ:0EnyYjriUFMC
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldin.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, Ch., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counselling*, 82, 420–428.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: Urbana University Press.
- Popping, R. (2000). *Computer-assisted text analysis*. London, UK: SAGE.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Roberts, C.W. (2009). *Text analysis for the social sciences*. New York, NY: Routledge.
- Shapiro, G. & Markoff, J. (2009). A matter of definition. In C. W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences* (pp. 9–31). New York, NY: Routledge.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Švaříček, R. & Šedbová, K. (2007). Technika audit kolegů. In R. Švaříček, & K. Šedbová (Eds.), *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice* (pp. 62–75). Brno: Masarykova univerzita.

White, M. D., & Marsh, E.E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.

Kutatási paradigmák és módszerek

Vannak-e nekünk paradigmáink? Thomas Kuhn tudományfilozófiája a neveléstudomány(ok)ban

Galántai László*

Természetesen vannak paradigmáink, ezt mondja az intuíciónk, és ezt mondja a szakirodalom (például Kozma, 2001) is. De milyen fogalom egészen pontosan a paradigma? Mire gondolunk, gondolhatunk, amikor ezt a fogalmat használjuk? Triviális-e, hogy a neveléstudományban paradigmákról beszélünk, noha tudjuk, hogy a fogalmat a természettudományok vonatkozásában dolgozta ki Thomas Kuhn. A tanulmány a tudományfilozófus alapművéből kiindulva vizsgálja a fogalom társadalom- és neveléstudományi kiterjeszhetőségének lehetőségeit.

Kulcsszavak: paradigma, társadalomtudomány, neveléstudomány, Kuhn

„Igaz és hamis az, amit az emberek mondanak; a nyelvet illetőleg pedig az emberek összhangban vannak.”
(Wittgenstein)

Bevezetés

A paradigma – a diskurzus mellett – a kortárs tudományos megnyilatkozások egyik alapvető fogalma, amely hozzátartozik az adott tudományterület egészének és részterületeinek konceptualizálásához. Ezzel a kifejezéssel jelöljük (meg) területünk belső egységét és határait. A paradigmafogalom ilyen értelmezése és alkalmazása a természettudományos gondolkodás történeti változásának interpretációja során született. Ezt az interpretációt *Thomas Kuhn* (2002) alkotta meg *A tudományos forradalmak szerkezete* című művében, amelyben az értelmezésből következő tudományfilozófiai következményeket is levonta. A kuhni elmélet társadalomtudományi, azon belül neveléstudományi alkalmazhatóságának kérdése azonban korántsem magától értetődő, hiszen a természet- és társadalomtudományok kutatási tárgyai, módszertanai és megismerési érdekei igencsak különbözőek.

Tanulmányunk kiindulópontját *A tudományos forradalmak szerkezetének* szoros olvasása adja, amelynek során megkíséreljük a kuhni elmélet központi fogalmának, a paradigmának az értelmezési lehetőségeit feltárni. Ez a szoros olvasás jelen munka keretei között nem lehet teljes. Témánk, vagyis a társadalomtudományi, azon belül a neveléstudományi paradigmák léte szempontjából releváns szöveghelyeket választjuk ki és elemezzük. Tanulmányunk annak kutatására vállalkozik, hogy miképpen értelmezhető a tudományos paradigma fogalma, és alkalmazható-e a neveléstudományok területén. További feladatként jelentkezik a társadalom- és természettudományok viszonyának tisztázása, ez azonban alig felmérhető diszkurzív teret nyit meg, e munka kereteit messze meghaladná. Ezt a területet tehát a tudományos paradigmák szempontjából releváns megállapításokra kell szűkíteniünk.

A tanulmány kérdései összefoglalóan

1. Mi a tudományos paradigma? Hogyan értelmezhető ez a kuhni fogalom?

* Galántai László PhD hallgató, PTE-BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail cím: galantailasz@gmail.com

2. Alkalmazható-e a tudományos paradigma fogalma a társadalomtudományok, azon belül a neveléstudomány területén?
3. Mi a természet- és a társadalomtudományok viszonya a paradigmák létmódjának szempontjából?

A tanulmány lépései összefoglalóan

1. A tudományos paradigma fogalmának értelmezésére vonatkozó kérdést *Thomas Kuhn* tanulmánya alapján válaszolhatjuk meg. Ez önmagában is körültekintést igénylő feladat, *Kuhn* ugyanis tanulmánykötetében fokozatosan építi fel a fogalmat. Fejezetről fejezetre haladva egyre újabb és újabb jelentésekkel gazdagítja elméletének központi elemét. Ezeket kell először is összeszednünk, és összefüggéseikben, nem kontextusuktól megfosztva értelmeznünk. Ki kell választanunk, hogy pontosan melyik meghatározás a paradigma definíciója, és melyek a róla tett leíró állítások. Ezt azonban meg kell előznie a tudományterületek viszonyának tisztázása.
2. A természet- és embertudományok⁶ viszonyát a tudományos paradigma kérdésének szempontjából *Heidegger* (és tanítványa, *Hans Jonas*), *Richard Rorty* és *Jürgen Habermas* alapján tárgyaljuk. Azt kell tehát megvizsgáljunk, hogy a tudományterületek különbözőségének ténye milyen szempontokból ered. A második ponttal fogjuk kezdeni.

A tudományterületek

A természet- és társadalomtudományok különbségének megragadásához egy kuhni szöveghelyből indulunk ki: „a tudósok, mikor úgy döntenek, hogy elvetnek egy korábban elfogadott elméletet, döntésüket nem pusztán az elmélet és a természet (Kiemelés tőlem. – *Galántai*) összevetésére alapozzák (*Kuhn*, 2002. 86.). Most még nem *Kuhn* következtetése érdekes számunkra, mely szerint a tudományos változások nem egészen a természettel való összevetés során létrejövő verifikáció vagy falszifikáció által történnek. Az idézett szöveghely azt is megragadja, hogy a természettudomány a természethez képest létezik, azt vizsgálja, annak tényeit és törvényszerűségeit igyekszik feltárni. A társadalomtudomány nem ilyen, vizsgálatának tárgya az emberi létezés különböző területeire irányul.

Ha a természet- és a társadalomtudományok különbségét akarjuk végiggondolni, akkor ezt számos módon megkísérelhetjük. Elindulhatunk kutatási tárgyuk alapján, ekkor a természet és az ember által kialakított létezési szinterekként értett társadalom, vagyis a természet és a polisz különbségére kérdezzük rá: *Heidegger* és az őt követő *Hans Jonas* tanulmányaihoz kell fordulnunk. A másik kínáló mód, hogy a tudományterületek funkciói alapján gondolkodunk e különbségről: ez esetben követhetjük *Richard Rorty* előadását. Végül a harmadik mód, hogy ezt a kérdést már egészen pontosan a tudományterületekhez kapcsoltan megragadhatjuk, *Jürgen Habermas* tanulmányához vezet minket, aki a megismeréshez fűződő érdekek kérdéseként tette fel a tudományterületek különbözőségének kérdését. A továbbiakban a fenti szerzők nyomán tekintjük át a problémát.

Első állításom: a természettel szembeállítható fogalom az emberi létezés szintereként értett πόλις.

Heideggerrel kell kezdenünk, mert nála találjuk a polisz ógörög fogalmának értelmezését, amelyre aztán *Hans Jonas* etikai fejtegetéseit építi. *Heidegger* az *Antigoné* 1. kórusának értelmezéséről írott tanulmányában (2002)

6. Az embertudományok kifejezést csak itt használjuk, és a bölcsészet- és társadalomtudományok összességét értjük alatta. Az összevonás oka, hogy *Heidegger* és *Rorty* a bölcsészettudományokról beszélnek.

értelmezi a poliszt mint az emberi létezés alapját és helyét. „A πόλις-t városnak és városállamnak fordítjuk; ez nem találja el a szó teljes értelmét. A πόλις inkább azt a helyet, a jelenvalóságot (*Da*) jelenti, amelyben és amiként a jelenvaló-lét mint történelmi van. A πόλις a történelemnek a helye, a jelenvalóság, amelyben, amelyből és amelyért történelem történik. A történelemnek ehhez a helyéhez tartoznak az istenek, a templom, a papok, az ünnepek, a játékok, a költők, a gondolkodók, az uralkodó, a vének tanácsa, a népgyűlés, a *haderó és a hajók*”⁷ (*Heidegger*, 2002. 238.). *Hans Jonas* (2005) *Heidegger* poliszfogalmára építve gondolja újra az emberi cselekvés a modern technika következtében megváltozott természetét. A modern technika megjelenéséig az ember világa, a polis, a természethez képest, mint az otthonteremtés sebezhető, a változékonyságnak kitett kísérlete létezett, amely létében nem fenyegette a természetet, csak megpróbálta kimetszeni belőle a maga kis királyságát (*Jonas*, 2005. 27.). A polis a hátorzongatóan otthonatlan⁸ ember otthonteremtésének kísérlete, amelyben a természet meghódítása önmaga civilizálásával járt együtt. Az ember egyszerre „kitör és föltör, befog és leigáz” (*Heidegger*, 2002. 240.), de ugyanakkor házat épít, keresi a megértés lehetőségeit, és verset ír, hogy megfogalmazza világát és benne önmagát, hogy önmagából (a) lét-re hozza létének hajlékát. Ebben a kísérletben a modern technikát is megalapozó természettudomány az egyik fő eszköze.

Második állításom: a polis létrehozásában az ember egyik legfőbb instrumentuma a természettudomány. Ezt a természettudomány funkciója és a mögötte működő érdek felől érthetjük meg.

Richard Rorty a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen és a Pécsi Tudományegyetemen 2001-ben elhangzott előadásában⁹ funkciójuk szerint különböztette meg a tudományterületeket. A természettudomány feladata, hogy valami újat mondjon arról, „miként jelezzük előre, illetve miként *ellenőrizzük* (Kiemelés tőlem. – *Galántai*) a környezetünk és a magunk viselkedését” (*Rorty*, 2001. 13.). *Rorty* a természet- és bölcsészettudományok különbözőségét abban látja, hogy az előbbi eszközökről, az utóbbi célokról ad információkat az embernek. A természettudomány¹⁰ rendkívüli fiziológiai felszerelés környezetünk egyre magabiztosabb uralására (*Rorty*, 2001. 18.). Nem a valóság – és nem is a természet – belső természetének kinyilatkoztatása, egy öröktől fogva létező természeti valóság egzakt leírása, hanem gyakorlati problémamegoldás.

Jürgen Habermas 1965-ben a frankfurti Goethe Egyetemen *Megismerés és érdek*¹¹ címmel tartotta székfoglaló előadását. A felszólalás túlnőtt alkalmi kontextusán, hiszen a hatvanas évek diákmozgalmainak egyik nagy kérdésére válaszolt: az egyetemeken közvetített teoretikus tudás társadalmi szerepét kívánta tisztázni. *Habermas* előadásában a humboldti egyetemeszme újraértelmezése során a megismerést vezető érdekek szempontjából egységes keretbe foglalta a tudományterületeket. Az érdek itt nem csoportok partikuláris szempontjait jelenti, hanem ösztársadalmi, az életvilágból kiinduló késztetéseket jelöl (*Weiss*, 2000. 49.). A három nagy tudománycsoport, az empirikus-analitikus, a történeti-hermeneutikus tudomány és a szisztematikus

7. Kiemelés tőlem. A *haderó és a hajók* a polis részeiként kerülnek említésre. Ennek jelentőségét majd *Habermas* tanulmányánál fogjuk látni, aki a megismerést vezető érdekek közül a technikaiakat rendeli a természettudományokhoz.

8. *Heidegger* kifejezése az *Antigonéból*. Hátorzongató, mert az otthonteremtés kísérletét az otthontalanság tudása hajtja. Ebben a tudásban újra-felismerként találkozik az ember saját otthontalanságával, amely kísérletének motorja. Ez a körforgás, illetve ennek ismerősként való felismerése a freudi értelemben vett kísértetiesnek (*unheimlich*) is példája.

9. Az előadás több helyütt egyetértőleg idézi *Kuhn* elméletét, és mellette foglal állást az általa kiváltott vitákban, de *A tudományos forradalmak szerkezetére* nem tér ki részletesen, ezért ezek idézésétől eltekintünk.

10. *Rorty* empirikus kutatásnak nevezi ezen a szöveghelyen, de jól azonosíthatóan a természettudományokat érti az empirikus tudományok alatt. *Habermas* ugyanezt a tudományterületet az empirikus-analitikus jelzővel fogja elhatárolni.

11. A hatvanas évek végén *Habermas* egy könyvet is kiadott azonos címmel, itt most csak az előadásában elhangzottakhoz kapcsolódunk.

cselekvéstudomány megfeleltethető a természettudományoknak, valamint bölcsészet- és társadalomtudományoknak. Szempontunkból releváns, hogy az empirikus-analitikus tudományokhoz is tartozik a megismerést vezető érdekek egy fajtája, a természet és a környezet uralására irányuló technikai megismerés-érdek. A természettudományokat „az a kozmológiai szándék vezérli, hogy a világmindenséget, ahogy van, a maga törvényszerű rendjében kell elméletileg megragadni” (Habermas, 1995. 933.). Ebből eredne objektivitásuk, erre azonban nem lehetnek képesek, mert eredményeik (Habermas kifejezésével: báziskijelentéseik) nem a magábanvaló tények leképezései, hanem kísérleteik sikerességét vagy sikertelenségét fejezik ki. A természettudományok talán képesek deskriptív módon megragadni a tényeket és a közöttük lévő viszonyokat, de a számukra fontos tények éppen az instrumentális cselekvés (l. technikai megismerés-érdek) funkciókörében előzetesen megszervezett tapasztalatok alapján konstituálódnak (Habermas, 1995. 937.). Habermas tézisei – az időrendet most félretéve – Heidegger és Rorty gondolataihoz egyaránt kapcsolódnak. A megismerést vezető érdekeket természettörténeti érdekekre vezeti vissza (Habermas, 1995. 940.), amelyek egyszerre vétetnek a természetből és a természetből való kulturális kiszakadásból. Ez a kör nagyon is emlékeztet Heidegger gondolatmenetére, aki a polisz mindenkori létrehozását mint az otthontalanság tudása által hajtott otthonteremtési kísérletet értelmezte. Másrészt Habermas az emberi tudást három kategóriára osztja (Habermas, 1995. 940.). Az információk kitágítják a technikai rendelkezés hatalmát, az interpretációk közös tradíciók alapján lehetővé teszik a cselekvés orientációját, és az elemzések kiszabadítják a tudatot a reflektálatlanul működő társadalmi törvények uralmából. Az információk és az interpretációk funkciójának megkülönböztetése éppen úgy történik, ahogy ezt évtizedekkel később Rorty is teszi előadásában, csak ő eszközökről és célokról beszél.

*Harmadik állításom: a természettudomány maga is a polisz része, és ez meghatározza létmódját, amennyiben le kell mondania pozitivistá objektivitásáról.*¹²

Az eddigiekből következően nem helyes, ha a természettudományokat és a társadalomtudományokat mint objektív-megismerő és szubjektív-értelmező kutatásokat állítjuk egymással szembe. A természet mint a megismerőtől függetlenül létező struktúra ontológiailag valóban feltételezhető. Azt azonban Habermas nyomán állítjuk, hogy az önmagában adott, az embertől függetlenül létező természet az ember számára magában való deskripcióként nem elérhető és nem megismerhető. A természettudományos kutatást a technikai érdek irányítja, a kutatás nem a természet ún. objektív, valóságos ismereteinek tárát, hanem adatok és értelmezések rendszerezett halmazát hozza létre, amelyben az adatok létmódját az interpretáció egyszerre követi és megelőzi. Megelőzi, mivel interpretációs tevékenységek nyomán születnek adatok, és követi, mivel az adatok csak interpretáció révén válnak elérhetővé. Az adatgyűjtés és a mérés már a módszer kiválasztása által maga is interpretációs tevékenység: azonos jelenséget többféle mennyiségi ismérvvvel mérhetünk, ez a pedagógiai pszichológiai mérésekből is jól ismert probléma. Az így létrejött, eleve nem a megfigyelést végzőtől függetlenül létező adat¹³ éppoly elérhetetlen episztemológiai messzeségben áll a kutatótól, mint a természet maga. Ezt a távolságot az adatfeldolgozás második interpretáló aktusa áthidalja ugyan, de eközben tovább mélyül a tiszta, abszolút objektívitas lehetlensége.

A természet minden valószínűség szerint az embertől függetlenül is adott önálló létező, ezt azonban nem lehet problémátlanul átvinni a természetre irányuló emberi megismerő tevékenységre, a természettudományra. A

12. Objektívitas alatt a strukturált tények magábanvalóságának deskripcióját, illetve ennek képességét értjük.

13. További sajátossága a kísérletnek mint a természettudományos megismerés alaptevékenységének, hogy a kísérletet végző személy elvárásai is befolyásolhatják (Pléh, 2007. 19.).

tudományos tények előállítására már önmagában választások és kizárások következménye, ahogy e tények értelmezése is az. A természet ontológiai státusa nem igazolja a természetet kutató természettudomány vélelmezett epistemológiai státusát. A természet „objektivitásából” nem következik a természettudományok objektivitása. A természet valóban elgondolható abszolút, objektív létezőként, és ennek alapján alapvetően különbözik az emberi létezés világtól, amelyet a társadalomtudományok vizsgálnak. A természet és a polisz ilyen megkülönböztetése azonban nem vihető át az őket vizsgáló tudományterületekre, a természet- és társadalomtudományokra. A természettudomány nem azonos a természettel: emberi tevékenység, amely már a tényeit is értelmezési tevékenység révén állítja elő, amelyek feldolgozása ismét interpretációs tevékenység. A természet szembeállítható a polisszal, a természettudomány azonban nem: maga is a polisz része. Az ismerettárgyak ontológiai különbségét a természettudományok reflektálatlanul vonatkoztatják saját létmódjukra és epistemológiájukra.

Amikor tehát természettudományok és a társadalomtudományok megkülönböztetéséről beszélünk, akkor nem az objektív-megismerő és a szubjektív-értelmező különbségéről beszélünk, hanem a természet mint nem-emberi, illetve az ember nélkül is létező világ, és a polisz mint emberi, illetve az ember által létező világ megkülönböztetéséből indulunk ki. A természet megismerése nem marad a természet világában, az éppúgy a polisz világhoz tartozik, mint a jogtudomány vagy egy happening létrehozása. A természet megismerése emberi tevékenység, az ember végzi és az ember által létezik. „A tudomány [...] nem pusztán a valóság, a természet „visszatükrözésére” (leképezésére, leírására) alkalmas eszköz. Több ennél. Az ember önkifejezésének egyik eszköze, a világhoz való viszonyulásának egy módja is. S mint ilyen, lényegileg történelmi-társadalmi, közösségi jellegű” (Kuhn, 2002. 247.). Ez nem jelenti azt, hogy a két tudományterület kutatási tárgyai, a természet és a polisz, nem különböznek ontológiailag, de jelenti azt, hogy a természet sem hozzáférhető önmagában adottként, a maga távollóságában. A természettudományos kutatásban megjelenő tudományos adat csak a polisz részeként gondolható el. A természet- és társadalomtudományokat ettől függetlenül kutatási tárgyak különbségei más tekintetben nagyon is eltérővé teszik.

A természettudományok a polisz világhoz tartoznak, amelyek célja nemcsak a természet minél alaposabb és *igazabb* megismerése, hanem a természet leigázása is. Mi bizonyítaná ezt jobban, mint a modern technikai civilizációban betöltött vezető szerepük? A természettudományokat éppúgy a megismerést vezető érdekek egyike alapozza meg, mint a többi tudományt, és az emberi önkifejezés egyik módjának tekinthetők. Objektivitásuk képzete egy metonímia következménye: kutatási tárgyak, az abszolút létezőként elképzelt természet tulajdonságait vonatkoztatták magukra a természettudományok.

A természet- és társadalomtudományok különbségét végül megragadhatjuk úgy is, ha megnézzük, mit mond erről a kérdéstről *Thomas Kuhn*. Magát a tudományt a természet kutatásaként definiálja, de az általa leírt tudományfogalom történelmi-szociológiai-nyelvfilozófiai természetű. „Célunk egy egészen más tudományfogalom körvonalazása, amelynek *forrása magának a kutatói tevékenységnek a története.*” (Kiemelés tőlem. – *Galántai*)(Kuhn, 2002. 15.) Szociológiai-történelmi ez a vizsgálódás, hiszen egy csoport (a tudományos közösség) tevékenységét vizsgálja annak történelmi folyamatában. A kuhni tudományfogalom alapja tehát nem a verifikálhatóság vagy az objektivitás. „Ha a tudomány az általánosan elfogadott munkákban összegyűjtött tények, elméletek és módszerek halmaza, akkor tudósok mindazok, akik – sikeresen vagy sikertelenül – igyekeztek valamivel hozzájárulni ehhez a sajátos halmazhoz”(Kuhn, 2002. 16.). A tudományos igazság – ezt a szót *Kuhn* szándékosan kerüli is¹⁴ – mércéje nem a természettel való összevetés során értelmezett verifikálhatóság, hanem a

14. Vö. „[...] talán jobban föl kell adni felfogásunkat, amely arra a kimondott vagy kimondatlan feltételezésre épül, hogy a paradigmaváltozások egyre közelebb viszik a tudósokat és tanítványaikat az igazsághoz.” (Kuhn, 2002. 175.)

tudósközösség legitimációja. A paradigmák maguk nem is a tudományágakhoz, hanem az azokat művelő tudósközösségekhez kötődnek. „Mindenekelőtt egy paradigma nem egy témát, hanem inkább a kutatók egy csoportját irányítja” (Kuhn, 2002. 184.). A tudományos ismeretek halmazának elsődleges jellemzője nem az igazság, a verifikálhatóság vagy éppen a falszifikálhatóság, hanem az elfogadottság, amely mindig egy szűk csoportban, a tudósok közösségében értelmeződik. Ez a tudományfogalom diakrón és szociológiai természetű, mert történetiségében ragadható meg, és csak az intézményes, közösségi tudományosság keretein belül értelmezhető. Tudomány az, amelyet a tudósok közössége tudományként fogad el, és munkája során akként is tart fenn. A paradigma fogalma tehát valóban a természettudományokhoz kapcsolódóan született, de nem tudományterületekhez, hanem tudósközösségekhez kötődik, azok csoportjait irányítja.

Kuhn tudományképe diakrón természetű: történetiségben ragadható meg, mivel Kuhn a tudományos fejlődés, haladás, de leginkább változás¹⁵ kérdését történeti kérdésként tette fel, és történeti kérdésként is vizsgálta. Valami hasonlót fedezett fel a tudományfilozófiában, mint Foucault a társadalomtudományokban: az archívumot. Foucault nyomán terjedt el széles körben (újra), hogy az egyes fogalmakat a maguk történetiségében és saját diakrón kontextusukban kell (újra)értelmezni. Amikor Kuhn arról ír, hogy a tudománytörténeteket már nem az érdekli, „hogyan viszonyulnak Galilei nézetei a modern tudományos felfogáshoz, hanem inkább az, hogy miként kapcsolódnak az ő nézetei saját környezetének – tanárainak, kortársainak és közvetlen utódainak – nézeteihez” (Kuhn, 2002. 17.), akkor éppen a tudománytörténetnek azt a történeti fordulatót rögzíti, amelyet aztán a 60-as, 70-es években Foucault fogalmazott meg és dolgozott ki a társadalomtudományok számára.

De nem az-e a kérdés a paradigma értelmezési lehetőségei kapcsán, hogy a kuhni paradigmát összekeverjük a foucault-i diskurzussal? Nem lehetséges-e, hogy a társadalomtudományok területén diskurzusok, a természettudományok területén paradigmák vannak? A kuhni paradigma és a foucault-i diskurzus viszonya külön kutatást érdemelne, amely jelen tanulmány keretei közé nem szorítható. Itt erről annyit mondhatunk, hogy a két fogalom felépítésének strukturális izomorfája szembetűnő. A paradigma nem tudományághoz kötődik, hanem az adott tudományágban tevékenykedő kutatói közösség határozza meg. A diskurzust nem a tárgya, hanem a fogalmak, témák, érvelési stratégiák rendszere határozza meg, amelyeket mindig a beszélői helyzet értelmez. A paradigmát Kuhn végül több elemű szakmai mátrixként határozta meg. A diskurzust Foucault eleve összetett, több komponensből felépülő viszonyfogalomként, vagyis mátrixként vezette be. Érdemes lenne tehát a paradigmát és a diskurzust mint két szakmai mátrixot összevetni, vagyis megvizsgálni, milyen elemekből épülnek fel, ezek az elemek milyen viszonyhálózatot létesítenek, illetve az elemek mellett mindenképp e két viszonyhálózatot összehasonlítani. A paradigma és a diskurzus között azonban van egy nagyon lényeges különbség. A paradigmának, bár láttuk, hogy nem elsődleges feltétele a verifikálhatóság próbája, de létéhez mégiscsak hozzátartozik. A diskurzus létmódjának egyáltalán nem része a verifikálhatóság vagy falszifikálhatóság. A frenológiát például, amely az analógiás mágia tudománnyal összeegyeztethetetlen gondolkodásmódját követve épült fel, nevezhetjük diskurzusnak, hiszen kielégíti annak feltételeit, de paradigmának semmiképpen. A diskurzus témák, fogalmak és elsősorban érvelési stratégiák rendszere, amely anélkül is értelmezhető, hogy igazságtartalma kérdésként bármikor is felmerülne. A paradigma igazságtartalma azonban mindenképpen releváns szempont, ha nem is egyedül a természettel vagy a valósággal való összevetés során dől el verifikálása. Ez alapvető különbség a foucault-i diskurzus és a kuhni paradigma között. A diskurzus szintén történeti, de nem szociológiai természetű fo-

15. Vö. (Kuhn, 2002. 177.) Ebben a szövegrészben Kuhn saját tudományfejlődési modelljét a darwinizmushoz hasonlítja, mert mindkettő egy történeti folyamatot változásként, de nem teleologikus céllal rendelkező fejlődésként ír le.

galom: használata nem kötődik olyan egyértelműen közösségekhez, mint a paradigmáé. A paradigma a tudományfejlődés alapegysége, a diskurzus a beszéd makroegysége.

A paradigma tehát a diskurzusnál szűkebb fogalom, és nem szinonima a kettő a társadalomtudományokban sem. A paradigma a tudomány diskurzusait szervező normarendszer, szakmai mátrix, példázat. Meghatározza és elhatárolja a releváns kijelentések körét, amely magában foglalja a feltehető kérdéseket is. A paradigmának mércéje a tudományosság, a diskurzusnak viszont nem.

Végül a kuhni paradigmafogalom nem természettudományos, hanem nyelvfiziológiai megalapozottságú: *Kuhn*nak az a kijelentése, miszerint az eltérő paradigmák eltérő világokat jelentenek, illetve az egyes paradigmákhoz külön lexikon tartozik, a nyelvfiziológiában, illetve a nyelvészetben találja meg alapjait.¹⁶ Ennek alapján ismét láthatóvá válik a természet- és társadalomtudományok diszkrét megkülönböztetésének konstruáltsága. A paradigma fogalmának bevezetésekor *Kuhn Wittgensteinre* hivatkozik, és analógiaként szereplő példáját is tőle veszi. A példa arra kérdez rá, mit kell tudnunk ahhoz, „hogyan egyértelműen és minden vitát kizáró módon alkalmazhassunk ilyen kifejezéseket: „szék”, „levél”, „játék” stb. Igen régi kérdés ez. Általában azt szokás válaszolni rá, hogy tudatosan vagy ösztönösen fel kell ismernünk, hogy mi a szék, mi a levél, mi a játék. Azaz meg kell tudnunk ragadni a tulajdonságok valamilyen együttesét, amely minden játékban és csak a játékokban közös. *Wittgenstein* azonban arra a következtetésre jutott, hogy ha adott a nyelvhasználat módja, és annak a világnak a minősége, amelyre alkalmazzuk, nincs szükség a sajátosságok ilyen együttesére” (*Kuhn*, 2002. 56–57.). A példa a paradigmák közvetlen ellenőrzése kapcsán szerepel a tanulmányban. A wittgensteini analógia azt fogalmazza meg, hogy a paradigmának nem az igazságtartalma (verifikálhatósága a természettel/valósággal való összevetés során) az elsődleges, hanem használatának módja és helye. Igaznak bizonyul az a paradigma, amelyet egy tudós-közösség normál tudományos kutatási tevékenysége során egy adott időszakban használ a tudományos problémák egy bizonyos körének megoldására.

A tanulmány első részében annak belátására törekedtünk, hogy az objektivitás nem lehet szempontja a természet- és társadalomtudományok megkülönböztetésének. A természet és a polisz minden valószínűség szerint igen, de a természet- és társadalomtudományok nem különböznek létmódjukban. Minden tudományterület a polisz világához tartozik, amennyiben a háttorzongatóan otthontalan ember otthonteremtési kísérletének egyik módja, amelyhez sajátos funkció vagy a megismerést vezető érdekek egyike tartozik.

A paradigma fogalmát *Kuhn* a természettudományok történeti változásának megragadására dolgozta ki. Ahhoz, hogy meg tudjuk mondani, kiterjeszhető-e a fogalom alkalmazási területe, kimunkálásának története felé kell fordulnunk.

Paradigmák

A fogalom születése és használati módjai

Bár az előzőekben már találtunk érveket a paradigma értelmezhetőségének kiterjeszhetősége mellett, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül éppen a fogalom születési körülményeit, amelyekről *Kuhn*, könyve előszavában ír. „E tanulmány létrejöttének utolsó szakasza akkor kezdődött, amikor meghívtak, hogy az 1958–59-es tanévet a Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciencesben töltssem. Ismét módom nyílt arra, hogy teljes figyelmet az itt vizsgálandó kérdéseknek szenteljem. S ami még fontosabb: *a jobbára társadalomtudósokból álló közösségben töltött év során váratlanul szembesültem olyan kérdésekkel, amelyek az ilyen tudóskollektívák és*

16. Vö.: *Fehér Márta*: A paradigmától a lexikonig. In.: *Kuhn* i. m. 251–260.

neveltetésem természettudós-közösségeinek összehasonlításából adódnak. (Kiemelés tőlem. – *Galántai*) Különösen az lepett meg, hogy milyen sok és milyen mély nyílt véleménykülönbség van a társadalomtudósok közt a jogos tudományos problémák és módszerek jellegét illetően. A tudománytörténet és személyes élményeim egyaránt azt sugallták, hogy a természettudósoknak sincsenek biztosabb vagy időtállóbb megoldásaik ezekre a kérdésekre, mint a társadalomtudományokban tevékenykedő kollégáiknak. A csillagászat, a fizika, a kémia vagy a biológia gyakorlata általában valahogy mégsem vált ki alaptételekig menő vitákat, míg például a pszichológusok vagy a szociológusok körében manapság szinte járványszerűek az ilyen viták. *E különbség okát keresve jutottam el azoknak a tényezőkhöz, amelyek azóta a tudományos kutatás „paradigmáinak” nevezek.* (Kiemelés tőlem. – *Galántai*) Ezek olyan, általánosan elismert tudományos eredményeket értek, melyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaik modelljeként szolgálnak. Mihelyt mozaikomnak ez a darabja a helyére került, gyorsan kialakult az itt következő tanulmány váza” (*Kuhn*, 2002. 9-10.). Az idézet hosszúságának oka a körülmények fontossága: *Kuhn* éppen a társadalomtudományokkal való találkozás, a természet- és társadalomtudományok összevetése révén jutott arra a következtetésre, hogy a természettudományok történeti változása olyan egységekre tagolódik, amelyekkel a társadalomtudományok nem rendelkeznek. Ez a szöveghely tehát, ha közvetett módon is, de egyértelműen arra utal, hogy a paradigma-elméletet *Kuhn* csak a természettudományokra vonatkoztatva gondolta helytállóknak. A szerzői intenció azonban ebben az esetben sem mindenható.

Thomas Kuhn számos szöveghelyen és értelemben használja a paradigma szót, egyik értelmezője¹⁷ húsznál is több értelmét különböztette meg a fogalomnak. Ezeknek csak kis része meghatározás, a többi inkább a paradigma jellemzőit leíró, a fogalmat árnyaló használati mód. Ha azt tekintjük definíciónak, amikor egy fogalmat egy nagyobb fogalmi egységben elhelyezve megállapítjuk a specifikumait, akkor a következő szöveghelyet, egy kérdést kell a paradigma definíciójaként kiválasztanunk: „a közös paradigma milyen értelemben alapegysége – mégpedig kis logikai alkotórészekre teljesen nem redukálható, ezekkel nem helyettesíthető alapegysége – a tudományos fejlődésnek?” (*Kuhn*, 2002. 25.) A paradigma tehát ezek alapján a tudományos fejlődés olyan alapegysége, amely logikai alkotórészekre tovább nem redukálható. E definícióból is látszik a fogalom diakrón jellege.

A fogalomnak olyan sok használati módját hozta létre *Kuhn* szövege, hogy a tanulmány 1969-es utószavában maga a szerző tartotta fontosnak tisztázni a paradigma fogalmát. Ebben két különböző értelmét határozza meg. A kifejezés első, szociológiai jelentése szerint a paradigma szakmai mátrix: vélekedések, értékek, módszerek egy adott tudományos közösség minden tagja által elfogadott összessége (*Kuhn*, 2002. 179.) vagy normarendszere (*Kuhn*, 2002. 175.). Másik, szűkebb jelentése szerint a paradigma ennek az összességnek csak egy eleme: azokat a problémamegoldásokat jelöli, amelyek modellként vagy példaként szolgálnak, vagyis a normál tudományos kutatások alapjait adó explicit szabályok szerepét töltik be.¹⁸

A paradigma tágabb meghatározása a szociológiai jelentésdimenziót emeli ki. A szakmai mátrix az adott tudományág művelőinek közös meggyőződéseit magába foglaló összetett fogalom, amely további kifejtésre szoruló elemek rendezett összessége. A mátrix négy összetevőjét a következők alkotják: szimbolikus általánosítások, metafizikai összetevők, értékek és példázatok. Ezek értelmezése elengedhetetlen témánk szempontjából, hiszen a társadalomtudományi paradigmák összetevőit is azonosítanunk kell, vagy le kell tudnunk írni ettől eltérő felépítettségüket. Ez éppen a legnehezebb próbája lesz annak, hogy a társadalomtudományokban is léteznek-

17. *Masterman*. Vö. *Kuhn*, 2002. 186.

18. Ez a szűkebb jelentés őrzi a szó eredeti használatát, hiszen a paradigma szó latin alapjelentése igeragozási sor, mintarendszer.

e paradigmák. Ha igen, akkor ki kell tudnunk mutatni a szakmai mátrix összetevőit a társadalomtudományok területén is. Ezen a ponton lesz a legnyilvánvalóbb, hogy a paradigma-fogalom a természettudományok területéhez kötődően született, ezért nem egyértelmű, hogy összetevőinek analóg formáját az esetleges társadalomtudományi paradigmák területén megtaláljuk.

A természettudományos paradigmák szimbolikus általánosításai a törvények formalizált alakjai. *Kuhn* példái (*Kuhn*, 2002. 187.): egy test tömegének és gyorsulásának szorzataként értett erő ($F=m \cdot a$), vagy az *Ohm*-törvény, amely az áramerősséget az ellenállás és a feszültség hányadosaként határozza meg ($I=U/R$). A szimbolikus általánosításnak szerepe és célja van a természettudományokban: így válnak a természettudományos törvények matematikailag értelmezhetővé és kezelhetővé. Ezt maga *Kuhn* hangsúlyozza: „Ha a „szimbolikus általánosításokat” nem támasztanak alá ilyen általánosan elfogadott kifejezések, akkor a közösség tagjainak rejtvényfejtő munkájuk során nem volna mihez kapcsolniuk a hatékony logikai és matematikai műveleti módszereket” (*Kuhn*, 2002. 187.). A törvények formalizálásának szükségességét tehát a természettudományok belső sajátosságai indokolja. A társadalomtudományok területén erre mindenütt nincsen szükség, de ahol van, ott szintén találunk szimbolikus általánosításokat. Egy vállalat piaci erejét a közgazdaságtan mikroökonómiai részterülete például a Lerner-indexszel fejezi ki, amely egy jószágegység a vállalat által szabott árának a határköltségtől számított százalékos eltérése. Formalizált alakban jól felírható: $m=(p-MC)/p$.¹⁹ Szükséges, hogy létezzen ilyen alakja, hiszen hasznos és előnyös, hogy egy közgazdaságtani törvénynek legyen matematikai formája. A mutatószám azt is kifejezi, hogy egy vállalat annál erősebb a piacon, minél jobban le tudja szorítani egy jószágegység termeléséből eredő költséget. Ez egyértelmű, egyszerűbben is meg lehet fogalmazni: minél olcsóbban tud gyártani, annál erősebb lesz a piaci pozíciója. A Lerner-index példája *paradigmatikus* jelentősége miatt került ide, és érdemes alaposabban megvizsgálni. Ha egy vállalat piaci erejét az általa előállított jószágegységek termelési költségeinek leszorításához kötjük, akkor ezzel fontos döntést hozunk, amelynek lokális és globális következményei egyaránt lesznek, elég, ha a bányászati balesetekre és a távol-keleti országokban létező, rossz munkakörülményekre gondolunk. A piaci erőt mással is mérhetnénk, de mivel így mérjük, ezért egy bizonyos közgazdaságtani szemlélet következményeit viseljük. Hozhatunk példát a közgazdaságtan és a neveléstudomány interdiszciplináris határterületéről, az oktatás-gazdaságtanból is. Ha *Gary Becker* nyomán egyéni befektetésnek tekintjük az oktatást, akkor kiszámíthatjuk a vállalat-gazdaságtanból ismert képlettel a beruházás nettó jelenértékét, ha vesszük a várható bevételek és a költségek jelenérték-összegének különbségét. Ehhez szimbolikus általánosítás könnyen rendelkezhető: $NPV=E(W_t/(1+r)^t)-E(C_t/(1+r)^t)$.²⁰ A nehézséget az jelenti, hogy mit tekintünk az oktatás hozamának a várható keresetnövekményen kívül, és ezeket a hozamokat (például a társadalmi tőke növekményét) miképpen számszerűsítjük. Az erőt vagy az áramerősséget leíró szimbolikus általánosítások esetében hasonló természetű probléma nem fordulhat elő, másképpen fogalmazva a jelölés kizárólagos egyértelműsége alapvető különbség a természet- és társadalomtudományok között.

A legfontosabb most esetünkben mégis az, hogy kimutattuk, a szimbolikus általánosítás az adott tudomány sajátosságához kapcsolódik: ha szükséges a matematikai absztrakció alkalmazása, ahogy a természettudományok esetében általában szükséges, a társadalomtudományok esetén viszont sokszor nem, akkor találunk szimbolikus általánosításokat, ha nem szükséges, akkor nem. A társadalomtudományok közül tipikusan a közgazdaságtudomány vagy a pozitívista szociológia dolgozik formalizált alakban felírható törvényekkel – szimbolikus általánosításokkal –, de számos más társadalomtudomány létezik, ahol ez alkalmasint kevésbé vagy egyáltalán

19. P: ár; MC: határköltség, mint marginal cost.

20. NPV, mint net present value, amelyben a különbség első tagja a várható vagyonnövekmény összegének a befektetés időpontjára hozott jelenértéke, második tagja ugyanez a költségek tekintetében.

nem szükséges. A szimbolikus általánosítások megjelenése nem a képletek megadása, hanem azok feltöltése miatt problémás a társadalomtudományokban: értelmezés vitás kérdése lehet, hogy a képletek jelölései mit is rejtenek pontosan.

A szakmai mátrix második összetevőjét *Kuhn* a paradigmák metafizikai részeinek nevezi (*Kuhn*, 2002. 188.). Ezek egy tudományos közösség minden tagjára kötelező vélekedések, illetve bizonyos modellekben való hit, például az univerzum elképzelése az űrben elhelyezkedő, minőségileg semleges atomok kölcsönhatásaként. Ilyeneket könnyen találunk a társadalomtudományok területén, de először meg kell különböztetnünk őket a szakmai mátrix harmadik összetevőitől, az értékektől, mert a kettő közel áll egymáshoz. Az értékek minden paradigmának részei, de nem kötődnek az adott tudósközösségekhez, hanem a legtöbb csoport elfogadja őket. A természettudományok területén érték például az előrejelzések pontossága és minél hosszabb idő-intervallumra vonatkozó, azonosan magas megbízhatósága, gondoljunk például a meteorológiára. Az előrejelzések pontossága éppígy értéként jelenik meg a közgazdaságtani modellek megítélésakor. Az általánosíthatóság, a megbízhatóság és az érvényesség minden tudományterületen érték, az kérdés ugyanakkor, hogy ezek értelmezése mennyire általános, vagy mennyire kötődik adott tudományfilozófiai koncepciókhoz. A kvantitatív elemzések értéke-sebbnek tételezése a kvalitatív vizsgálódásoknál nem a természettudományok,²¹ hanem a pozitivistá tudománykonceptióval rendelkező társadalomtudományok vélekedése, visszautal minket a paradigmák metafizikai részeihez, amelyek kisebb tudósközösségekhez kötődnek. Például az a meggyőződés, hogy a társadalom struktúrája leírható, vagy a gazdaság működése matematikai absztrakcióval modellezhető, ilyen metafizikai összetevőnek tekinthető. Metafizikai összetevő a munkaerő-megközelítés alapú oktatástervezésben, hogy az oktatás és a gazdaság, a társadalom e két nagy alrendszere, funkcionálisan integrált és harmonikusan illeszthető; ezt a vélekedést semmi sem bizonyítja. A szakmai mátrix második és harmadik összetevőjére tehát könnyen találunk példákat a neveléstudományban, az oktatáskutatásban.

A szakmai mátrix negyedik összetevői a példázatok. Ez fejezi ki leginkább, miért a paradigma lett az a szó, amely végül *Kuhn* tudományelméletének központi fogalmát adta, hiszen eredetileg igeragozási sort, mintát jelent. A példázatok azok a konkrét problémamegoldások, amelyekkel a diákok tudományos képzésük során találkoznak (*Kuhn*, 2002. 191.). Vagyis példázatokot ott találunk, ahol egy feladatot kell megoldani. A feladat jellege tudományonként különbözik, de egy fizikai probléma egyenletekkel való megoldása vagy egy vállalat működésének elemzése, ahol a hatékonyság mutatószámainak előállítási módjai viselkednek egyenletekként, egyaránt példázatnak tekinthető. A könnyebb áttekinthetőségért az alábbi táblázatban összefoglaltuk a szakmai mátrixként értelmezett paradigmafogalom legfontosabb jellemzőit (1. táblázat).

21. A természettudományban a kvalitatív-quantitatív megkülönböztetés a kémiai vegyelemzésből származik, ahol a kvalitatív analízis során az összetett anyagokban található elemek minőségét, a kvantitatív elemzés során az elemek mennyiségét határozzák meg. Látható, hogy ezek nem egymás ellentétei, sőt, a kvantitatív elemzést a vegyelemzés során nem lehet elvégezni a kvalitatív analízis nélkül. Adaptálható-e a kvalitatív-quantitatív megkülönböztetésnek ez az egymást kiegészítő, komplementer értelmezése a társadalomtudományokra? Amellett érvelünk, hogy nem, mert a komplementer viszony alapja a vegyelemzésben az, hogy a kvalitatív és kvantitatív elemzésnek azonos a tárgya, vagyis a kvantitatív elemzés a kvalitatív elemzés során kimutatott elemek mennyiségéről tesz állítást. A társadalomtudományokban ez jellemzően nem teljesül: itt a kvalitatív elemzések eredményeképpen születő jelentéseket lehetetlen megmérni, sőt, éppen azért van a kvalitatív elemzéseknek létjogosultságuk, mert a mennyiségi ismérvek információtartalma alapján lehetetlen válaszolni a releváns kérdések teljes körére.

A szakmai mátrix elemei	Definíció	Természettudományos példa	Társadalomtudományi példa
szimbolikus általánosítások	törvények formalizált alakjai	Ohm-törvény: $I=U/R$	$NPV=\Sigma(W_t/(1+r)^t)-\Sigma(C_t/(1+r)^t)$
metafizikai összetevők	a tud. közösség tagjaira jellemző vélekedések	az univerzum egységekre („atomokra”) bontható	a társadalom struktúrája leírható
értékek	a tudományos kommunikáció szelekciós szempontjai	általánosíthatóság, érvényesség, megbízhatóság, az előrejelzések pontossága	
példázatok	problémamegoldási minták	feladatmegoldás	

1. táblázat: A paradigmafogalom legfontosabb jellemzői

Eddig a paradigmák első értelmezését, a szakmai mátrixot vizsgáltuk, és ennek összetevőire kerestünk példákat a társadalomtudományok területéről. *Kuhn* külön tárgyalja a közös példaként értett paradigmát: egyszerűen kiemeli a példázatot az összetevők közül. A negyedik összetevőnek kitüntetett jelentősége van, ez világítja meg legjobban a fogalom bevezetésének geneziséjét és célját.²² Ennek gondolatmenetünk szempontjából azonban nincs nagy fontossága. A fentiekből kiderült, hogy ha összetevőkre bontjuk a paradigmát, akkor ezen összetevőkhöz is rendelhetünk társadalomtudományi példákat. A paradigma mint fogalmi konstrukció nem tudományterületekhez, hanem szakmai közösségekhez kötődő négyelemű mátrix, amely a neveléstudományok területére is jól adaptálható, mint azt *Kozma Tamás* (2001) tette tanulmányában, amikor a neveléstudomány bölcsészettudományi, pszichológiai és oktatáskutatói paradigmáját különböztette meg.

A tudományfejlődés ideáltipikus kuhni modellje

A tudományfejlődés forradalmi szakaszának megértéséhez először a normál tudomány kuhni fogalmát kell tisztáznunk. „Ebben a tanulmányban a „normál tudományon” olyan kutatást értünk, mely határozottan egy vagy több múltbeli tudományos eredményre épül, nevezetesen olyan eredményekre, amelyeket egy bizonyos tudományos közösség valameddig saját további tevékenysége alapjának tekint” (*Kuhn*, 2002. 24.). A normál tudományos kutatás tehát a tudományfejlődés ismereteket felhalmozó, kumulatív szakasza, eredményeit a tudományos kézikönyvek őrzik.

A tudományos forradalom fázisa akkor következik, amikor a normál tudomány saját paradigmájával végzett kutatásai következtében olyan mennyiségű és minőségű anomáliát termel ki, amelyeket már nem tud megválaszolni. A tudományos forradalmak a szakmai elkötelezettségek változásai, a normál tudomány hagyományhű működésének hagyománytörő kiegészítései (*Kuhn*, 2002. 20.). Jellemzően nem egy ember műve, hanem többlépcsős folyamat eredménye. *Kuhn* ezt fokozatos forradalmi átmenetnek nevezi a fizikai fénytán paradigmaváltásainak tárgyalásakor (2002. 26.). Az oxigén felfedezésének története (*Kuhn*, 2002. 64–65.) kapcsán pedig leszögezi, hogy helytelen az új gáz felfedezését bárkinek is tulajdonítani. A felfedezés maga mindig folyamat, amelyben több tudós vesz részt, és csak a tudománytörténeti munkák pedagógiai igénye nyomán kötjük a természettudományos felfedezéseket egy konkrét személyhez.

A normál tudomány és a tudományos forradalom egymást kiegészítő fogalmak (*Kuhn*, 2002. 22.), vagyis egymás szupplementumai a szó dekonstrukciós értelmében.²³ A paradigmák vezérelte normál kutatás és az ano-

22. Ahogy a paradigma eredetileg ragozási mintát jelentett, úgy a tudományos kutatásban azt szabályozza, hogy hogyan lehet egy problémán, feladaton végigmenni, hogyan követik egymást lépések, hogyan konstruálható meg egy kutatási algoritmus. Ez volt a paradigma célja a latin nyelv oktatása során, és ezzel segíti a tudományos munkát is.

23. Ennek bizonyítására számos szöveget hozhatnánk. Példaként hadd utaljak *Homi K. Bhabha DisszemiNáció – A modern nemzet ideje, története és határai* című szövegére, amelyben a szupplementum értelmezési módjai, teljesen más téma kapcsán, jól leír-

máliák összetartoznak, mert az anomália csak valamihez képest tud megjelenni (Kuhn, 2002. 75.). Az anomáliát az a felfedezés tudatosítja, hogy a normál kutatás során alkalmazott paradigma keltette várakozások alól kibújik a természet. A normál kutatás ekkor jut el saját tevékenysége folytán oda, hogy a saját maga által kitermelt problémákra nem tud az éppen alkalmazott paradigma keretein belül válaszolni. Tanulságos az eredeti kuhni szöveghely: „A felfedezés valamilyen anomália tudatosulásával, azaz annak fölismerésével kezdődik, hogy a természet valahogy nem felel meg a paradigma keltette várakozásoknak (Kiemelés tőlem. – Galántai), amelyek a normál tudományt vezérlik” (Kuhn, 2002. 64.). A tudományos forradalom tehát a normál tudományos kutatási munka mellékes, de szükségszerű eredményeként indul, és nem a paradigma verifikálhatósága/falszifikálhatósága eredményezi, először nem a paradigma bizonyul hamisnak. Kuhn, bár nem hívja fel a figyelmet erre az újszerű gondolatra, de valami egészen újat állít ebben a bekezdésben: a fentiek alapján a normál tudományos kutatás menetében bekövetkező változás előtt nem a paradigma, hanem először a természet tűnik hamisnak. Kuhn megfordította a folyamatot, ugyanis nem a paradigmáról állítja, hogy nem felel meg a természettel való összevetésnek, hanem a természetről, hogy nem felel meg a paradigma keltette várakozásoknak. Vagyis a paradigma hamisságának lehetősége csak a tudományos forradalom következő lépése lehet. A megismerési folyamat megfordítása nem lehet véletlen, ugyanis Kuhn egy másik szöveghelyen visszatér erre a kérdésre. „A normál tudomány folytonosan arra törekszik, és arra is kell törekednie, hogy az elmélet és a valóság minél pontosabban megfeleljen egymásnak, s ez a tevékenység könnyen látszhat (Kiemelés tőlem. – Galántai) az elmélet ellenőrzésének, illetve megerősítését vagy megcáfolását célzó kutatásnak. Valójában a normál tudomány célja olyan rejtvények megfejtése, amelyeknek már a létezése is feltételezi a paradigmák elfogadását. Egy sikertelen megoldási kísérlet csak a tudásra vet rossz fényt, az elméletre nem” (Kuhn, 2002. 89.). Vagy másutt: „Ha normál tudománnyal foglalkozik, a kutató rejtvényeket fejt, nem pedig paradigmákat ellenőriz” (Kuhn, 2002. 150.). A normál tudomány kutatása tehát nem az elmélet és a valóság összevetésére, az elmélet ellenőrzésére – akár verifikáció, akár falszifikáció által – irányul, hanem olyan kérdések megválaszolására, amelyek csak az adott paradigma létezése miatt, csak az adott paradigma nyújtotta kereteken belül értelmesek. A paradigma tehát kijelöl egy pozíciót, elhatárol egy keretet, nézőpontot ad, ahonnan a tudós kutatói munkáját végezheti. A paradigma egyúttal fogalomhálózat is, amelyen keresztül a tudósok a világot szemlélik (Kuhn, 2002. 111.). Ez okozza egyrészt a paradigmák összemérhetetlenségét, másrészt a tudományos kutatás objektivitásának elérhetetlenségét. A fogalomhálózat mindig meghatározza a kutatói tekintetet. Ezt az ismeretelméleti álláspontot Kuhn a nyelvfilozófia kérdéseként fogalmazza meg. Az objektivitás ismérveként a tiszta észleletek általánosan elfogadott nyelvét (2002. 133.) jelöli meg teoretikus célként, amelyet azonban eddig senki sem tudott kidolgozni, valószínűleg azért, mert lehetetlen.

Ennek fontos ismeretelméleti következménye, hogy a természettudományokban sem az objektív természet objektív megismerése történik, hanem a paradigma eleve ad egy nem-objektív, nem-abszolút interpretációs keretet, amely a megismerési folyamatot a természettudományokban is meghatározza, és a természetet mint objektív létezőt elérhetlenné teszi az eleve nem létező objektív megismerés számára. Ez az állítás nem feltétlenül igaz a természettudományos megismerés minden elméleti keretében, de igaz a tudományos megismerés kuhni világában, és szempontunkból, a társadalomtudományos paradigmák létének vizsgálatakor, ez most elégséges feltétel. A tudományos forradalmak során jelennek meg az egymással versengő paradigmák, amelyek közül az

ják a normál tudomány és a tudományos forradalom viszonyát. Például: „A szupplementáris stratégia azt sugallja, hogy a „kiegészítés” nem kell, hogy „hozzáadódjon” az eredetihez, hanem megzavarhatja a kalkulációt” (Bhabha, 1999. 102.). Ez nagyon jó leírása a paradigmák összemérhetetlenségének is.

éppen akkor legjobb válaszokat adó paradigma mellett fog az adott kutatói közösség elköteleződni. Az éppen akkor legjobb válaszokat rejtő paradigma megfogalmazásának körülményessége nem véletlen. *Kuhn* felhívja arra a figyelmet, hogy a paradigmák versengésének végén nem az lesz a feltétlenül győztes paradigma, amelyik a legjobban verifikálható²⁴ a természettel való összevetésben. A paradigmák közötti döntés során a szociológiai és történeti dimenziók egyaránt jelentősek. A legjobb példa erre éppen minden paradigmák ősmódelje, a heliocentrikus csillagászat. A Nap köré szerveződő bolygórendszert nem Kopernikusz fedezte fel, az már az ókorban is létezett. *Arisztarkhosz* már az i. e. III. században kidolgozta a heliocentrikus elméletet, akkor azonban rendszere még nem válthatta le *Ptolemaioszt*, mert nem volt rá szükség, hogy leváltsa. A tapasztalati megfigyelések a geocentrikus világméretet támogatták, és ami még fontosabb, nem merültek fel azok az anomáliák, amelyek miatt érdemben, széles körben (a tudományos közösségben) megkérdőjelezhető lett volna. Nem terjedt el, mert a szociológia-történeti feltételek nem voltak hozzá adottak. Nem akadt elegendő számú képviselője, de ez csak a kisebbik ok. Sokkal fontosabb, hogy a történeti körülmények nem tették szükségessé, vagy nem tették lehetővé a meghonosodását. Ezért maradt fenn még vagy ezer évig a geocentrikus csillagászat. Kopernikusszal érett meg az idő arra, hogy az ember elkezdjen szembenézni azzal a *ténnyel*, hogy az univerzum nem az általa lakott bolygó köré épült fel. Az ember kiűzetése a saját maga építette teoretikus paradicsomból aztán *Darwinnal* és *Freuddal* folytatódott. Ez a gyanú hermeneutikájának *Paul Ricoeur* (1970) által leírt évszázados folyamata, amelyben *Thomas Kuhn* is elhelyezhető – ezt a művére érkező válaszok hevesége jól igazolja.

A sikeres paradigma feldolgozásmódja eléggé újszerű ahhoz, hogy a tudományos tevékenység vetélkedő módszereivel szemben követőkre találjon, de ugyanakkor eléggé nyitott is, hogy megoldandó problémákat hagyjon hátra a következő tudóscsoportoknak (*Kuhn*, 2002. 24.). A paradigmának „nem szükséges megmagyaráznia – és valóban soha nem is magyaráz meg – minden, vele szembeítható tényt” (*Kuhn*, 2002. 31.). A sikeres paradigmának tehát csak egyik jellemzője az újszerűség, a sikeresség másik szükséges feltétele a nyitottság az újabb problémák iránt. A természettel vagy a valósággal való összevetés során értelmezett verifikálhatóság/falszifikálhatóság nem is jelenik meg elsődleges szempontként.

A paradigmák a tudományfejlődés egy bizonyos pontján jelentkeznek. A matematika és a csillagászat első paradigmái a történelem előtti időkből származnak (*Kuhn*, 2002. 28.), más fizikai paradigmák, például az arisztotelészi kinetika vagy az arkhimédészi statika az ókorban születtek. Az azonban kérdéses, hogy „mely társadalomtudományok rendelkeznek már egyáltalán paradigmákkal. A tudományok története azt mutatja, hogy a kutatók terén rendkívül fáradtságos út vezet a szilárd közmegegyezéshez” (*Kuhn*, 2002. 29.). Két szempontból is fontos számunkra ez a szöveghely. Egyrészt a társadalomtudományi paradigmák létének kérdését teszi fel, és ezt a kérdést mint történeti kérdést fogalmazza meg. Másrészt a paradigma újabb használati módját adja, amikor is szilárd közmegegyezésnek nevezi azt. Ez ismét a fogalom szociológiai dimenzióját hangsúlyozza: paradigma akkor születik, amikor azt egy intézményes tudósközösség megjeleníti. Ezért születtek a legelső paradigmák a legkorábban önállósult tudományág, a matematika területén, mert itt jött létre először elméleti konstrukciókat munkája során módszeresen alkalmazó tudósközösség. A társadalomtudományok paradigmái viszont csak a modern tudományosság XIX. századi kialakulása, és az ezzel járó intézményi differenciálódás révén jelenhettek meg. Az intézményesülés és a paradigmák megjelenésének összefüggésére *Kuhn* is rávilágít: „A tudományok különböző ágaiban (kivéve például az orvostudományt, a műszaki tudományokat és a jogot, amelyeknek a fő létoka valamilyen külső társadalmi szükséglet) a szakfolyóiratok létrehozása, a szakmai egyesületek alapítása és

24. Vagy amelyik a legkevésbé falszifikálható. A popperiánus megközelítésre *Kuhn* elmélete nem érzékeny, ebből a szempontból a verifikálhatóság és falszifikálhatóság csak egy bizonyítási eljárás két oldala, ezért is összehasonlíthatatlan *Kuhn* elmélete a kumulatív tudományfejlődési modellekkel.

annak az igénynek a bejelentése, hogy az illető tudomány kapjon helyet a főiskolai tantervben, általában akkor következett be, amikor egy csoport először fogadott el külön paradigmát” (2002. 32.).

A paradigmának ez a sajátossága a fogalom egy különös ellentmondását hordozza. A paradigma a modernségben született modern, sőt inkább posztmodern fogalom, de léteztek paradigmák az alteritás világában is. Posztmodern fogalom a szó lyotard-i értelmében (*Lyotard, 1993*): egyrészt a tudományfilozófia nagyelbeszélésével, a kumulatív modellel szemben kisebb egységek szakadáros történetét mondja el a tudománytörténetről, másrészt önmaga megalapozását – legalábbis részben – a nyelvfilozófiában találja meg. Posztmodernné teszi a teleologikus fejlődés tagadása is, és a normál tudomány valamint a forradalmi időszakok közötti szupplementáris viszony. Ez egy újabb, bár kisebb ellentmondáshoz vezet: a modernség nagy elméletei, nagy, mély-struktúrákat magyarázó tudományos paradigmái *Kuhn* posztmodern elméletén belül találják meg tudománytörténeti helyüket. Ennél azonban sokkal fontosabb, hogy ha a paradigma posztmodern fogalom, akkor hogyan lehetséges, hogy az első paradigmák az alteritás szülöttei? Paradigmák az alteritásban is léteztek. A modern tudományossággal születő történetiség és a XIX–XX. század fordulójának nagy szellemi konjunktúrája kellett azonban, hogy a tudományfilozófia számára a hatvanas évekre láthatóvá váljanak.

A paradigma-fogalom a természettudomány társadalomtudományokkal való összevetése során született, és éppen a természettudományok különbözőségét kívánta megragadni. Ha keletkezésének „filológiai” körülményeit vennénk csak figyelembe, akkor alkalmazását a természettudományok területére kellene korlátoznunk. *Kuhn* kutatása során azonban kiderült, hogy a természettudományok területén sem csak ideáltipikus, egymástól diszjunkt módon elkülönülő paradigmák léteznek. A paradigmákat nagyban meghatározza, hogy milyen tudományághoz kötődnek, illetve pontosabban, hogy milyen tudományág tudósközössége kutat az adott paradigma keretein belül. Ezért, bár a természet- és társadalomtudományok kutatási tárgya valóban különbözik, ez a különbség a paradigmák léte szempontjából nem bizonyult relevánsnak. *Kuhn* tudományfilozófiai kutatása során egy szociológiai, történeti és nyelvfilozófiai megalapozottságú fogalmat vezetett be, amelynek csupán keletkezése kötődik a természettudományokhoz, a hagyomány, amelyből származik, már egyértelműen társadalomtudományi hagyomány. A társadalomtudományoknak is vannak paradigmái, és mi bizonyítaná ezt jobban, mint éppen *Thomas Kuhn* műve, *A tudományos forradalmak szerkezete*, amely a tudományfilozófiában hozott újat. A korábbi, kumulatív tudományfejlődési modellekkel összeegyeztethetetlen tudományfelfogást és tudományfejlődési modellt dolgozott ki, amelyet éppen inkompenzabilitása miatt nem is nevezhetünk másnak, csakis egy új tudományfilozófiai, vagyis társadalomtudományi paradigmának.

Összegzés

Tanulmányom első részében azt szerettem volna bizonyítani, hogy a természet- és társadalomtudományok egyaránt az emberi létezés színtereként értett polisz világához tartoznak, emiatt számolni kell a természettudományok létmódjának episztemológiai következményeivel. A második részben a paradigma fogalmának kialakulását és értelmezését tekintettem át, amely során kiderült, hogy a fogalom összetevőinek is könnyen megtaláljuk a társadalomtudományi megfelelőit.

A paradigma kiválóan alkalmazható fogalom a társadalomtudományok területén. Célszerű használni, hiszen akár szakmai mátrixként, akár példázatként értjük, jól kifejezi az egyes tudományos közösségek nézeteinek öszszemérhetetlenségét. Emellett a tudományosság kritériumát is magában hordozza, szemben a diskurzussal, amelyről kimutattuk, hogy nem lehet a paradigma szinonimája a tudományos nyelvhasználatban. A kuhni fogalom elemzése során az is kiderült, hogy a természettudományok maguk sem felelnek meg az objektív tudomá-

nyosság kemény kritériumának. Ez nem jelenti azt, hogy akkor már nem is lehet semmit tudni, oda az igazság, és csak az episztemológiai szkepticizmus az abszolút tudás. *Kuhn* szkepticizmusa nem lemondó, és nem is csüggedt, csak rámutat megismerésünk korlátaira. Éppen azért törekszik az emberi tudás határainak tudatosítására, hogy ne tévessze szem elől az igazságot.

Szakirodalom

1. Bhabha, H. K. (1999): DisszemiNáció. A modern nemzet ideje, története és határai. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 3. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 85-118.
2. Fekete Balázs (2011): *A modern jogösszehasonlítás paradigmái*. Gondolat Kiadó, Budapest.
3. Foucault, M. (1998): A diskurzus rendje. In: Uő.: *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Kiadó. Budapest. 50–74.
4. Foucault, M. (2000): A tudományok archeológiájáról. In: Uő.: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések*. Latin Betűk Kiadó, Debrecen. 169–199.
5. Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
6. Habermas, J. (1995): Megismerés és érdek. *Magyar Filozófiai Szemle*. 5–6. 931–944.
7. Heidegger, M. (2002): Az *Antigoné* 1. kórusának értelmezése. In: Bókay, Vilcsek, Szamosi és Sári (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 235–244.
8. Jonas, H. (2005): Az emberi cselekvés megváltozott természete. In: Lányi András és Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 25–36.
9. Kozma Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*. 10. 3–14.
10. Kuhn, T. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
11. Lyotard, J-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég Kiadó, Budapest. 7–146.
12. Pléh Csaba (2007): Kuhn hatásai a pszichológiában. Vannak-e pszichológiai paradigmák? In: Binzberger, V., Fehér, M. és Zemplén, G. (szerk.): *Kuhn és a relativizmus. Kuhn öröksége a tudományfilozófiában*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 13–26.
13. Ricoeur, P. (1970): *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale, University Press, New Haven. 28–36.
14. Rorty, R. (2001): A nyugati értelmiség vándorútja, avagy a megváltó igazság hanyatlása és az irodalmi kultúra felemelkedése. Elhangzott a BBTE-n és a PTE-n 2001-ben. Kéziratban.
15. Weiss János (2000): *Tizenkét előadás a frankfurti iskoláról és a diákmozgalmakról*. Áron Kiadó, Budapest.

Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése

Vámos Ágnes* és Gazdag Emma**

Magyarországon a kétezres évek óta megnövekedett az akciókutatások iránti érdeklődés. Az oktatási szakértők a korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztéséhez, melyek eszközeül szolgálhat az akciókutatás meghonosítása és széleskörű adaptálása. A szerzők bemutatják a magyarországi akciókutatások kialakulását, szerkezetét és változatait az első magyarországi akciókutatások keletkezésétől napjainkig. A tanulmány négy fő részből épül fel: elsőként a kutatók beszámolnak az akciókutatásban uralkodó nemzetközi irányzatokról; a kollaboratív és emancipált akciókutatásokról; a részvételi akciókutatásokról, a tanár kutató szerepéről; az iskolavilág akciókutatásokról; és a self-study kutatásokról. A mű második része az akciókutatásokat megelőző iskolakísérleteket és pedagógiai kísérleteket mutatja be az 1960-70-es években, külön figyelmet fordítottak a Gáspár-féle szentlőrinci iskolakísérletnek. A harmadik részt a Magyarországon az 1980-as évektől végzett akciókutatásnak nevezett programok elemzése alkotja, külön figyelmet fordítva Zsolnai József munkáságára. Végezetül a mű utolsó részében a kutatók bemutatják a magyarországi akciókutatásokat, illetve akciókutatásnak definiált kutatásokat a 90-es évektől napjainkig.

Kulcsszavak: akciókutatás-történet, iskolakísérletek, Szentlőrinc, akciókutatások Magyarországon, Zsolnai József, neveléstudományi kutatástörténet

Bevezető

A kétezres évekre tehető a neveléstudományi akciókutatás iránti érdeklődés növekedésének magyarországi kezdete. Hátterében több tényező állhat, mint a tanári életpályával való szakpolitikai foglalkozás; a mester- és kutatótanár státusz, melyben elvárt a tanári professzió és a tudomány újszerű, gyakorlatközeli kapcsolata; valamint ezidőben foglalkoznak a pedagógus-továbbképzés megújításával is. A korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztésére. Jelen tanulmány egy olyan TÁMOP projekt¹ keretében keletkezett eredményekre épül, melynek célja a pedagógus életpályá mester- és kutatótanári fokozatával kapcsolatos magyarországi és nemzetközi szakmai tudások összegyűjtése és javaslattétel ezek lehetséges alkalmazására. Ennek során a figyelem előterébe került a nemzetközi tudományos világban már több évtizedes hagyományokkal rendelkező, a gyakorlattal összefonódó és arra jelentős hatást kifejtő akciókutatás. Az akciókutatás e viszonylagos, a nemzetközi trendekhez viszonyított késői magyar megjelenése a magyar nevelés második világháború utáni történetével függ össze; a gyakorlat jobbítására az 1960-70-es évektől kezdődtek csak meghatározó iskolafejlesztések, s a '80-as évekre tehető az akciókutatásként definiált programok megszületése. A magyar kutatástörténetben az akciókutatások e késői megjelenésének oka kétségtelenül a kelet-európai régióbeli Magyarország politikai zártsága 1945 és 1989 között. Az 1990-es évektől kezdő-

* Vámos Ágnes, egyetemi tanár (ELTE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet Oktatásméleti Tanszékének, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás és Tanítás Doktori Programjának vezetője. e-mail cím: vamos.agnes@ppk.elte.hu

** Gazdag Emma, PhD hallgató (ELTE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésméleti Programjának a hallgatója, e-mail cím: gazdagemma@yahoo.com

1. A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kutatás-fejlesztési projekt

dően a társadalmi, gazdasági, és politikai rendszerváltozással a demokratikus keretek ugyan lehetőséget teremtettek az aktív közösségek létrejöttéhez, ami az akciókutatásnak is inspirálója, de az arról való gondolkodás beágyazódása lassú folyamat, azaz az a gondolkodás, hogy az ember, a csoport, az intézmény képes arra, hogy a környezetét és önmaga működését formálja, mindemellett képes az erőforrásokat a minőség és az innováció irányába fordítani.

Kutatási probléma, kérdések, módszer és minta

Jelen tanulmány alapját képező kutatást az akciókutatás (action research = AR) jellemzőinek jobb megismerése és a magyarországi érdeklődés erősödése inspirálta. Az előbbi mögött kutatói kíváncsiság áll, az utóbbi mögött kutatói felelősségérzet. Az előbbi azért áll fenn, mert az akciókutatás helyes alkalmazását változékonysága nehezíti, ezért különösen fontos mélyebb ismerete, az utóbbi kapcsán pedig az látszik, hogy nehéz helyzetben vannak az akciókutatás iránt érdeklődők. Nem tudják, hogy munkájuk milyen szakmai előzményekhez kapcsolódik, milyen a magyar akciókutatás-történet, amelynek részévé válnak. A kettő természetesen összefügg.

A hazai szakirodalom két nagy csoportra oszlik: (a) a nemzetközi akciókutatás-történet leírása, akciókutatás-értelmezések, (b) egy-egy olyan eset bemutatása, amelyet a szerzők (rendszerint éppen maguk a kutatók) akciókutatásnak minősítenek. A probléma abból fakad, hogy az előbbieket és az utóbbiakat nem feltétlenül találkoznak, egyes gyakorlatok elméletileg nem megalapozottak, az elméleti írások alig foglalkoznak a magyar gyakorlattal. Ez utóbbiak, vagyis az akciókutatás magyarországi percepciója fontos kérdés, de elemzése jelen tanulmánynak nem tárgya. Az ide tartozó írások:

1. *Csala Istvánné Ranschburg Ágnes* (2001): Akciókutatás és demokratikus iskola
2. *Ferenczi Anita* (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése
3. *Havas Péter* (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése
4. *Regula Kyburz- Graber* (2004): Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és a környezeti nevelésben
5. *Szaunder Erik* (2004): Akciókutatás és drámatanítás
6. *Zsolnai József* (2009): Szellemiség – értékrendszer – köznevelés: Axiológiai alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudománypedagógiáig
7. *Gordon Győri János* (2009): Tanórakutatás
8. *Mrázik Julianna* (2011): Kutatási tapasztalatok
9. *Vámos Ágnes* (2012): Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás. In: Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt
10. *Vámos Ágnes* (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –
11. *Marton Klára* (2014): Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research

Tanulmányunk a magyar akciókutatási esetekkel foglalkozik, ezek kritikai elemzését vállalja. A neveléstudományi kutatások minőségét ugyanis a megfelelő kutatási paradigma, stratégia, módszer megválasztása szolgálja; a jó gyakorlatok példaként szolgálhatnak, amelyek pedig nem ilyenek, azoknak követése nem kívánatos. Kutatásunkban ezért a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Melyek a magyar akciókutatások legkorábbi esetei, s mi jellemzi ezeket?
2. Mi alapján dönthető el, hogy egy magyar akciókutatásnak tartott kutatás valóban az-e?
3. Milyen trendek, irányzatok jellemzik a magyarországi akciókutatásokat?

4. Milyen a magyar és a nemzetközi akciókutatás-történet egymáshoz való viszonya?

A kutatásban a forrás- és szakirodalom-elemzés módszerét alkalmaztuk, a kritikai összehasonlító perspektívát és a leíró funkciót (új vagy még nem elemzett esetek tanulmányozása, a közös vonások és különbségek leírása). A perspektíva és funkció maga konstruálja meg a tárgyát, azokat a szempontokat, amelyek mentén az összehasonlítás elvégezhető, esetünkben:

1. az akciókutatás jellemzőinek megléte vagy hiánya:
2. pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, s arra reflektál, s oda tér vissza,
3. a kutatást azok végzik, akik a problémamegoldásban érdekeltek és érintettek, köztük párbeszéd zajlik,
4. a folyamat egy vagy több ciklusból áll, melynek vége új kezdet alapja,
5. elméletileg tiszta, módszertanilag releváns,
6. az eredmények közzétevése alátámasztott.
7. az akciókutatás viszonya a magyar hagyományokhoz és a nemzetközi akciókutatás-történethez.

Az elemzés a fellelt közoktatási akciókutatás-szakirodalomra épült: életrajzi források, konferencia-kiadványok, kutatási jelentések, nekrológok, power point prezentációk, tanulmányok, visszaemlékezések, web-felületek. Csoportosítva: internetes és papír alapú kiadványok; elsődleges források és feldolgozások (lásd a tanulmány végén a *Szakirodalom* alatt). A kutatás során a lehető legtöbb információ begyűjtésére törekedtünk, alapvetően a forrás-feldolgozó perspektíva, hermeneutikai nézőpont érvényesül.

Az akciókutatás fogalmi és történeti alapjai

Az akciókutatás születésének társadalmi környezete

Az akciókutatás a társadalomtudományi kutatások 1920-40-es években gyökerező változata. Születésének idejében – kutatáseméletileg – a pozitivista tudománytól való különbsége volt a meghatározó és jellemzőek voltak a problémák, amelyekre választ keresett. Abban az időben egyre világosabbá vált, hogy a természettudomány kutatásától különbözik a társadalomtudományos megismerés. Pszichológusok, antropológusok és társadalomtudósok vizsgálták, hogyan „működik” az ember adott csoportban, a csoport más csoportokkal való kapcsolatában, s általában véve is a csoport önálló létező-e. Az 1940-50-es években megnőtt az érdeklődés az etnikai kirekesztés, az előítélet, és a társadalmi csoportok közötti különbségek megértése iránt. Ez az időszak az erős iparosodás és a politikai konfliktusok kora, s annak a készítéséé is, hogy hogyan lehet az emberek és csoportok közötti, illetve általában a társadalmi problémákat kezelni. A kísérletek, amiket *Kurt Lewin* és munkatársai, kortársai folytattak, azért lehettek meghatározóak a kutatástörténetben is, mert saját korukban és követőiknek idejében is alkalmasnak bizonyultak a kritikus kérdésekre adható kreatív válaszok megfogalmazására, a gyakorlatból, hétköznapi tapasztalatból származó problémák produktív megoldására. Az elmúlt lassan 100 évben az akciókutatás önálló kutatási paradigmává vált. Jellemzője a multidiszciplinaritás, nyitottság az újabb tudományos eredmények befogadására és a rugalmasság a társadalomtudomány kutatások sokféleségének integrálására. Az akciókutatás ernyőfogalommá vált, diverzifikálódott, szakirodalma bőséges, folyóiratok, honlapok állnak az érdeklődők rendelkezésére.

Az akciókutatások kezdete: a „pioneer” akciókutatás

Kurt Lewin szociálpszichológus és munkatársai az 1920-as évektől tanulmányozták a társadalmi csoportok működését és a csoportok közötti kapcsolatot. Az 1930-as években a csoportokra jellemző demokratikus döntésho-

zatal és a munka hatékonyságának összefüggését keresték, s úgy találták, hogy azok a csoportok hatékonyabban, amelyekben a tagok közösen vesznek részt saját problémáik megvitatásában. Azt javasolták a munkaadókkal szemben álló munkásoknak, a többségi csoporttól hátrányt elszenvedő etnikai csoportoknak, hogy törekvéseik alátámasztására demokratikus részvétellel gyűjtött, igazolható adatokra támaszkodjanak. Híres mondata: „No action without research; no research without action” (Adelman, 2006, 8.).

Lewin és Dewey közös kutatásai az iskola világában ugyancsak a csoportok működésére (csoportdinamikára) irányultak, s a tanárok bevonását ösztönözték saját problémáik megoldására. A két kutató egyetértett abban, hogy a társadalomtudományi kutatások célja kell, hogy legyen az életminőség javítása, illetve a részvételi demokrácia térnyerése a munkahelyeken és az iskolákban. Később, Argyris és munkatársai (1985) Lewin és Dewey törekvéseit „akciótudománynak” (action science) nevezték. Úgy értékelték, hogy ennek lényege a tudás és a tett (knowledge and action) hagyományos szétválasztásának kritikája, törekvés a tudomány és a gyakorlat integrálására. Lewin halála után, akciókutatásait négy típusba sorolták: (1) diagnosztikus akciókutatás, (2) résztvevő akciókutatás, (3) empirikus akciókutatás, (4) experimentális akciókutatás (Marrow, 1968. 198. – idézi Adelman, 2006. 16). Marrow összegzése szerint Lewin, korai „pioneer” akciókutatásainak jellemzője a gyakorlatra irányultság, az érdekeltek bevonása saját problémáik közös megoldásába, a tényekre támaszkodó érvelés, s egy-egy olyan ciklus, amelynek szakaszai a megvitatás (discussion), a döntés (decision), a cselekvés (action) és az értékelés (evaluation) (uo.) voltak.

Az akciókutatás stabilizálódása és diverzifikálódása

A Lewini, ma klasszikusnak nevezett akciókutatással a tapasztalat felértékelődött, csakúgy, mint az intenzív belső kommunikáció. A „80-as évektől, Argyris és Schön kutatásainak hatására a reflexió is szerepet kapott a kutatási folyamatban, illetve a probléma okainak keresését szolgáló „hurkok”, melyek az akciókutatás ciklikus-jellegének fontosságát erősítették. Az akciókutatások korai időszakát jellemző tudományos/szakértői feladatkör facilitatori szereppé alakult, és egyre inkább inspiráló támogató szerepet tölt be a gyakorlati kutatást végző személy a gyakorlati közösségek életében (Masters, 1995; Barber, 2006). Az együttműködő kooperatív/kollaboratív kutatásokban tudásközösségek, tanulóközösségek jöttek létre, azzal, hogy a szakértők/kutatók és a laikus/gyakorlati szakemberek saját tudásukat „viszik be a közösbe”. Ez a fajta együttműködés a tudásról való gondolkodás változásával is összefügg, és az eltérő tudásformák dinamikus integrációját biztosítja (Mauthner és Doucet, 2008 – idézi Balázs, 2011. 145.). Együttműködő, kollaboratív kutatások kollegák között, iskola és egyetem, illetve akár tanárok és szülők között folyhatnak (Campfens, 1997; Mills, 2007; Noffke és Somekh, 2010). Megjelentek a teljes mértékben emancipált akciókutatások a kutatásban érdekeltek teljes önállóságával, ahol támogató szerepet a pedagógusi reflexió tölt be (Szivák, 2014), és a teljes csoport, mint önálló entitás jelenik meg a kutatásban. Ez utóbbi kutatásokat tekintik olyanoknak, amelyek a társadalmi változásokat képesek hosszabb távon is elősegíteni, ezért elméleti keretként gyakran a társadalomkritika jelenik meg.

Az 1990–2000-es években a tudományos paradigmái értelmében is emancipálódott az akciókutatás: eltávolodott az akadémiai szférától; vitatta a tudományosság teoretikus jellemzőjének kizárólagosságát a kutatási folyamatban, és az eredmények megszületésében; s az olyan kutatás hosszútávú hasznosságát, amelyik alapvetően külső szakértőre, adott gyakorlatban nem eléggé érintett kutatóra támaszkodik (Carr és Kemmis, 1986). Azzal érveltek, hogy ilyen esetben a kutató távozásával a magára maradt csoport nem marad elég inspirált, sőt talán nem eléggé képes a folytatásra. A folyamatban ugyanis nem azt tanulják meg, hogyan segítsék, hogyan tanítsák egymást, hanem azt, hogy hogyan vegyenek igénybe segítséget, hogyan tanuljanak mástól. Carson és Sumara (1997. 21.) három elvárást fogalmaz meg az akciókutatással szemben, ezek a (1) kutatás rekurzív, spirális termé-

szete, (2) a kollaboratív és kritikai dialógus, és (3) a gyakorlatot végző személyek felhatalmazása a tudás létrehozására, az én-reflexióra és a gyakorlatra irányuló, gyakorlatba ágyazott reflexióra. Lényegük a kiinduló állapot és célállapot közötti társas akcióorozat, ezeknek kiértékelése és visszacsatolása mind a kiindulási, mind a célállapothoz. Ezeket kell hasznosítani a továbblépés érdekében (Carson és Sumara, 1997; Greenwood és Levin, 1998).

A 2000-es évektől megnőtt a *részvételi kutatásnak* (Participatory Action Research, PAR) nevezett akciókutatások száma, amelyek olyan új típusú kutatásokként jelentek meg, amelyekben az egyén önmaga kutatását (self-research) és saját tanulásának irányítását összekapcsolja ugyanennek egy csoportban, közösségben történő kutatásával (Bourassa és mtsai, 2007). Egy ilyen kutatásban egy sajátos, korábbiaktól eltérő kapcsolat alakul ki a kutató és annak tárgya között. Nem csak szakmai képességek fejlődése történhet, hanem olyan egyéni képességeké is, mint a problémamegoldás. A részvételi akciókutatás nem csak a problémák mélyebb megértéséig szeretne eljutni, hanem a tudásmegosztásig a szakértői és laikus tudást illetően, mely ezután konkrét tevékenységekhez, akciókhoz vezet. A PAR társadalmi tanulási folyamat (Meppem és Gill, 1998 – idézi Pataki és mtsai, 2011. 15.). A részvételi akciókutatásokat kifejezetten a társadalmi változások előidézése érdekében végzett tevékenységnek tartják, a helyi, civil közösségek, hátrányos helyzetűek stb. cselekvőképességének növelése érdekében (Bodorkós, 2010.). A részvételi akciókutatásokról azt állítják, hogy növelik a döntésképesség esélyét mind az egyén, mind a szervezet szintjén, de általánosíthatóan jósló erővel is rendelkeznek újabb problémák jelentkezésekor. Ilyen értelemben az ilyen kutató a konkrét esettől függetlenül, a jövőben hasonló helyzetben, de széles kontextusban is képes lesz hatékonyan működtetni cselekvéskompetenciáját (action competencies) (Cornwall és Jewkes, 1995; Truman, Mertens és Humphries, 2000; Boog, 2003; Iacono és Murray, 2003.).

Pedagógiai akciókutatások

A tanár mint kutató és az osztálytermi akciókutatás

Dewey-től eredeztethető, majd az 1970-es évekre tehető annak a nézőpontnak a megerősödése, – főleg Stenhouse munkásságához köthetően – hogy a tanítás kell, hogy legyen a kutatás alapja. Az osztályterem igazi, természetes laboratórium a tanulás és tanítás kutatásához. A saját gyakorlatának és pedagógusi énjének kutatását vállaló tanár szisztematikus adatgyűjtést végez saját iskolájában, osztályában, tanítási gyakorlatában, azaz dokumentálja tapasztalatait, hogy új tudáshoz jusson (Stenhouse, 2010.). Az osztálytermi akciókutatás a tanár saját tanításához, saját osztályában meglévő problémák megoldására választ kereső eljárás, értékei közt a tanári tudás növelése mellett az eredményesség mutatóinak dokumentálását, s mint új kihívás, a rutin elkerülését is segítő módszert említik (Gordon-Győri, 2009; Mettetal, 2012.).

Iskolavilág (school-wide) akciókutatások

Az iskolavilág akciókutatások fő kérdése, hogy „Nézzük, mi történik a mi iskolánkban?” Ez esélyt ad arra, hogy megcélazzák az egész iskola fejlesztését, hogy az iskola jobbra váljon a tanulók, a tanárok, illetve a közössége számára (Cochran-Smith és Lytle, 1993). Az iskolavilág akciókutatások működhethetnek mint iskolareformok, de úgy is értelmezik, mint a professzionális iskolai működést elősegítő kutatásokat, máskor pedig, mint az előbb bemutatott együttműködő, kollaboratív kutatásokat. Az iskolavilág kutatások jellemzői: (1) közös fókusz megteremtése, ami a kutatást fenntartja és világosan kijelöli a célokat, prioritásokat, (2) annak elfogadása, hogy az ellenőrzés kollektív helye az iskola, a maga kulturális faktoraival, az eredményesség közös értelmezésével, a tanulás és tanítás értelmes útjaira való kollektív hatással, (3) törekvés a közös kulturális percepciók és normák kiala-

kítására, (4) a méltányos vezetés. Azokban az iskolákban, amelyekben akciókutatást működtetnek, a tanárok tudják, hogy munkájukat az iskola vezetői támogatják (*Brydon-Miller és mtsai, 2003; Clauset és mtsai, 2008; Cheng és Ko, 2012; 2013.*). Az iskolavilág kutatások, miként a kollaboratív kutatások is, tanulóközösségek, tanulószervezetek, tanuló iskolák létrejöttét inspirálhatja, támogathatja. Hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskola problémamegoldó helyé váljon, támogassa a tudás demokratikussá válását, a tanulók közötti egyenlőséget, mind emellett adatok gyűjtésével és elemzésével közösen törekszenek a folyamatos változásra.

Self-study akciókutatás

Az akciókutatás a tanári tudáshoz, a jó gyakorlathoz vezető útról való gondolkodás rendszerbe szerveződését segítette. *Cochran-Smith és Lytle (1993)* a tanári tudásszerzés három koncepcióját azonosította: (1) A gyakorlat-hoz szükséges tudás megszerzése (knowledge for practice), melyet a formális úton, a pedagógusképzésben, továbbképzésben szerzett, elméleti felkészültség jellemez. Ez esetben a tanár „megszerzi” a meglévő, mások által felhalmozott tudást, s annak fogyasztója lesz. (2) A gyakorlatban lévő tudás fellelése (knowledge in practice), mely a reflektív szupervízióval, a reflektív tanítás támogatásával jön létre a mindennapi gyakorlatban. (3) A gyakorlatból származó tudás megfigyelése (knowledge of practice), mely a tanításra irányuló kutatásra támaszkodó tanítás, egyfajta tanuló tanítás.

A '90-es 2000-es évek elejére tehető Amerikában, az Egyesült Királyságban, Kanadában és Ausztráliában a self-study, az akciókutatásnak vagy a tanárkutatásnak egyik formája. A professzió, a szakmai fejlődés folyamatossága, az önreflexió áll a középpontjában. Az utóbbi időben a tanárképzésben alkalmazzák, mert (1) facilitálja a személyes-szakmai fejlődést; (2) a tanárképzés folyamatának mély megértését; (3) a hallgatók esetében pedig az önfejlesztés egyik módjaként funkcionálhat. A self-studyt tartják az egyik olyan útnak, amely a fenntartható és folyamatos vizsgálódással megszabadíthatja a tanárképzést a konzervatív és korlátozott episztemológiától. Szoros kapcsolata van a nézetkutatásokkal (*Feldman, 1989; Szivák, 2014*).

Az akciókutatás magyarországi történetének előzményei

Mivel az előbbieken azt láttuk, hogy az iskolavilág kutatásokban iskolareformok is helyet kapnak, ezért megvizsgáltuk, hogy a magyar iskolakísérletek, iskolamodell-kísérletek megfelelnek-e ennek.

Iskolakísérletek

„Sajátos jelenség, hogy az úgynevezett szocialista országok közül egyedül Magyarországon tapasztalható szinte eltervezettnek látszó időbeli egybeesés az oktatásügyben és az egyéb területeken észlelhető reformtörekvések között. Tény, hogy Magyarországon az 1960-as évek végén kezdődik az a radikális iskolakritika, amely nem kevesebbet merészel állítani, mint azt, hogy az az iskola, amelyről az állami irányítás és az uralkodó politika mint szocialista iskoláról beszél, valójában nem szocialista” (*Loránd, 2010. 14.*). Ezekről a törekvésekről összegző, kritikai, elemző írások jelentek meg, az imént idézett *Loránd Ferenc* mellett – a teljesség igénye nélkül – *Trencsényi László, Sáskó Géza, Báthory Zoltán, Pócze Gábor, Mihály Ottó* tollából. Jelen tanulmányunknak nem ezek újabb eszme- vagy neveléstörténeti elemzése a feladata, hanem tudománytörténeti és tudományelméleti megközelítésben az akciókutatásokhoz való viszonynak az áttekintése.

Az egyik nagyhatású és átfogó iskolakísérlet a *Gáspár László* nevéhez köthető makarenkói alapokon nyugvó – az akkori oktatási rendszeren belüli kritikaként értelmezett – szentlőrinci iskolakísérlet volt, 1969-es indítással. 1978-ban hivatalos iskolakísérletként regisztrálták intézményét, mint szocialista munkaiskolát. Az igazgató sze-

rint ennek lényege a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, politikai közéleti és szabadidős tevékenységek egy-
sége. „Az alapozó nevelésnek nem a társadalmi gyakorlat valamely ágára, hanem az osztársadalmi gyakorlatra
való általános előkészítés a feladata. [...] a társadalmi gyakorlatot tekintjük „munkának” a szocialista munkaisko-
la alapjának. [...] a programban nem egyszerűen szocialista iskoláról, hanem szocialista munkaiskoláról, szocia-
lista nevelőiskoláról beszélünk [...] mi elsősorban a klasszikus marxi-lenini örökséggel való folyamatosságot kí-
vánjuk hangsúlyozni” (*Gáspár*, 1984. 16–17.). *Gáspár László* leírásaiból az látszik, hogy pedagógiai modellje sok új
elemet tartalmaz, összességében koherens, iskolakísérletként neveléstörténeti szerepe kétségtelen. Tudomá-
nyos értelemben, maga állította, hogy iskolakísérlete nem hagyományos „verifikáló” kutatás, hanem a pedagó-
giai gyakorlat megújítása, mégis elméleti/hipotézisalapú a folyamat, s oda csatol vissza (*Gáspár*, 1984. 5–6.).
Kérdés, hogyan viszonyul a szentlőrinci iskola az akciókutatásokhoz? Kétségtelen, hogy *Gáspár* iskolakísérlet-
felfogásában megvan a gyakorlati orientáltság, a kutatás és fejlesztés összekapcsolása. Azonban az akkori társa-
dalmi-politikai felfogás, s a makarenkói gyökerek is zászlójukra tűzték ugyan a közösségek elsőbbségét, eköz-
ben a „gáspári mű sajátossága éppen, szentlőrinci tapasztalataival, az újmarxizmus („marxizmusreneszánsz”) vi-
lágában való jártasságával együtt az, hogy ő lényegében újbaldoldali rendszerkritikában idézte a „sztálini modell”
valóságában megítélése szerint meghamisított, elfelejtett makarenkoizmust, közösségképet” (*Trencsényi*, 2015.
15.). E kísérletben *Gáspár László* nem lépett túl a hagyományos tudományos kutatásokban szokásos megoldá-
sokon: a kutatást szakértő kutatásvezető irányította, szakértői kutatócsoportra támaszkodva. Tudományelméleti
értelemben *Gáspár* iskolakísérlete a korai akciókutatások előzményének tekinthető, s nem akciókutatásnak. Mi-
vel ez az iskolakísérlet az 1960-70-es években folyt, amikor a világban már a klasszikus akciókutatások kiteljesé-
dése folyt, ezért az e téren meglévő magyar elmaradás magyarázata egybecseng *Gáspár* munkásságának érté-
kelésével: „A szocialista munkaiskola eszménye az iskola empirikus (tehát nem a teoretikus) világában rendsze-
resen megtört a realitásokon, ahogy ez bebizonyosodott a szentlőrinci kísérlet (lásd részletesebben *Trencsényi*,
2002) esetében is (*Andor*, 2002) – (idézi *Sáska*, 2005. 92.).²

Pedagógiai kísérletek

A többi, '70-es évekbeli nevelési, tantervi kísérlet, fejlesztés, pedagógiai újítás célja, tematikája közvetve utalt az
akkori köznevelés problémájára, ilyen értelemben mindegyik rendszer- vagy iskolakritika: *Székáncsné* és *Wink-
ler Márta* munkássága, *Varga Tamás*, *Kokas Klára*, *Bánréti Zoltán* tantárgyi, tantervi kísérletei, a budapesti Rad-
nóti Miklós Gimnázium és a szolnoki Varga Katalin Gimnázium kísérletei (*Torgyik*, 2004), a pécsi Apáczai Nevelé-
si Központ kísérlet (*Mihály*, 1999). *Torgyik Judit* szerint „[...] értékeik közt említik a tanulási folyamat rugalmassá-
gát, a tanulási, művelődési lehetőségek sokféleségének kialakítását, a választási lehetőségek, a tanulók belső
motivációjára, valamint a demokratikus kapcsolatokra való építés biztosítását az oktatási folyamatban. [...] érde-
me volt az együttműködést feltételező feladatok megoldásához szükséges kooperációs képességek felkarolása,
a kritikai magatartás, a versengésre inspiráló célok mellett az összedolgozásra sarkalló feladatok nyújtása, az is-
kola nyitottsága” (*Torgyik*, 2004. 5.).

2. „A gáspári, illetve más kísérletek szupervíziójára az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) hozott létre Felügyelő (majd később szelí-
dített névvel Szaktanácsadó Bizottságot), amelyik rendre elszámoltatta a kísérletek vezetőit, értékelő „külső” vizsgálatokat
folytattak le, fejlesztési tanácsokat adtak. Szentlőrincről *Báthory Zoltán* és *Junghaus Ibolya* folytatott értékelő vizsgálatot, ezt a
Közoktatási Kutatások Tájékoztatójában közre is adták. Ennek summája volt (*Gáspár* vitatta): 'Szentlőrinc nem pluralizáló ténye-
ző': (*Trencsényi* 2011, *Trencsényi*, 2013.). Teoretikusan ebben az időben többen is nekiszaladtak a műfaji kérdésnek: mi is az tudo-
mányos szempontból, ami ilyen kivételezett intézményekben zajlik? *Pócze Gábor* – aki e OPI-bizottság titkára is volt – állította
élére a kérdést, s feszegette, hogy a monolit iskolarendszerben az innováció kényszerül az iskolakísérlet áruhájába bújni, illetve
a puhuló diktatúra, hogy az establishmentjét megóvjá, ezt a nevet adja a másként való, később alternatívának nevezett működés-
nek, s már nem is vár el tudományos igazolást (*Pócze*, 1983, 1988)” – *Trencsényi László* közlése, 2015. 03.

Kiértékelés: Az 1960-70-es évek magyar iskolakísérleteit, fejlesztéseit az akciókutatások előzményének tekinthetjük, de csak abban az értelemben, hogy Magyarországon is egymásra találtak a változásban érdekelt gyakorlati és elméleti szakemberek. Mindez több évtizednyi késéssel zajlik a nemzetközi trendekhez képest.

Akciókutatás-kísérlet Magyarországon

Az első, Magyarországon explicit akciókutatásként definiált program *Zsolnai József* iskolafejlesztő nevéhez kötődik. 1983-ban megjelent, *A képességfejlesztő iskoláért* című tanulmánykötete előszavában az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) iskolamodelljének kidolgozását a pedagógiai kultúra általános kritikájával kapcsolta össze: „a gyakorlat megváltoztatására, innovatív befolyásolására koncentrálva, a társadalomtudományok eredményeit integrálva feltétlenül érdemes radikálisan merész pedagógiai *fogantatású kutatásba belevágni*” (*Zsolnai*, 1984. 6.). A hét iskolában megindított program tudományos szervezeti háttérét munkahelye, az Oktatókutatató Intézet biztosította (*Zsolnai*, 1984. 7.). A kutatók kidolgozták a program tananyagrendszerét, az azt leképező taneszközrendszert, illetve a tanítási programot. *Zsolnai* ezt a folyamatot egy többlépcsős, ellenőrzött, mérést és korrekciót igénylő munkaként írta le, melynek eredménye – szerinte – egy ellenőrzött, kipróbált, sokrétű, de a tantárgyköziségre építő pedagógiai program lett (*Zsolnai*, 1984. 9.). Saját kutatását fontosnak tartotta „verifikálásnak” alávetni, ehhez a VICTORY modellt választotta, mint: (1) a képesség- és tehetségfejlesztő program jósága; (2) a kliensek vizsgálata; (3) az anyagi, pénzügyi, szellemi és emberi erőforrások vizsgálata; (4) az időbeni ütemezés; és (5) az exogén adottságok (*Zsolnai*, 1984. 116.).

Tudományos kutatási értelemben ez a program kifinomultabb volt az iskolakísérleteknél. A program megkezdése előtt a kutatócsoport tagjai pedagógiai és pszichológiai méréseket végeztek, hogy pontos képet kaphassanak például a tanulók iskolakészültségéről és iskolaérettségéről, tanulási képességeikről. Felmérték a pedagógusok személyiségtényezőit, s a gyermekek és családjuk szocioökonómiai státuszát (*Zsolnai*, 1984. 117–120.). Modelljében kontrolliskola, külső szakemberek szaktudományi, tantárgypedagógiai, didaktikai és tantárgy-technológiai szempontú vizsgálatai szerepeltek. Ezek adták a pedagógiai korrekció alapjait. A pedagógusok, igazgatók és intézményvezetők, a területi pedagógiai felügyelet munkatársai és a kísérleti osztályokba járó gyermekek szülei folyamatos kapcsolatban álltak a kutatókkal. Ez tájékoztatást, konzultációt, de nem részvételt jelentett: „A pedagógusok, a kísérlet megkezdése előtt, egy közel száz órás speciális képesség- és tehetségfejlesztési szakmai felkészítő műhelyen vettek részt, majd a továbbképzésük havi rendszerességgel folytatódott.” (*Zsolnai*, 1984.) Az iskolák és a kutatók között a kapcsolatot intézménylátogatással biztosították, melyeket a pedagógusokkal közösen végzett elemzés követett, amikor a kísérleti osztályok tanárai, segítséget és tanácsot kaphattak munkájuk végzéséhez, a kutatók pedig személyesen megfigyelhették a tanulási-tanítási folyamatot, a gyermekek képességeinek és készségeinek fejlődését, valamint az egyes feladatokkal és tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjüket. Úgy vélte, hogy ezek a tapasztalatok segítik a kutatókat a program felülvizsgálatában és esetleges korrigálásában, az egyes képességcsaládok szinkron és diakron kapcsolatának feltárásában, s közvetve a képesség- és tehetségfejlesztő program fejlesztését (*Zsolnai*, 1984.).

Zsolnai pedagógiai innovációja 1985 és 1995 között sok iskola számára nyújtott alternatívát a központi tantervhez képest, egyre inkább anélkül, hogy ezt akciókutatásként értelmezték vagy gyakorolták volna. Az eleve inkább iskolakísérleti, mintsem akciókutatás jegyeket viselő nagyigényű programban az iskolák számának növekedésével egyre inkább elveszni látszik eleve is kétséges akciókutatás jellege. Az ÉKP-központ volt az ellenőrzés, támogatás, szelektálás forrása. A demokratikus társadalmi viszonyok kiépülésével, a nemzeti tantervi minimumok rendszerbe állításával az iskolák számának növekedése lassult, a *Zsolnai*-iskolák közül sokan más mód-

szert választottak és megváltak az ÉKP-től. A 2004 utáni „mentési kísérlet” csonkolt ÉKP tanterveket eredményezett, melyekért *Zsolnai* már szerzőséget nem vállalt (*Trencsényi*, 2014.). *Zsolnai* 2011. évi halála után a vezető nélkül maradt „akciókutatás” folytatásában az iskolák nem látszottak érdekelteknek, s talán – saját tényleges részvételük hiányában – felkészültek sem voltak rá. Elérte az, ami azokat az akciókutatásokat jellemzi, amelyek valójában egy központi kutató akciói. Akaratlanul, de saját „akciókutatásának” alapvető kritikáját fogalmazta meg 1983-ban: „Ha egy akciót beindítása után magára hagynak, akkor két dolog történhet: vagy visszarendezés, azaz visszatérés a régebbi gyakorlatra, vagy pedig anarchia” (*Zsolnai*, 1983. 149.). *Zsolnai József* halálát követően munkásságát többen méltatták, szakmai hagyatéka azonban feldolgozatlanul látszik.

Kiértékelés: az 1983-ban indult *Zsolnai*-féle akciókutatás kutatásunk elemzési kereteként felvett szempontok szerint (a) teljes értékű akciókutatásnak nem tekinthető, mert ugyan (i) pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, s arra érvényes megoldást adott, de nincs érdemi reflexió, (ii) a kutatást nem azok végzik, akik a problémamegoldásban közvetlenül érdekeltek és érintettek, a kutatók elszakadnak a gyakorlati szakemberektől, akik így tárgyai, s nem ágensei lettek a kutatásnak, (iii) a folyamat több ciklusból áll, de ezek inkább a hipotézis igazolására szolgálnak, s csak részben korrekcióra; új kezdet nincs, (iv) elméletileg nem tiszta, módszertanilag alapvetően empirikus, analitikus, kontrollcsoportos, ami az akciókutatásnak nem eleme, (v) az eredményeket a kutatásvezető hitelesíti. (b) *Zsolnai* iskolamodell-kísérlete inkább kötődik a magyar iskolakísérlet hagyományaihoz, mint az akciókutatáshoz. A nemzetközi akciókutatás-történet legkorábbi, 1940-50-es évekbeli típusának sem felel meg, az 1980-as, akkori kortárs kutatásokhoz képest pedig különösen korszerűtlen.

Akciókutatásnak definiált magyar kutatások az 1990-es évektől

Kollaboratív kutatások

(1) Kérdés, hogy kollaboratív akciókutatásnak tekinthető-e az 1997/1998. tanévben meginduló *zalabéri kutató-gyermek program*. A *Zsolnai*-iskolakísérlethez kötődő törekvés mozgalommá szélesedett szakértők, kutatók, egyetemi oktatók, valamint általános iskolai tanulók és pedagógusok együttműködésével annak érdekében, hogy fejlesszék a gyermekek tudomány, tudományos kutatás iránti érdeklődését, kutatói képességeiket (*Kiss*, 2001; 2009; 2010a, b, c). A 'gyermek tudományos diákkör' mozgalom évekig működött, amelyet iskolai megfigyelések, és szakértői kérdőíves felmérés kísért. Először az általános iskola, és a projektet inspiráló *Zsolnai* vezette kutatócsoport vizsgálta az általános iskoláskorú gyermekek önálló kutatásra nevelését, majd ennek sikeres lezárultával kiterjesztették kutatásukat előbb a környékbeli iskolákra, végezetül országos rendszerre fejlesztették. Az iskola és szakértők együttműködése az azt kezdeményező iskola igazgatója, illetve munkatársai által dokumentált (uo.).

(2) A *Remetevárosi Általános Iskolában* egy olyan kutatást végeztek a 2000-es évek elejétől, melynek segítségével az iskola zöld óráit szerették volna hatékonyabbá tenni. Az akciókutatás az iskola teljes terepi foglalkoztatás-programjára kiterjedt. Ennek során a kutatók, a pedagógusok és az iskola vezetősége az iskola terepi programjainak tapasztalatait és visszajelzéseit vette alapul az intézmény *minőségbiztosítási munkájában*. Ennél a kutatási modellnél a diagnózist egy elsődleges akcióval és annak kiértékelésével alapozták meg. A kiértékelés után elvégezték a fejlesztést, amit egy másodlagos kiértékelés követett, majd korrigálva megismételték az akciót, és a kedvező eredmények irányába új fejlesztési területeket kerestek (*Bereczky és Varga*, 2004).

(3) 2011-ben egy iskola és egy szakértő kooperációját dokumentálja *Schiffer Csilla* doktori disszertációjában (*Az Inklúziós Index hazai adaptációja*). Saját kutatását *Schiffer Csilla* résztvevői és kollaboratív kutatásként azonosította: a kutatónő facilitatori szerepét alapul véve ez utóbbi aspektust tekintjük hangsúlyosnak (azaz a kolla-

borációt), míg az iskolai szereplők szempontjából résztvevői kutatásként értelmezhető. Akármelyik típusba soroljuk is, a három kutatói év alatt az akciókutatás ciklusai kirajzolódnak.

Kiértékelés: (1) A *zalabéri gyermek-diákkör mozgalom* kollaboratív akciókutatás jellegét az iskola és szakértők együttműködése erősítheti. Akciókutatás mellett szóló érv lehet az iskolai környezetből való kiindulás és törekvésükhöz szakértői támogatás igénybe vétele. Vitathatóvá teszi azonban az akciókutatás jellegét a szakértők, kutatók szerepe, akik – a publikációk alapján úgy látszik – dominánsabbá váltak, mint ahogy egy akciókutatás esetén lehetséges. Az évekig tartó program ismétlődő egységeket tartalmazott, ám ezek nem reflektív rekurzívítást jelentettek, hanem az eredmények kiterjesztését, hálózattá növelését. Akciókutatás jelleg nem dokumentált. (2) A *remetevárosi minőségbiztosítási program* kidolgozására irányuló program – a leírás alapján – akciókutatásnak tekinthető. Ciklikusan építkező, gyakorlati feladatmegoldást célzó közös munka eredménye az iskola és a szakértők együttműködésének látszik. A szervezet megújuló képessége és nyitottsága a tanulásra látszik. (3) *Schiffer Csilla* meggyőzően dokumentálta akciókutatásában lényegesnek tartott eredményeit: (a) a résztvevők közötti diskurzusokat, a közös célkitűzési és problémamegoldási folyamatokat, amelyek ösztönözték a széles körű részvételen alapuló kommunikációt, és megalapozták a szervezeti tanulást; (b) mikrostrukturális változást az iskola munkatársainak szemléletében; (c) szakmai együttműködés folyamatos kiépülését, kezdetben az információk cseréjével, majd munkamegosztással; (d) a fejlesztés hatására megjelent a tanítási-tanulási folyamat konstrukciója is. „Az akciókutatás hatására az iskola egésze is megtalálta a saját hangját, saját identitását, amelynek következtében nyitottabbá vált, bátrabban közvetíti szükségleteit és szakmai elveit” (*Schiffer, 2011. 15.*). Ebből következik, hogy a zalabéri program nem, de a remetevárosi és az inkluzív program akciókutatásnak tekinthető.

A tanár mint kutató/osztálytermi kutatás

(1) A Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskolában³ 2005–2011 között akciókutatást alkalmazott *Albert B. Gábor*, a Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója általános iskolai tanulók történelemtanításához kapcsolódóan (*Albert, 2005.*). A kutatás vezetője úgy vélte, hogy indokolatlanul mellőzött szempont a közoktatásban a változás-történet tanítása, annak beláttatása a tanulókkal, hogy az egyes történelmi időszakok, események, személyek megítélése koronként változhat. Pedig ilyen tapasztalattal felvértezve a tanulók későbbi életükben védetté válhatnak a külső befolyásolással szemben, s egyébként is fejlődik kritikai gondolkodásuk, ítéletalkotási képességük és a közös alkotási folyamatban pozitív élményt szerezhetnek. A projekt célja a szervezeti innováció és a pedagógusi önképzés serkentése volt. A 2005 és 2010 között végzett akciókutatásban előbb előkészítették a beavatkozást, majd 20 kísérletet végeztek osztálytermi körülmények között, melynek során egy-egy témát többször is feldolgoztak, beépítették a folyamatba az előző ciklus tapasztalatait, majd azt ismét kiértékelték. Kontrollcsoportot is működtettek, tesztekkel vettek fel, videós felvételek készültek elemzési célra, képek alapján tanulói körben tetszés- és információs értékvizsgálatot végeztek, valamint obszervációs naplót vezettek. A kutatás dokumentáltan pedagógus által végzett kutatás, a tanulók aktív részvételével, vélelmezve a tanulók kutatótársi szerepét is (*Albert, 2005.*).

(2) *Novák Géza Máté* egy értékközvetítőnek nevezett drámapedagógiai projekt megalkotását választotta akciókutatása kiindulópontjaként a 2007/2008. tanévben. Olyan magyarországi középiskolákban végezte, ahol két azonos korosztályhoz tartozó csoport között a tanulási sajátosságok, a motiváció és a tanulók szociokulturális háttere tekintetében egyaránt nagy különbségek voltak diagnosztizálhatók (*Novák, 2009.*). A vizsgálat azt

3. Az iskola tagja volt a *Zsolnai*-féle ÉKP modellkísérletnek.

próbálta kideríteni – kontrollcsoportok bevonásával –, hogy a dráma alkalmazása milyen attitűdbeli változást okoz a tizenévesek értékekről való gondolkodásában, illetve értékorientációjában. A tíz hónap alatt megvalósított projekt 8×135 percben tartalmazott osztálytermi színházi nevelési foglalkozást; ezen túl mindkét kutatási téren volt bevezető drámafoglalkozás és visszacsatoló projektértékelés is. A gazdagon dokumentált kutatás pre- és poszttesztek használatával, kontrollcsoportok bevonásával, valamint a folyamat monitorozásával folyt. Az akciókutatás megállapítása az volt, hogy a vizsgált csoport értékorientációs mutatói fejlődnek, és szignifikáns változásokat mutatnak önmagukhoz képest, illetve a kontroll-csoporthoz képest (uo., 2011).

Kiértékelés: (1) A rózsakerti iskolában *Albert B. Gábor* kutatása kevés, de még elegendő leírást tartalmaz ahhoz, hogy akciókutatásnak tekintsük. Valós problémából indult ki, s reflektív visszacsatolásokkal kísérve megoldást keresett. Az érdekeltek és érintettek önállóan, belső diskurzus segítségével haladtak. Elméletileg stabil, módszerekben kifinomult. A nemzetközi trendeknek megfelel. (2) *Novák Géza Máté* drámapedagógiai projektje akciókutatás-kísérletnek látszik. Kontrollcsoport beállítása és a több iskolára kiterjedő vizsgálat hipotézisigazolás érdekét szolgálta, ami az akciókutatástól alapvetően idegen. Az akciókutatásnak lényege egyedisége; azaz nem másokhoz, hanem ahhoz a helyzethez kell viszonyítani az eredményeket, amelyekből az akciókutatást indították. A pedagógusok bevonódása látszik, a vizsgálat ciklusos és van visszacsatolás, Drámapedagógiai, művészet-alapú tanulás kutatásában teljes értékű. Az akciókutatást módszerként alkalmazta, e téren inkább tapasztaltan, naiv, nem sorolható az érett kategóriába. Tanár-, illetve tantervi kutatás a nemzetközi térben folyamatosan jelen van, így aktualitása kétségtelen.

Iskolavilág akciókutatások

(1) Az ún. Hógolyógurító (HóGu) programról *Kerényi Kata, Csörgő Zoltán* számolt be (2004), mint olyan akciókutatásról, amelynek célja az iskola világának jobbítása mások jó gyakorlatainak (például Pesthidegkúti Waldorf Iskola) megismerése által. Ebben a projektben olyan érdeklődőknek nyújtottak tanulási lehetőséget, akik az átlagnál nyitottabbak az őket körülvevő világra, akik érdeklődőbbek munkahelyükön kívüli terepek iránt. A fő gyakorlati módszerek a megfigyelés, beszámoló, reflektálás, a tanult/látott jó gyakorlatok adaptálásának elképzelése volt. A leírás alapján a résztvevők valószínűleg abból indultak ki, hogy „mitől lehetne jobb a mi iskolánk?“, s céljuk ennek a kérdésnek a megválaszolása.

(2) *Mikó Magdolna* (2010; 2015.) akciókutatásként mutatja be iskolai, tanulócsoporthoz-kutatását, melynek témája a kooperatív csoportmunka módszerének alkalmazási lehetőségei saját iskolájában. A csoportos tanulás-szervezés formáit, illetve a 6. „a” és „b” osztály tanulószervezetté válásának folyamatát vizsgálta a tanulók és pedagógusok körében három tanév során. Úgy látjuk, hogy az együttműködés terén szerzett tapasztalatok megjelennek, az viszont nem nyert igazolást – bár állítja –, hogy a vizsgált osztály tanulószervezetté vált volna.

Kiértékelés: (1) A Hógurító program nem tekinthető akciókutatásnak, mivel hiányoznak lényegi elemei, mint a reflektív, visszacsatoló ciklusok, a változás monitorozása és új kezdet kijelölése, módszertani kifinomultság, elméleti háttér. A problémát érzékelők diskurzusa minimális szinten megvalósulni látszik, de nem abba a környezetben, amelyből kiindult, hanem a jó gyakorlatokat vizsgálók között. (2) *Mikó* iskolai környezetben zajló kutatása, amelyben egy iskolavezető törekszik iskoláját jobbá tenni. Ahhoz, hogy valódi iskolai akciókutatás legyen, nem elegendő, hogy a kutatás saját iskolában folyjon. Szükségesek (a) belső diskurzusok a problémát érzékelők és a megoldásban érintettek körében, (b) módszertanilag releváns megoldások kiválasztása, a téves döntések felülvizsgálata, (c) kritikai szemlélet. Iskolavilág kutatásban nem tipikus, de lehetséges kontrollcsoportot alkalmazni; az akciókutatás sikerét azonban nem ennek kiértékelésével lehet hitelesíteni, hanem az iskolai működés zavarának felszámolásával. Akciókutatás jellege elméletileg nem szilárd, s nem egyértelmű, hogy milyen elemei

vannak az „akcióciklusnak”. Az, hogy egy iskola belső erőforrásokat keres saját munkájának javítására, egyértelműen beleillik a legújabb nemzetközi akciókutatási trendekbe.

A kutatás eredményei és kiértékelés

Kritikai összehasonlítás eredménye

Az alábbiakban az 1. táblázatban összegezzük a magyar akciókutatás eddigi történetében a fellelt szakirodalommal dokumentált eseteit. A tanulmány elején vázolt elemzési szempontok alapján az 1980-2015. közötti időszakban három típust azonosítottunk:

1. *Korai akciókutatás-kísérletek.* Az 1980–90-es évek programjai tudományos kutatók érdeklődéséből indultak és ők vezették. Magukon viselnek akciókutatás jegyeket, de ezek nem állnak össze koherens paradigmává, ezért megvalósulásukkor inkább kísérletnek tekinthetők. Közel állnak a '70-es évekbeli iskolafejlesztésekhez. A nemzetközi trendektől elmaradnak.
2. *Naiv akciókutatások.* A 2000-es évek elején a gyakorlat oldaláról tanárok, iskolavezetők és a felsőoktatásban résztvevők tudományos érdeklődéstől indítva választották az akciókutatást. Ezek sokfélék és egyenetlen a kidolgozottságuk. Kevesekre jellemző az akciókutatás lényegének tekintett sajátos tudományos paradigma meglátása. Naiv nézőpontjuk abban áll, hogy egyes jellemzőket bevesznek a programba, mint például a gyakorlatra irányultság, a pedagógusok részvétele, s a ciklusok dokumentáltak, de az elméleti alapok gyengék, a módszerek nem minden esetben adekvátak, s a megvalósításban nem következetes az akciókutatás-jelleg. A nemzetközi térben találunk hasonló akciókutatásokat.
3. *Érett akciókutatások.* Magukon viselik az akciókutatásoktól elvárt jegyeket, a nemzetközi trendekbe illőek.
4. *Nem akciókutatás.* A szakirodalomban megfogalmazottak alapján nem tekinthetők akciókutatásnak. Bár vannak részletek, amelyek akciókutatáshoz is tartozhatnak, de a leírt elemek akciókutatás szempontjából tévesek, hiányosak vagy nem azonosíthatók.

Az itt jelzett esetek értéke, hogy gyakorlati problémából indultak ki, s bár a problémamegoldáskor az akciókutatás jelleg sérülhetett, vagy egyáltalán nem is valósult meg, a folyamat vagy az arról szóló beszámoló félbe maradt, mégis számos pozitív hozadékkal szolgálnak mind az abban résztvevők, mind a neveléstudomány számára. E kritikai megjegyzések kifejezetten és kizárólag az akciókutatással való összevetésből származnak, s nem irányulnak a tevékenységük eredményességének vitatására.

Korai akciókutatás-kísérletek	Naiv akciókutatások	Érett akciókutatások	Nem akciókutatás
Zsolnai József (1983, 1986)	Mikó Magdolna (2010, 2015)	Bereczky Réka és Varga Attila (2004)	Dávid János (2004)
Kiss Albert (2001, 2009, 2010)	Novák Géza Máté (2009, 2011)	Albert Gábor (2005)	Kerényi Kata (2005)
Bognárné Kocsis Judit (2014)		Schiffer Csilla (2008)	Csörgő Zoltán (2005) Lehmann László (2010)

1. táblázat: Összehasonlító táblázat a közoktatásban folyó „akciókutatások”-ról 1983–2015 között

Az 1. ábrában időszalagon mutatjuk be a tanulmányunkban feldolgozott szakirodalmat. Ez alapján azt is láthatjuk, hogy iskolakísérletek szolgáltattak keretet az 1960-70-es években a pedagógiai gyakorlat megváltoztatására, de melyeknek akkor nem volt akciókutatás-elméleti támasza. Sikereségük az akkori környezetben értékelendő. A korai magyar akciókutatás-kísérletek az 1980-as évek második felétől indultak, s a rendszerváltozás utáni időkhöz elnyúltak, de talán gyökerük okán az elméleti alapok hiányát nem tudták kiküszöbölni. Az időszalag azt mutatja, hogy az 1990-es években az akciókutatások eltűntek a pedagógiai gyakorlatból. A rendszerváltozás után mintegy 15 év telt el, míg új érdeklődés látszik: az esetek száma nő, elméleti megközelítések is érdeklődésre tartanak számot, de a legtöbb gyakorlati megvalósítás még nem épít az akciókutatást jellemző episztemológiára.

A kutatási kérdésekre adott válaszok

1. *Melyek a magyar akciókutatások legkorábbi esetei, s mi jellemzi ezeket?*

A legkorábbi explicit akciókutatásként meghirdetett program Zsolnai József 1983-as iskolamodell-kísérlete. A kutató által leírtak alapján a terv nagy ívű ugyan, de jellemzői alapján közelebb áll az 1970-es évek iskolakísérleteihez, mint az 1940-es évek klasszikus akciókutatásaihoz. Ugyanakkor a Zsolnai-féle ÉKP iskolahálózat tagjait érte olyan innovációra sarkalló impulzus, melyekből egyesek a későbbi évtizedekben is készek voltak saját gyakorlatuk fejlesztésére.

2. *Mi alapján dönthető el, hogy egy magyar akciókutatásnak tartott kutatás valóban az-e?*

Az akciókutatás nemzetközi szakirodalmában feldolgozott esetekből levont általánosítások, törvényszerűségek alapján. Ezeknek főbb elemei alkották kutatásunkban az elemzés és összehasonlítás szempontjait.

3. *Milyen trendek, irányzatok jellemzik a magyarországi akciókutatásokat?*

A magyar akciókutatás-szakirodalomban jellemző a kollaboratív, vagyis az iskola és szakértő, az iskola és a felsőoktatási kutató közös munkájaként megvalósuló akciókutatás; a konkrét megvalósulásban sok még a naiv elem. A rendszerváltozást követően megélné a megújulást az elmélet iránti érdeklődés az akadémiai szféra részéről. Kevés a tanárkutatás, az osztálytermi és iskolakutatás, s bizonyos akciókutatástípusok hiányoznak. Sok a tévút, a félbemaradt, félreértelmezett gyakorlat, amit a későbbiekben csökkenthet az akciókutatás mibenlétéről való tudás és különösen a konkrét megvalósítás támogatása. Külön tudás az akciókutatás eredményeinek közzététele, az akciókutatás publikálásának tudása. Ez eltér a pozitívista vagy a tisztán kvalitatív kutatásokétól.

4. *Milyen a magyar és a nemzetközi akciókutatás-történet egymáshoz való viszonya?*

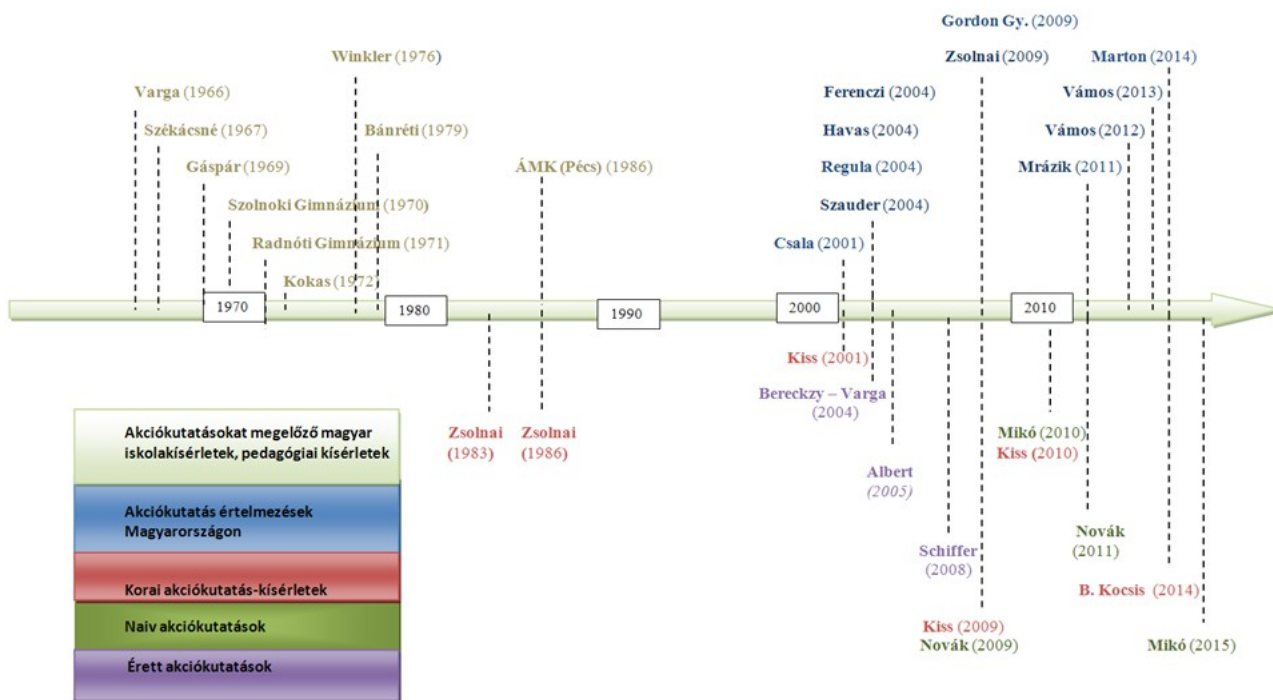
A magyar akciókutatás-történet évtizedekig lemaradt a nemzetközi akciókutatás-történettől. Bár jelei vannak a felzárkózásnak a közoktatást tekintve, a távolság még mindig nagy.

Összegzés

A magyarországi akciókutatásoknak előzményeként azonosíthatók az 1960–70-es évek iskolakísérletei, pedagógiai fejlesztései, innovációi. Ebben az időben, a nemzetközi térben már az akciókutatások klasszikus formái teljesednek ki. Amikor Magyarországon az első akciókutatásnak nevezett program explicit megjelenik, akkor az akciókutatás nemzetközi trendjeitől való eltávolodás tovább nő, hiszen a '80–90-es években már emancipált, kollaboratív változatok terjednek. Úgy tűnik, hogy a 2000-es években eszmél rá a magyar pedagógia az akciókutatásban rejlő lehetőségre. Az elmúlt 15 évben számos téves értelmezés mellett kiváló eredmények is

születtek, melyek a nemzetközi trendekbe illőek. Ma sokat foglalkoznak a pedagógusok, iskolák fejlesztői potenciáljának kiaknázási lehetőségével. Sokan az akciókutatást tartják egyik lehetséges útnak, de a valódi tanári és iskolai kutatói szerep megtalálása még várat magára, a pedagógusok, szülők, tanulók „hangja” még nem hallatszik. Az iskola világában zajló hagyományos iskolafejlesztések mai, akciókutatás-változatai alig terjednek, kevés a tanárközösségek közös kutatása, s bár nézetkutatások vannak, de nem találtunk self-study akciókutatást a közoktatásban.

Elemzésünk célja volt ráirányítani a figyelmet annak szükségességére, hogy definiálni kellene, mit jelent olyan tanárnak lenni, aki kutató és milyennek, aki akciókutató, mi az osztályban, csoportban, iskola/óvoda világában történő kutatások és akciókutatások közötti különbség, s mindenképpen arra, hogy az akciókutatásokat is komoly előkészítés, menedzselés és értékelés kell, hogy kísérje. Mivel jelen elemzésünk során azt láttuk, hogy a magyar akciókutatásokról való gondolkodás korántsem letisztult, sokan egyszerű és könnyű útnak látják a pozitívista, analitikus kutatásokhoz képest, ezért különösen fontos e téren a tisztánlátás, s az akciókutatásokról elvárt minőség hangsúlyozása. Ma még csak ott tartunk, hogy megbecsülendő az érdeklődés az akciókutatás iránt, s a néhány jó gyakorlat. Mivel azonban ahogy nincs alternatívája a minőségi kutatásnak, így a minőségi akciókutatásnak sincs. Tovább lépés akkor várható, ha az iskola, a pedagógus jó impulzust kap ez utóbbi alkalmazására.



1. ábra: Az akciókutatások idővonala 1980–2014

Szakirodalom

1. Albert Gábor (2005): *Histográfiai történelemszemlélet akciókutatásának első tapasztalatai*. URL: <http://www.rozsakertiskola.hu/index2.htm>. Utolsó letöltés: 2014. október 12.
2. Argyris, C., and Schön, D. (1978): *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
3. Balázs Bálint (2011): Kooperatív kutatás a hazai alternatív élelmiszerhálózatok elősegítésére. In: Pataki György és Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi- akció- és kooperatív kutatásokból*. MTA Szociológiai kutatóintézet, Budapest. 140-163.
4. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Ökonet, Budapest.
5. Bereczky Réka és Varga Attila (2004): Akciókutatás a Remetevárosi Általános Iskolában. In: Csoboda Éva és Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés - Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 59-65.
6. Boog, W. M. B. (2003): The Emancipatory Character of Action Research, its History and the Present State of the Art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13. 426–438.
7. Bodorkós Barbara (2011): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori (PhD) disszertáció. Szent István Egyetem, Gödöllő.
8. Bognárné Kocsis Judit (2014): Általános iskolás korú gyermekek kutatásra nevelésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 258-266.
9. Bourassa, M., Bélair, L., and Chevalier, J. M. (eds.) (2007): "Les outils de la recherche participative". *Éducation et Francophonie*. URL: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/35049/1/127122.pdf> Utolsó letöltés: 2015. február 8.
10. Brydon-Miller, M., Greenwood, D. and Maguire, P. (2003) Why action research? *Action Research*, 9–28.
11. Campfens, H. (1997): *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.) URL: http://web.pafi.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbeeb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Társadalmi%20tanulás%3A%20tudás%20és%20között. Utolsó letöltés: 2011. február 4.
12. Carr, W. and Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Falmer Press, London.
13. Carson, T. R. and Sumara, D. J. (1997): *Action Research as a Living Practice*. Peter Lang Publishers, New York.
14. Clauset, K. H., Lick, D. W. and Murphy, C. U. (2008): *Schoolwide Action Research for Professional Learning Communities*. Corwin Press, SAGE. California, London, Singapore. New Delhi.
15. Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (1993): *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press, New York.
16. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2012): Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9. 161-180.
17. Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y. (2013): *Vezetési stratégiák egy tanuláskutató közösség létrehozására*. In: Új megközelítések a tanulásról és a tanításról. Vámos Ágnes és Vass Vilmos (szerk.): Eötvös Kiadó, Budapest. 62-81.
18. Cornwall, A., and Jewkes, R. (1995): *What is participatory research?* Department of Anthropology, SOAS, University of London, England.
19. Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2001): Akciókutatás és demokratikus iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 113-115. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/akciokutatas> Utolsó letöltés: 2014. december 12.

20. Csörgő Zoltán (2005): *Beszámoló a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában a Hógolyógurító (HóGu) program keretén belül 2005. 10. 27. – 2005. 11. 17. között tett látogatásomról*. URL: www.jokai-bibl.hu/csorgo/5.doc Utolsó letöltés: 2015. április 5.
21. Dewey, J. (1916): *Experience and Thinking*. In: Campbell, A. and Grounwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 99–109.
22. Feldman, A. (1989): *Validity and Quality in Self-study*. In: Campbell, A. and Grounwater-Smith, S. (eds) (2011): *Action Research in Education* (Volume I.). Historical Perspectives in Action Research in schools: From Curriculum Development to Enhancing Teacher Professional Learning. 137-142.
23. Ferenczi Anita (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Sulinet*. URL: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese>. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
24. Dávid János (2004): *A szakképzés, szakiskola és a munkaerő-piaci igények kapcsolatának feszültségpontjai – Akciókutatás a szakképzés fejlesztésére*. URL: <http://www.3kconsens.hu/files/OMosszefoglalo.pdf?PHPSESSID=e46db003734bd408c94820513847cf74>. Utolsó letöltés: 2014. október 22.
25. Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérelt I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
26. Gordon Győri János (2009): *Tanórákutatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
27. Greenwood, J.D. and Levin, M. (1998): *Introduction to action research. Social research for social change*. London, Sage Publications. 274–275.
28. Gyurkó Szilvia (2013): *Akciókutatás és tapasztalatok egy budapesti iskolai erőszak ügyben*. *Kriminológiai Közlemény*, 66. 117–127.
29. Havas Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html> Utolsó letöltés: 2014. október 10.
30. Hegedűs Gábor (2007): *Szentlőrinc a jövő iskolája. A szentlőrinci iskolakísérelt részleges utóvizsgálata*. Kecskeméti Főiskola. Kecskemét.
31. Heron, J. (1996): *Co-operative Inquiry. Research into the human condition*. Sage Publications. London.
32. Iacono, T., and Murray, V. (2003): *Issues of informed consent in conducting medical research involving people with intellectual disabilities*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 15, 41–52.
33. Kerényi Kata (2005): *A HóGu akciókutatás (munkaközi jelentése)*. URL: <http://www.hogu.hu/eredmenyeink.html>. Utolsó letöltés: 2015. április 4.
34. Kiss Albert (2001): *A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban*. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00047/2001-03-mu-kiss-tdk.html> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
35. Kiss Albert (2009): *Tudományos diákkör az általános iskolában – Zalabér szerepe az első tíz évben*. Zalabéri Általános Iskola valamint Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet ÉKP Országos Központ, Zalabér – Pápa.
36. Kiss Albert (2010a): *A tudományos diákkörök szerepe a tudományos alkotómunkára való felkészítésben*. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035_upsz__2010_5_049-056.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.
37. Kiss Albert (2010b): *A tudományos diákkörök helye a tudományos alkotó munkára való felkészítésben*. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 49–56.
38. Kiss Albert (2010c): *Tudományos diákkör az általános iskolákban – a diákkör létrehozása és működtetése*. Zalabéri Általános Iskola, Zalabér.
39. Kiss Éva (2002): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program*. In: Zsolnai József (szerk.): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Pedagógiai Kutatóintézete. Veszprém. 130–135.

40. Lehmann László (2010): *A Zsolai-program adaptálhatóságának lehetőségei a köznevelési típusú sportiskolai programban*. URL: <http://www.csanadiiskola.hu/pedint/docs/tanulmanyok/Sportiskola-%C3%89KP.pdf> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
41. Loránd Ferenc (2010): *A komprehenzív iskoláról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. URL: http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/Alternativ/Komprehenziv-iskolafejlesztés.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.
42. Marton Klára (2014): Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research. *Neveléstudomány*, 3. 23–32.
43. Masters, J. (1995): The History of Action Research. In: I. Hughes (ed.): *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney.
44. Mihály Ottó (1999): Gyakorlati válaszok, fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: Mihály Ottó (szerk.): *Az emberi minőség esélyei*. OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány. 205–226.
45. Mikó Magdolna (2010): Batthyány Ilona Általános Iskola: Hogyan taníthatnánk sikerebben csoportmunkával az általános iskolában? *Gyógynevelés Szemle*. URL: http://www.prae.hu/prae/gyosze-etc.php?menu_id=403&aid=277&type=6. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
46. Mikó Magdolna (2015): *A csoportmunka hatása az iskolai munka sikerességére*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest.
47. Mills, G. E. (2007): *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
48. Molnár Dániel (2010.): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1–2. 61–71.
49. Mrázik Julianna (2011): *Kutatási tapasztalatok*. Jegyzet.
50. Németh Mária és Vajthó Erik (1991): *Kísérletek, fejlesztő iskolák*. Győr-Sopron megyei Pedagógiai Intézet, Győr.
51. Noffke, S. and Somekh, B. (2010): Action Research. In: Campbell, A., Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. SAGE Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore. 2. 289–301.
52. Novák Géza Máté (2009): A zűmmögés leküzdése – Egy drámapedagógiai akciókutatás első tanulságai. *Iskolakultúra*, 9. (melléklet)
53. Novák Géza Máté (2011): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára- Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori (PhD) értekezés tézisei. Budapest.
54. Pataki György, Bodorkós Barabara, Balázs Bálint, Bela Györgyi, Kelemen Eszter és Mérő Ágnes (2011): Tájéfték védelmében: részvételi akciókutatás az Őrség-Vendvidéken. In: Pataki György és Vári Anna (szerk.): *Részvétel – akció – kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi- akció- és kooperatív kutatásokból*. MTA Szociológiai kutatóintézet, Budapest. 9–28.
55. Pócze Gábor (1983): Iskolai kísérletek. *Neveléstudomány és iskolakutatás*, 2. 45–62.
56. Pócze Gábor (1988): Iskolai kísérletek a köznevelés rendszerében. In: Petró András (szerk.). *Köznevelésünk évkönyve 12*. Tankönyvkiadó, Budapest.
57. Regula Kyburz-Graber (2004): Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és a környezeti nevelésben. Csoboda Éva és Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés – Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 22–35.
58. Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar. 29–42.
59. Schiffer Csilla (2008): *Az Inklúziós Index hazai adaptációja*. Előadás. VII. Nevelésügyi Konferencia, 2008. augusztus 27.

60. Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció. URL: http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wpcontent/uploads/2012/02/nagyne_schiffer_csilla_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. december 10.
61. Stenhouse, L. (2010): *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. Heinemann Educational, London.
62. Szabó Irma (2002): A húszak. *Iskolakultúra*, 2. 80–94.
63. Szauder Erik (2004): Akciókutatás és drámatanítás. *Drámapedagógiai Magazin*, 11–13. URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2004.2.pdf> Utolsó letöltés: 2015. március 1.
64. Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. URL: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206. Utolsó letöltés: 2015. március 1.
65. Trencsényi László (2011): A kísérletezés történelmi szerepe az iskolafejlesztésekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 259–270.
66. Trencsényi László (2013): Lehattunk volna barátok is... In: Trencsényi László (szerk.): *Portrék és útirajzok*. Fapadoskönyv.hu Kiadó. 256–262.
67. Trencsényi László (2014): Kísérletező, fejlesztő iskolák – recenzió kiegészítésekkel. In: Trencsényi László (szerk.): *Pedagógiai olvasókönyv*. Fapadoskönyv.hu Kiadó. 316–322.
68. Truman, C., Mertens, D. M., and Humphries, B. (2000): *Research and inequality*. Taylor & Francis. London.
69. Újhelyi Mária (2001): *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD disszertáció, Debrecen.
70. Vámos Ágnes (2012): *Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás*. In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 299–324.
71. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 23–42. URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-gyakorlat-kutatasa-a-nevelestudomanyban-az-akciokutatas/> Utolsó letöltés: 2014. november 10.
72. Zsolnai József (1983): *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
73. Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia – Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program pedagógiája*. Oktatókutató Intézet. Budapest.
74. Zsolnai József (2004): Kutatói utánpótlás már tíz éves kortól. *Magyar Tudomány*, 242–248.
75. Zsolnai József (2009): Szellemiség – értékrendszer – köznevelés: Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásoktól a tudománypedagógiáig. *Studia Caroliensia*, 2–3. 73–90. URL: http://www.kre.hu/portal/doc/studia/Cikkek/2009.2_3/6.Zsolnai_Jozsef.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.

Randomizált pedagógiai kísérletek a 21. században: in tempore opportuno

Csíkos Csaba*

Tanulmányunkban a randomizált pedagógiai kísérletek 21. századi amerikai elterjedésének és a fogalom recepciójának felvázolására vállalkozunk. Elsőként a randomizált kísérletek fogalmának részletes elemzését adjuk, majd a randomizált kísérletek történetiségével, emberi és szervezeti kihívásaival foglalkozunk. Az Amerikai Pedagógiai Kutatók Szervezete (AERA) által kiadott hat impakt faktoros folyóirat utóbbi 13 évfolyamának cikkein, a címet, az absztraktot és a kulcsszavakat bevonva, tartalomelemzést végeztünk, amely jól jelzi a randomizált kísérletek megjelenését, jelenlegi és várható előretörését a nívós folyóiratokban. Korábbi munkánkban (Csíkos, 2011) már kifejtettük az Amerikai Egyesült Államokban 2001-ben elfogadott 'No Child Left Behind' elnevezésű törvény és a rá egy évre, 2002-ben elfogadott Education Sciences Reform törvény lehetséges hatását a neveléstudományi kutatásokra. Mostani elemzésünk célja kettős. A randomizált kísérletek fogalmának még pontosabb körüljárásával az elmélet és a gyakorlat számára használható leírást szeretnénk adni erről a kísérleti típusról, továbbá a fogalom 21. századi recepcióját kísérjük figyelemmel a tartalomelemzés módszerével.

Kulcsszavak: randomizált kísérletek (randomized experiments), pedagógiai kísérletek (educational experiments), No Child Left Behind, tartalomelemzés (content analysis)

Randomizált pedagógiai kísérletek

A randomizált szó – bármennyire is idegen hangzású – pontos, mással nem helyettesíthető szakkifejezése a pedagógiai kísérletek egy típusának. A köznyelvben, főleg az ifjúság körében gyorsan terjedő random jelzőből képezve egyrészt a véletlenszerűséget fejezi ki, másrészt pedig befejezett melléknévi igenévként utal egy tevékenységre, amelyet a kutatónak szükséges elvégeznie. Oximoronként hat önmagában ez az egyetlen szó, hiszen a véletlenszerűség és a szándékos cselekvés összekapcsolása ölt benne testet.

A véletlenszerűség a kutatásban nem valamiféle baleset vagy kellemetlen mellékhatás, hanem szükségszerűség. A tudományos kutatás egy vagy több pontján olyan jelenségekkel szükséges foglalkoznunk, amelyek véletlenszerűen fordulnak elő. A mérési hiba véletlenszerűségétől a statisztikai következtetéseinkben meglévő bizonytalanságon át elfogadjuk a matematikai értelemben vett, számszerűsíthető bizonytalanságot, mint a kutatási tevékenység velejáróját. Ugyanakkor a pedagógiai kísérletek világában körültekintő tervezés és kivitelezés adja annak lehetőségét, hogy a kísérlet kizárólag és pontosan a vizsgálni kívánt beavatkozás megfigyelésére szolgáljon. Meddig terjed egy kísérlet kivitelezése során a tudatos kutatói döntések köre, és mely pontokon szükséges a véletlenszerűségre (legalábbis az egyforma valószínűségekre) hagyatkozni?

Könnyen belátható, hogy a tudatos tervezésnek és beavatkozásnak határt szab az a kíváncsi, hogy amennyiben a megfigyelt hatás létezik, azt el lehessen különíteni számtalan további, a kísérleti eredményeket leíró tulajdonságokra ugyancsak ható tényezőtől. Például bármely iskolai fejlesztő program esetén joggal feltételezhető, hogy a tanulókat számtalan egyéb fejlesztő hatás is éri. Ha egy kísérletben egy bizonyos konkrét hatást szeretnénk kimutatni, akkor az összes többi tényező hatását ki kell szűrünk. Ennek a kiszűrésnek matematikailag és

* Csíkos Csaba egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, e-mail cím: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

a kutatói döntésben egyaránt adekvát módja, ha a véletlen mintaválasztás segítségével megadjuk az esélyt, hogy valamennyi szóba jöhető hatótényező egyformán nyilvánuljon meg.

Kikerülve a véletlen filozófiai fogalmának mélységeit és nehézségeit, a matematika nyelvén megfogalmazott tudományos kijelentésekben a valószínűség fogalmát használjuk. A mintavétel (Csikos, 2009) során a reprezentativitás záloga lehet, ha a vizsgálni kívánt, elvileg végtelenül tág jelenségkör elemei és egyedei egyforma valószínűséggel kerülnek bele a vizsgált mintába. Az azonos valószínűséget a véletlen számok táblázata vagy más, az emberi tudatos beavatkozástól független eszköz biztosítja. Akkor is a valószínűségek matematikai nyelvén fogalmazzuk meg kijelentéseinket, amikor statisztikai összehasonlítást vagy összefüggés-vizsgálatot végzünk. Látványos paradoxon, hogy a lehető legbiztosabb, legmegalapozottabb következtetést megfogalmazni óhajtó kutató akkor jár el helyesen, ha a kutatás során egyszer vagy többször a véletlenszerűsége hagyatkozik.

A pedagógiai kísérletekben tudatos kutatói beavatkozással állítunk elő olyan helyzeteket, amelyekre hosszasan kellene várnunk, ha a megfigyelés módszerét alkalmaznánk (Mill, 1872). A tudatos kutatói beavatkozás során ugyanakkor biztosítanunk kell, hogy a megfigyelni kívánt, mesterségesen előállított hatást elkülöníthessük a többi, óhatatlanul jelen lévő hatástól. A vizsgálni nem kívánt, óhatatlanul jelen lévő hatásokat egyrészt akár eliminálni is lehet (mint ahogyan az a laboratóriumokban történik), másrészt pedig azokat lehet hagyni továbbra is szabadon érvényesülni, de azzal a megkötéssel, hogy a kísérleti és a kontroll körülmények között egyaránt és egyformán érvényesüljenek.

A kísérlet eredményei értelmezésének, azaz a kísérleti eredmények kiterjesztésének kardinális kérdése: Bekövetkezett volna-e a megfigyelt változás a kísérlet során, ha nem történik meg a kutató által tervezett és implementált fejlesztő hatás? Ez a „mi lett volna, ha” típusú megközelítés fogja adni a randomizált kísérletek fogalmi jelentőségét. A „mi lett volna” típusú kérdésekre – még gondolatkísérletben is – úgy adhatunk választ, ha a kiinduló állapot még egyszer előállítható. Ha a kiinduló állapot nem állítható elő újra (például amikor a heroinnak a memóriateljesítményre gyakorolt hatását figyelik meg), akkor ex post facto, másképpen felidézett kísérletről van szó. Az ex post facto kísérletekben nem történik kutatói beavatkozás, tehát a klasszikus definíció szerint nem valódi kísérletről van szó.

Hol és hogyan húzható meg a határ a randomizált és a kvázikísérletek között? (A kvázikísérlet kifejezés helyett a nem randomizált kifejezést pontosabbnak és kevésbé degradálónak érezzük, ezért törekszünk majd ez utóbbi használatára.) A különbségtétel lényegét abban találjuk meg, hogy az imént említett „mi lett volna” típusú kérdésnél elképzelt kiinduló állapot esetén a kísérleti beavatkozást véletlenszerűen kiválasztott mintaelemeken végezzük-e el. Ennek pontosabb megvilágítására egy nagyon egyszerű gondolatkísérletet végezzünk el először!

A papírhajókkal játszó kisgyermek észreveszi, hogy ha kavicsot helyez a papírhajóba, akkor az gyorsan elsüllyed. Tapasztalatát megerősítve látja több egymás utáni próbálkozásban, és szeretné anyukájának is bemutatni felfedezését: „Nézd, ha kavicsot teszek bele, pillanatok alatt elsüllyed!” Érti, hogy nem elegendő egyetlen hajót elsüllyesztenie a demonstráció során, így egymás után három kishajóba is kavicsot helyez. Azonban, tudatosan vagy tudattalanul, éppen a legkevésbé szépen hajtogatott papírhajók esnek áldozatul a kísérletnek. A kísérlet nem volt randomizált, mert a kiinduló állapotban a véletlenszerű kiválasztás nem valósult meg. Egy olyan tulajdonság is meghatározta, mely hajók kerülnek a „kísérleti csoportba”, amelynek a vizsgált tulajdonsághoz semmi köze, hiszen a szépen és a csúnyán hajtogatott papírhajók is gyorsabban elsüllyedtek volna a beléjük rakott kavicsból.

A kutató – ha valóban a világ összefüggéseire kíváncsi, és nem preconcepciót hajszol – nem tudhatja előre, mely tulajdonságoknak lesz köze a kísérlet kimeneteléhez, így azokat a tulajdonságokat, amelyeket nem kíván

tudatosan befolyásolni, a véletlenszerűségekre kell bízni. Ezt szolgálja a randomizált mintavétel. A kisgyermek iménti kísérlete úgy lett volna még inkább érvényes, ha számos papírhajó közül véletlenszerűen választja ki a kísérleti hatásnak kitetteket. Még nyilvánvalóbb a randomizálás jelentősége, ha egy másik kisgyermek is sok papírhajót hajtogatott volna, és együtt vizsgálják meg, elsüllyednek-e a hajók a kavics hatására, ám csak egyikük papírhajóiba tesznek kavicsot. Ebben az esetben a kísérleti hatáshoz már talán közelebb álló tulajdonságban különbözik a kísérleti és kontroll minta (nem a hajtogatás szépségében, hanem esetleg technikájában lehet különbség köztük). Ez utóbbi esetben még akkor is fenntartásaink lennének a kísérlet eredményeivel kapcsolatban, ha néhány további tulajdonságról bebizonyosodna, hogy azok a kísérleti és kontroll papírhajók mezőnyében egyformák: magasság, súly.

Az iménti papírhajós, nem randomizált kísérletekben a kisgyermek igyekezett megteremteni a kísérleti és a kontroll csoportok ekvivalenciáját azáltal, hogy néhány kikutatott tulajdonság egyezőségét biztosította. Mindig lehetnek ugyanakkor olyan további tulajdonságok, amelyek egyformasága nincs biztosítva. És mivel számtalan sok mérhető tulajdonság és tényező azonosságát kellene biztosítani, az objektivitást és a kísérlet érvényességét az segíti elő, ha mindezt a véletlenszerűsége, tehát az azonos valószínűséggel kísérleti csoportba kerülésre bízjuk.

Feltűnő, hogy gyakran éppen a legizgalmasabb, a pedagógiai fejlesztő hatások törvényszerűségeinek kutatásában a laikusok által is gyakran feltett kérdésekre a legnehezebb valódi, azaz randomizált kísérletet tervezni. Néhány ilyen példa: a kétnyelvű környezet hatása a tanulói személyiségjegyekre; a hat és a hét éves kori iskolakezdés összehasonlítása az iskolai előmenetel szempontjából; a tankönyvbevételek kérdései; a bukattatás vagy a gyorsítás következményei a személyiség fejlődésében. Közös ezekben a pedagógiai kérdésekben, hogy hosszú távú hatásokat feltételezünk, amelyek számos további tényezőnek köszönhetően alakulnak ki. De nem ez okozza a randomizálás nehézségét! Sokkal inkább két olyan további tényezőt sejtünk, amelyek csaknem kizárják a randomizált kísérlet lehetőségét: a kísérlet iránti elkötelezettség kérdése és a jogszabályokból következő választási szabadság (vagy annak hiánya).

A nem randomizált pedagógiai kísérletekben általában időrendi elsőbbsége van a kísérleti mintának, azaz jellemző, hogy a kísérletben résztvevő iskolák vagy pedagógusok egyetértésének megszerzését követően kerül sor a kontroll illesztésére és az egyforma kiinduló helyzetnek az igazolására. A kísérleti és kontroll csoportoknak akár egyidejű, akár időben egymást követő kiválasztása esetén felmerül a kérdés, hogy miért kerül egyik vagy másik tanuló, osztály, iskola a kísérleti és mások miért a kontroll csoportba. Úgy tűnik, sok esetben technikai jellegű a válasz: a kísérleti csoport résztvevőinek egyetértésének megszerzése történik meg (akár egyidejűleg a kontroll csoport résztvevőinek hozzájárulásával), vagyis mintha a randomizálás és a nem randomizálás közötti választásvonal egyszerűen a kísérletben történő részvétel fogalmának kiszélesítésével áthidalható lenne. A randomizált kísérletekben a kiinduló mintánk részvételét két lépésben biztosítjuk: elsőként a sorsolási kalapba kerüléshez szerezzük meg a hozzájárulást, majd a sorsolási kalapba kerültek egy része kísérleti, más része kontroll körülmények közé kerül. Hogy ez a valóságban miért nem ilyen egyszerű, arról a „Miért olyan ritka...” című részben szólnunk majd.

Az NCBL és az Education Sciences Reform (ESR) törvények a pedagógiai kutatásról

Korábbi munkánkban (Csíkos, 2011) már elemeztük a No Child Left Behind (NCBL) és az Education Sciences Reform törvények fogalomhasználatát, amely a pedagógiai kísérleteket piedesztálra helyezte a kutatási módszerek

között, és ezen belül az úgynevezett randomizált kísérletek fontosságát tette nyilvánvalóvá. Egészen pontosan két logikai lépés az, amit a törvények szövege alapján meg tudunk tenni, és amelyek végén a randomizált pedagógiai kísérletek preferenciája áll. Az NCBL törvényben az értelmező definíciók között szerepel a „tudományosan megalapozott kutatás” kifejezés. Megjegyezzük, maga a kutatás fogalom például a hazai jogrendben tudományos kutatást jelent, tehát mintha redundáns lenne a kutatás szóhoz külön jelzőt fűzni. Nyilvánvaló a szándék, hogy ezzel a szókapcsolattal a kutatások egy részének előnyben részesítése a cél, és valóban a törvény szóhasználatában is preference (előnyben részesítés) szerepel, amikor a „tudományosan megalapozott kutatás” típusain belül a kísérletek között a randomizált kísérletek preferálásáról van szó. A törvény szövege ugyanakkor a tudományosan megalapozott kutatás körében említi a kvázikísérleteket és más kísérleti elrendezéseket is, ahol a változók kontrollja megvalósul.

Az NCBL törvényben tehát a tudományos kutatás egyik jellegzetes módszertani típusát, a kísérleteket kitüntetett figyelem övezi, és ezt tovább fokozza, elaborálja az ESR törvény, melyben a kísérletek mellett az értékelés mint kutatási módszer érvényességének biztosítékaként is a véletlenszerű elrendezést nevesíti. Érdemes megneznünk a randomizált kísérletek törvényi említését megelőző és az azt követő időszak tudományos és oktatáspolitikai törekvéseit, hogy ezáltal világossá váljanak a törvénysszöveget illető kritikák, melyek jobbnak tartották volna, ha a tudományos közösség önszabályozó folyamatainak termékeként válik meghatározóvá egy-egy kutatási módszer (ld. *Berliner*, 2002; *Moss*, 2014).

A randomizált kísérletek elsőként az agrártudományban terjedtek el (*Shadish*, *Cook* és *Campbell*, 2002) annak köszönhetően, hogy megfelelő kivitelezés esetén a vizsgált tulajdonságokra ható külső tényezőkben mutatózó variancia kiegyenlítődik anélkül, hogy ezeket a külső tényezőket természetellenes laboratóriumi körülmények között kellene izolálni. A randomizált kísérletek előnyei mellett sem állítható azonban, hogy csupán ez az egyetlen érvényes kutatási módszer van oksági kapcsolatok tudományos feltárására.

A 20. században, 1925 után lendült föl a randomizált kísérletek alkalmazása a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban, de „valójában nem sok tudományos kutatásban használatos manapság” (*Rubin*, 1974. 688.). A randomizált kísérletek részarányára vonatkozóan *Cook* (2002) több becslést is megemlít. Amikor külön kiemeli az oktatáspolitikai relevanciájú kísérleteket, mindössze hármat tud felsorolni. Tisztázni szükséges, mit ért oktatáspolitikai relevancia alatt: indirekt értelmezésében azok a kísérletek tartoznak ide, amelyeknek közük van az iskolához, tehát amelyek az oktatási-nevelési rendszer döntéshozói számára releváns információt hordoznak. Nem tekinti ebbe a körbe tartozónak azokat a laboratóriumi vagy földrajzi helyhez kötött vizsgálatokat, amelyeknél számos körülmény (melyek egyébként pedagógiai szempontból fontosak lennének) nem reprodukálható máshol. Az iskola mint intézmény lehet az a legkisebb egység, amely döntéshozói szinten releváns pedagógiai kísérletek alapegységeként szolgálhat. Akár egyetértünk *Cook* gondolatmenetével, akár nem, figyelemre méltó, hogy az általa említett három releváns kísérletnek is csupán egyike zajlott iskolai közegben.

A pedagógiai területen született disszertációk kevesebb, mint 1%-ában volt beszámoló randomizált kísérletről (1999-es amerikai adat), a jelentősebb iskolai fejlesztésről szóló folyóiratcikkekben szintén 1% körüli értéket mutat a randomizált kísérletek aránya. A National Reading Panel (ld. bővebben: *Józsa* és *Steklács*, 2009) vizsgálatban áttekintett publikációkban kicsivel 1% fölötti volt a randomizált kísérletek aránya. *Cook* cinikusnak ható megjegyzése szerint: nyilvánvaló, hogy lehet pedagógiai témákban is kísérletezni, csak éppen nem megszokott. Az USA kormánya 2002 óta több dokumentumban kifejezte szándékát az olyan oktatási reformok folytatása mellett, amelyek tudományosan megalapozott kutatási eredményekre épülnek. A gyengén teljesítő iskolák fejlesztéséről szóló, blueprintnek nevezett stratégiai tervben az ilyen iskolák fejlesztésének négy lépcsőfokát írják le. Legenyhébb esetben is igazgató váltás következik be, súlyosabb esetben az iskola bezárása, és tanulóinak

szétosztása az iskolakörzet jobban teljesítő iskoláiban. Az iskolakörzetek mindehhez 3+2 éves pénzügyi támogatást kapnak, mely elnyerésének prioritásai között szerepel, hogy az iskolakörzet vállalja „az elérhető legerősebb bizonyítékokra alapozott fejlesztő programok implementációját” (U.S. Department of Education, 2010. 27.). Az pedig, hogy mi számít legerősebb bizonyítéknak és ezáltal a finanszírozás egyik feltételének, a 2001-es és 2002-es törvények szövege alapján kikövetkeztethető.

Miért olyan ritka a randomizált kísérlet a pedagógiai kutatásban?

Cook (2002) hasonló című tanulmányában tág teret kap a lehetséges okok elemzése. Gondolatmenetét az alábbiakban kritikai elemzés alá vetjük. Kiindulásképpen bemutatja, hogy egy viszonylag közeli területen, tehát emberekkel foglalkozó kísérletező tudományágban, például az orvostudományban elterjedtek és megszokottak a randomizált kísérletek. Ennek fő okait abban látja, hogy ott a finanszírozó ügynökségek, a publikációs színterek ezt pártfogolják, és az egyetemi képzés és a klinikai tesztelés hagyományai is erősítik ezt a szemléletet. Iskolai keretek között hasonló kultúrát képvisel néhány rövid időtartamú prevenció program. Ugyanakkor a kormányzati dokumentumokban nem látja nyomát olyan jelentéseknek, amelyek a pedagógiában a randomizált kísérletek szerepét erősítenék. (Mindezt az NCBL törvény kiadásának „előestéjén” írja.)

A múltbéli tapasztalatok *Cook* szerint segítik annak megértését, miért nem terjedtek el az iskolai randomizált kísérletek. Egy 24 iskolára kiterjedő kísérletben, amelyben tehát a randomizáció szellemében a 24 az összes iskolát jelenti, melynek fele vált kísérleti, fele pedig kontroll iskolává, az egyik kontroll iskola igazgatója azonnal visszalépett a részvételtől, mihelyt kiderült, hogy nem kísérleti, hanem „csupán” kontroll iskolaként számítanak rájuk. Ráadásul a kísérleti iskolák közül is három visszalépett, mert a kísérlet három éves időtartama alatt lejárt a kísérletet felvállaló igazgatók mandátuma. Úgy tűnik, a randomizált kísérleti elrendezés kialakításának egyik fő akadály a lélektani természetű: a kísérletbe bevonás első lépcsőjében olyan szereplők válogatása történik, akik remélhetőleg vállalják akár a kísérleti, akár a kontroll csoport szerepét, ám a második lépésben, a véletlenszerű besorolást követően megváltozhat mindkét csoportba sorolt szereplőknek a hozzáállása a kísérlethez, annak lefolytatásához. A kísérletet vezető kutatónak döntő szerepe van abban, hogy a nem randomizált vagy kényelmi mintát elkerülve ragaszkodjon a két lépésben történő kiválasztáshoz. Előnyös lehet, kompenzálva a kontroll csoportba kerülők vélhető csalódottságát, ha a kontroll csoport számára elsőként ajánlja föl a kísérleti program kipróbálását, mihelyt lefut a tudományos vizsgálat. Szintén a kompenzáció kategóriába illik a részvétel olyan módon történő díjazása, amely a kontroll csoport státus erkölcsi és anyagi elismerését egyszerre megvalósítja: a kutatáshoz kapcsolódó elő- és utómérések lebonyolítása nyilvánvalóan szakmai feladat, amelynek megvalósítása szerves része a kísérletnek. A vezető kutató határozott kísérletvezetését tovább erősíti, ha a kutatást finanszírozó külső forrás eleve randomizált kísérletet favorizál.

További tényezők, amelyek előmozdíthatják a randomizált kísérleteket: rövid idejű fejlesztő program (ám ez ellentmond annak, hogy a döntéshozói relevanciájú programok általában hosszabb, tanévnyi időtartamúak); ha nem kell plusz továbbképzés a résztvevők számára; ha sikerül olyan célkitűzést megfogalmazni, ami fontosabb, mint a részvételért járó ellenszolgáltatás; ha különböző módszerek összehasonlítása történik; és ha a résztvevő csoportok nem érintkezhetnek egymással.

Ez utóbbi tényező olyan megfontolást érdemel, amelyet az internet széleskörű elterjedése előtti korszakban másképp volt célszerű megfogalmazni, mint mostanság. Az egymást átszövő virtuális hálózatok korában aligha életszerű azt feltételezni, hogy egy valóban izgalmas és releváns kísérlet zárt ajtók között maradhat. Az egymással információt cserélő pedagógusok, de még inkább az egymással minden lényeges-lényegtelen dolgot meg-

osztó diákok kommunikációjából pillanatok alatt kiderül, ha valahol lényeges innováció zajlik. A felhasznált tananyagok, oktatási segédeszközök, módszerek titkossága sem szavatolható, hiszen ami egyszer akár csak a képernyőn megjelenik, az eséllyel felkerülhet a világhálóra. Emiatt a kísérleti és kontroll csoportok közötti, illetve még általánosabban a pedagógiai kísérletet érintő kommunikáció aligha akadályozható meg. Elképzelhető, hogy napjainkban bármely kísérletnek ab ovo része az a lehetőség, hogy a benne felhasznált szellemi termékek részben vagy egészen nyilvánosságra kerülnek.

A kutatás tervezésekor mindezek után fontos alapelv, hogy kísérleti és kontroll osztályok ne egy intézmény falain belülről szerepeljenek. Ebből az következik, hogy ha az osztály a randomizáció alapegysége, akkor iskolánként egy-egy osztály szerepelhet, így végül földrajzilag és szervezetileg igen kiterjedt mintára lesz szükségünk, hogy statisztikai értelemben megbízhatóan tudjuk leírni a kísérlet eredményét. Ha iskolák jelentik a randomizáció alapegységét, akkor a változatosságot, a kísérletben a randomizáció segítségével kordában tartott heterogenitást számos iskola, összességében pedig sok ezer gyerek bevonása biztosíthatja. Ugyanakkor a nagyon nagy mintákon, hasonló kvantitatív mutatók mellett, a kísérleti hatás nagysága lecsökkenhet (Csíkos, 2009).

Shadish, Cook és Campbell (2002) beszámolnak arról a tapasztalatról, mely szerint az 1960-as években az USA-ban, *Johnson* elnök idején lebonyolított Great Society (Nagy Társadalom) mozgalom projektjei részben annak köszönhetőek sikertelenségüket, hogy szövetségi szintről rótták ki a résztvevőkre. Nincs arra vonatkozó tudományos bizonyíték, hogy általában ez volna a helyzet (ti., hogy helyi igényeket kielégítő kísérletek sikeresebbek, mint a központilag vezényeltek), azonban egy érdekes és feltétlenül tudatosítandó jelenség napvilágra került. Bármiféle kísérletben részt venni annak a lehetőségnek a megengedését jelenti, hogy valamit jobban is lehet csinálni, mint ahogyan az jelenleg folyik. Másképpen megfogalmazva, a pedagógiai kísérleteket tervező kutató jó eséllyel találhat olyan kísérleti vagy kontroll osztályt vagy iskolát, amelynek akkor éppen nincs igénye vagy szüksége a fejlesztő kísérlet eredményeire. (A randomizáció arra is alkalmas, hogy ilyen osztályok és iskolák egyforma arányban szerepeljenek a kísérleti és a kontroll csoportban is.)

A remélt kísérleti eredmények iránti attitűd meghatározza, mely iskolák kerülnek bele a randomizáció előtt kialakítandó sorsolási kalapba. Mindez oda vezet, hogy a randomizált kísérletek eredményei arra az alapsokaságra lesznek általánosíthatók, amelynek leírásában szerepet kap valamiféle részvételi hajlandóság a pedagógiai innovációban. Ez a leírás már nem sokban különbözik a nem randomizált kísérletekbe bevont kísérleti osztályok és iskolák azon tulajdonságától, hogy ők azok, akik szeretnének egy pedagógiai kísérlet részesei lenni. Így vagy úgy, akár randomizált, akár nem randomizált kísérletek esetén megjelenik és hangsúlyos a részvételi hajlandóság emberi tényezője, mely elsősorban az iskolavezetéshez, másodsorban a tantestülethez mint szervezethez kapcsolható.

Cook (2002) végül súlyos következtetésre jut: elképzelhetőnek tartja, hogy az oktatási rendszer még nem érett meg a randomizált kísérletekre! Hiszen a randomizált kísérletek implementációja, melynek része a hajlandóság megfogalmazása arra vonatkozóan, hogy akár kísérleti, akár kontroll csoportként részesei legyenek az osztályok vagy iskolák egy kutatásnak, pozitív menedzseri szemléletet feltételez. A részvételi hajlandósághoz szükséges menedzseri szemlélet megragadása ugyanakkor a kvalitatív eszközökkel megragadható szervezeti kultúra ismeretét feltételezi. *Cook* végletes következtetésre jut ezek után: nem kellene jelenleg a randomizált kísérletek, mert vannak helyettük jobb és oktatáspolitikai szempontból releváns kutatási módszerek: intenzív esettanulmányok, és kvázi-kísérletek!

Tartalomelemzés az AERA folyóirat-cikkei alapján

Az Amerikai Egyesült Államok szövetségi jogalkotásában 2001-ben és 2002-ben jelentek meg azok a dokumentumok, amelyek nyíltan megfogalmazzák álláspontjukat a pedagógiai kutatás módszereiről, előtérbe helyezve a randomizált kísérleteket. Vajon milyen hatása lett ezeknek a jogszabályoknak az azóta eltelt időszak kutatásaira? Megnőtt-e a randomizált kísérleteket bemutató tudományos közlések aránya? E két kérdés egymás mellé helyezése kifejezi azt a meggyőződésünket, hogy a tudományos kutatás fázisai között alapvető a publikálás, és a szakmai párbeszédközösség elsősorban a publikált kutatásokra hagyatkozik, amikor a tudományos eredmények gyarapodását és a megjelenő új tendenciákat követi nyomon. Az Amerikai Neveléstudományi Kutatók Szervezete (AERA, American Educational Research Association) összesen hat folyóiratot ad ki, amelyek közül kettő a Thomson Reuters impakt faktor szerinti listáján (ld. bővebben Csíkos, 2013) az első tíz között van.

Top 10 folyóiratok a Web of Science rendszerében az Education and Educational Research területen:

1. Review of Educational Research (AERA lapja),
2. Educational Psychology,
3. Journal of Research on Educational Effectiveness,
4. Educational Research Review,
5. Learning and Instruction,
6. Journal of Research in Science Teaching,
7. Educational Researcher (AERA lapja),
8. Science Education,
9. Journal of the Learning Sciences,
10. Journal of Engineering Education.

További AERA lapok:

15. American Educational Research Journal
21. Educational Evaluation and Policy Analysis
63. Journal of Educational and Behavioral Statistics
80. Review of Research in Education

A vizsgálatunkban lehatárolt időszak a 2002 és 2014 közötti 13 évfolyam. Ismert jelenség, hogy a vezető folyóiratoknál, különösen a nem angol anyanyelvű szerzők esetén, átlagosan nagyjából egy éves átfutási idővel kell számolni a kézirat beadásától az oldalszámmal és doi azonosítóval ellátott megjelenésig. Emiatt a 2002-es évfolyam akár túl közelinek is számít a 2001-es megszövegezésű, ám 2002. január 8-án életbe léptetett NCBL-hez törvény szempontjából. Ugyanakkor ismerjük azt a jelenséget is, miszerint egy már elvégzett kutatás eredményei a folyóirat (ezen belül a főszerkesztő) által követett paradigmának megfelelően többféle címmel és hangsúllyal publikálhatók. Emiatt előfordulhat, hogy egy átdolgozás alatt lévő kéziratban, annak tartalmán és adatain nem változtatva, a szerkesztők kérésére megváltozik a cím, akár a randomizált szót is magába foglalóan.

A folyóirat-címek tartalomelemzésének bőséges szakirodalmi előzménye és tudományos háttere van. *Timonen* és *Paloheimo* (2008) fölfogását követjük abban, hogy címetek, kulcsszavakat és absztraktokat vizsgálunk, amikor egy konkrét fogalom folyóirat-cikkekben való megjelenését kutatjuk. Szerintük így ugyanis biztosítható, hogy olyan cikkek kerüljenek kiválasztásra, amelyek szándékoltan, és nem csupán érintőlegesen „not just use it in passing” (u. o. 179.) tárgyalják az adott fogalmat. *Timonen* és *Paloheimo* a Social Science Citation Index korpuszát vették alapul, és az 1974 és 1992 közötti időszakban 273 cikk elemzésével dokumentálták a

„knowledge work” (tudásmunka) fogalom megjelenését és elterjedését. Ugyanezt a tartalomelemzési mélységet választotta *Seale* (2008), aki kilenc, az egészségügy szociológiája területéhez kötődő amerikai és brit kiadású lapot hasonlított össze számos szempontból. A teljes absztraktszövegek bevonásával közel 800 ezer szavas korpuszt elemeztek, mely alapján az egyébként angliai szerző a brit folyóiratok számára fogalmaz meg javaslatot a nyilvánosság és a szakpolitika felé nyitás követelményével.

Szűkebb tartalmi körre terjedt ki *Mallen, Stevens és Adams* (2011) tartalomelemzése, akik sporthoz kötődő folyóiratokban vizsgálták a környezeti fenntarthatóság fogalmát. Ők a címet és a kulcsszavakat figyelték, és az 1987 és 2008 közötti időszakban 21 folyóiratban összesen 17 vonatkozó cikket találtak (0,4%-a volt ez az összes 4639 folyóiratcikknél).

Bővebb tartalmi elemzés, azaz teljes cikkszövegek figyelembe vétele valósult meg *Blumer, Green, Knowles és Williams* (2012) transznenűekkel kapcsolatos kutatásában. A téma megjelenését keresték 17 folyóirat 10 839 cikkében az 1997 és 2009 közötti időszakból. Kijelölték előzetesen azoknak a kulcsszavaknak a listáját, amelyek előfordulása a keresett téma megjelenését jelzi, és teljes folyóirat-szövegeket vizsgáltak. Összesen így is mindössze 9 témájukhoz kötődő cikket találtak.

Látható, hogy egy-egy szakszó tudományos folyóiratokban megragadható jelenlétét különböző mélységű tartalomelemzési technikákkal lehet nyomozni. Mostani témánk és erőforrásaink azt a lehetőséget preferálják, hogy amerikai vezető folyóiratok cikkeinek címét, absztraktját és kulcsszavait emeljük be az elemzésbe. Ezek alapján az amerikai jogalkotásnak a pedagógiai kutatásra, ezen belül kiemelten a publikációs stratégiára tett hatásának elemzése során az AERA hat folyóiratának 13 évfolyamából a címek, absztraktok és kulcsszavak között vizsgáltuk meg a random vagy randomized szavakat tartalmazókat. A randomized helyett gyakran a random assignment kifejezés használatos. Ugyanakkor a random szó előfordulhat olyan publikációk címeiben és absztraktjában, melyek nem kísérleti eredményekről vagy kutatás-módszertani elemzésről számolnak be.

Review of Educational Research, az AERA zászlóshajója, kerekén 5-ös impakt faktoral: A lapban számos metaanalízis jelenik (a metaanalízisekről magyar nyelven ld. *Csapó*, 2007), melyek egy-egy tartalmi terület korábbi empirikus kutatásait szintetizálják. Kiemelkedik témánk szempontjából ezek közül *McEwan* cikke, amely randomizált kísérletek metaanalízisét közli a fejlődő országok kisiskolási körében végzett fejlesztő programok köréből. Figyelemre méltó tehát, hogy egy modern metaanalízisben a benne áttekintett kísérletek szűrőjeként jelent meg a randomizálás 2014-ben. Néhány további metaanalízis mellett a lapban még egy 2005-ös cikk számol be randomizált kísérletről, és feltűnően megritkulnak a randomizálást említő cikkek az ezt megelőző időszakban.

Educational Researcher: A szintén top 10-es lapban gyakran jelennek meg kutatás-módszertani hangsúlyú cikkek. Itt jelent meg 2002-ben *Slavin* – azóta sok száz hivatkozással rendelkező – cikke a bizonyítékokra alapozott oktatáspolitikáról (evidence-based policy), majd nagyjából évente egy-egy olyan cikket közölt a lap, amely a randomizált kísérleti megközelítésmódot tárgyalta. 2012-ben megugrott a randomizált kísérletekkel foglalkozó cikkek száma, annak köszönhetően, hogy a lapban megjelentetett két cikkre (egyik ráadásul ugyanabban a lapszámban jelent meg) három kommentár jellegű cikk született, és mind kulcsszóként használta a randomizált kísérletet.

American Educational Research Journal: 2005-től indulóan rendszeresen megjelennek randomizált kísérletek. 2009-ben egy ilyen sem volt, 2012-ben pedig öt, összesen a szóban forgó időszakban 22. Tekintetbe véve, hogy a 13 évfolyam lapszámaiban összesen 451 cikket találunk, ez magas aránynak tekinthető, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy 1964-től 2002-ig számítva 29 cikk címében, absztraktjában vagy kulcsszavai között fordult elő a random vagy randomized szó.

Educational Evaluation and Policy Analysis: Profilja alapján ennél a lapnál magasabb előfordulási gyakoriságra számíthatunk. A vizsgált 13 évfolyamban 39 cikk vonatkozott randomizált kísérletekre, és ezek darabszáma az egyes évfolyamokon érdekes utat jár be, amelyet akár jellemzőnek is tarthatnánk, ha nagyobb számú megfigyelésre támaszkodhatna az elemzés. A kezdeti, évenkénti 2-3 előfordulás 2011-ben 4-re nő, majd 2012-ben 6, 2013-ban 8 cikket találunk, míg 2014-ben csak hármat.

Journal of Educational and Behavioral Statistics: A lap témakörei között szereplő matematikai statisztikai elemzések nagyban emelik a random szó előfordulását olyan esetekben is, amikor nem kísérletekről van szó. A 2012-ben a randomizált kontrollált kísérletek hatásméretének növekedéséről szóló tanulmány azonban beleillik elemzésünkbe, és hasonló módon végigtekintve a megjelent cikkeken 2012-ben még egye, majd 2011-ben szintén kettő, 2010-ben egy, a korábbi években viszont elvétve egy-egy cikk foglalkozott a randomizált kísérletekkel.

Végül, a *Review of Research in Education*, amely vállaltan egy-egy témakör esszéisztikus feldolgozására törekszik, még nem szentelt lapszámot a randomizált kísérletek – alapvetően kutatás-módszertani és oktatáspolitikai színezetű, és tartalmilag kevésbé jól fókuszálható – témájának. A lap évente egyszer jelenik meg, így egy lapszám egy teljes évfolyamot jelent. Az utóbbi években a következő vezértémákat elemezték: ifjúság, kultúra, nyelv és műveltség; nevelés, nevelés és közjó; különleges bánásmód pedagógiája; legutóbb pedig nyelvpolitika és diverzitás volt a középponti téma.

A vezető amerikai pedagógiai tudományos folyóiratok utóbbi tizenhárom évfolyamában, tehát a 2001–2002-es jogalkotási mérföldkőtől napjainkig jól láthatóan jelen vannak a randomizált kísérletek: egyrészt kutatás-módszertani hangsúlyú elemzésekben, másrészt tényleges empirikus tanulmányokban megjelenő kísérleti formaként. A cikkeket összességében nagyobb számban megjelentető lapok (*Educational Researcher* és *American Educational Research Journal*) esetén nemcsak a téma jelenléte jól látható, hanem az is világos, hogy a 2002 előtti időszakhoz képest látványossá vált a randomizált kísérletek jelenléte. A közeljövő titka, hogy az *Educational Evaluation and Policy Analysis* lapnál 2014-ben megjelenni látszó, az azt megelőző két évhez képest szembeűnő visszaesés a téma „kifulladását” jelzi vagy visszatérést a 2002-től lényegében egyenletesnek tekinthető évi átlag 3-4 randomizált kísérleti témájú cikkmennyiséghez. Tekintettel arra, amit a randomizált kísérletekről – lehántva bármiféle oktatáspolitikai vagy jogalkotói hátszelet – elmondhattunk, nem számítunk a téma iránti érdeklődés és a téma publikációs jelenlétének lanyhulására, és úgy sejtjük, a következő években is a megjelent cikkek néhány %-a a randomizált kísérletekhez fog kötődni a vezető amerikai lapokban. Ebből következően az európai és világszervezetek által kiadott lapokban is hasonlóra számítunk.

Tanulságok a hazai neveléstudomány számára

Falus (1993) szerint a pedagógiai kutatás során a személyiség fejlesztésében érvényesülő törvényszerűségeket kutatjuk. A fejlesztés mint kulcsszó kiemelése lehetővé teszi, hogy az önmagában vett fejlődésanalízist (amely során nincs lehetőség vagy igény a fejlesztés törvényszerűségeinek vizsgálatára) a pszichológiai tudomány tárgykörébe tartozónak tekintsük. A fejlesztés a tudományos kutatás módszertana szempontjából olyan ráhatás, amely tervezett, tudatos, emellett pedig kontrollált. A pedagógiai kísérletek kutatásmódszertanának mindezekből következően a pedagógiai kutatásmódszertan középpontjában a helye. A pedagógiai kísérletek kutatásmódszertana pedig a randomizált kísérleteket tekinti a kísérletek családjában a tudományosság követelményét legmagasabb szinten megvalósító formának. Akkor is, ha más kísérleti típusok (vagy tágabban: más kutatásmódszertani eszközök) könnyebben, reálisabban kivitelezhetők, a randomizált kísérletek egyfajta szakmai etalonként állnak előttünk.

Bár a kutatás-módszertani precizitás és megalapozottság szempontjából világos a randomizált kísérletek szerepe és erényei, a tanítás-tanulás tudományos törvényszerűségeinek kutatásában egyrészt más módszerek is megkerülhetetlenek, másrészt pedig előfordulhat, hogy egy randomizált kísérlet a benne vizsgált téma vagy az alkalmazott mérőeszközök miatt mégsem vezet jelentős tudományos eredményekhez. Sokat árthatna a randomizált kísérletek fontosságába vetett hitünknek, ha központilag előírta, kötelezően, finanszírozást mellérendelve írta elő a randomizált kísérletek végzését valamilyen autoritás. Látna a tengerentúli fejleményeket, a hazai neveléstudomány számára a következő javaslatot fogalmazzuk meg: a meglévő projektek és infrastruktúra felhasználásával minél több randomizált kísérletet végezzünk el; alakuljon ki ezeknek egy hazai, terebélyesedő publikációs korpusza, és juttassuk el a kísérleti eredményeket a legilletékesebb ítések, a leendő és gyakorló pedagógusok képzési programjaiba. Mindezek után később a központi, hatósági jellegű hátszél is elfogadható lesz a randomizált kísérletek finanszírozását és elterjesztését illetően.

Szakirodalom

1. Blumer, M. L. C., Green, M. S., Knowles, S. J. and Williams, A. (2012): Shedding light on thirteen years of darkness: Content analysis of articles pertaining to transgender issues in marriage/couple and family therapy journals. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38. 1. 244–256.
2. Cook, T. D. (2002): Randomized experiments in education: Why are they so rare? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24. 3. 175–199.
3. Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107. 321–355.
4. Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
5. Csíkos Csaba (2011): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Csíkos Csaba (2013): Az impakt faktor a neveléstudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 23. 9. 3–16.
7. Falus Iván (1993): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest. 9–33.
8. Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
9. Mallen, C., Stevens, J. and Adams, L. J. (2011): A content analysis of environmental sustainability research in a sport-related journal sample. *Journal of Sport Management*, 25. 240–256.
10. Mill, J. S. (1872): *A system of logic*. 8th edition. Longmans, Green, Reader, and Dyer, London.
11. Moss, P. A. (2014): Critiques of Educational Research. In: D. C. Phillips (ed.): *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Publications, 263–270.

Tanulmányok

Körkép

Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége¹

Fazekasné Fenyvesi Margit* és Józsa Krisztián**

Tanulmányunkban a beszédhanghallás példáján keresztül mutatjuk be, hogy a fejlesztés módszerei hogyan tudnak beépülni az óvodai és iskolai gyakorlatba. A beszédhanghallás a kritikus jelentőségű elemi alapkészségek egyike. Fontos szerepe van a beszédértésben és a tiszta beszédben. Elsajátítása emellett előfeltétele az olvasásnak, a helyesírásnak, valamint az idegen nyelv tanulásának. Programjainkban a beszédhanghallás fejlesztéséhez játékos gyakorlatokat alkalmaztunk napi rendszerességgel. Óvodai programunkban a beszédartikuláció tisztaságának kialakulását, az iskolaiban pedig a helyesírás elsajátítását segítettük a beszédhanghalló készség fejlesztésével. A tervezéssel és a programcsomagok összeállításával egyidejűleg ki is próbáltuk ezek hatékonyságát. Tanulmányunkban a készségfejlesztés módszereinek rövid ismertetése mellett bemutatjuk azokat az eredményeket is, amelyek igazolják ezeknek a programoknak a beválását. A módszertani fejlesztőcsomagok összeállításának és kipróbálásának ez a története is bizonyítja az elmélet és a gyakorlat összefonódásának a szükségességét.

Kulcsszavak: beszédhanghallás, készségfejlesztő program, beszédhiba, helyesírás

A beszédhanghallás

Nagy József és munkatársai az iskolakezdés esélyegyenlőségeinek javítását kutatva, az iskolába lépő gyermekek készségszintjének felmérésére megalkották a PREFER nevű diagnosztikai mérőeszközt (Nagy, 1986). A tesztrendszer az iskolai előrehaladást meghatározó kognitív és szociális készségeket vizsgálja. Az évek folyamán a különböző kritikus készségek összetevőiről és tulajdonságairól egyre többet sikerült megtudni. A pedagógiai és a gyógypedagógiai diagnosztika új ismereteit és igényeit követve a PREFER továbbfejlesztése megtörtént. A fejlesztő munka eredménye a DIFER Programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004; Józsa, 2011). A tesztekkel vizsgált hét készség egyike a beszédhanghallás (korábban fonémapercepció). Gósy Mária (2007) és kutatóműhelyének tagjai tanulmányaikban a „beszédhallás”, „beszédhang-differenciálás”, Lőrincz József (2009) és munkatársai a „fonológiai tudatosság” kifejezést alkalmazzák. A szóösszetétel első tagja a „beszédhang” pontosan jelzi, hogy a beszédészlelésen belül a beszédhangok tulajdonságaira koncentrálnak. A szóösszetétel második tagja alatt a beszédhangok tulajdonságainak akusztikus észlelését értjük. A készség összetevői közé tartozik még a szeriális észlelés, a beszédhangok sorrendjének és mennyiségének szimultán felfogása. Összegezve: a beszédhanghallás fogalom alatt egyrészt a beszédhangok tulajdonságainak felismerését, megkülönböztetését, másrészt a hangsorrend mennyiségi és orientációs megítélését értjük. A nyelvsajátítás beszédpercepció és beszédprodukción párhuzamos folyamatában a készség a percepció folyamat része (1. ábra).

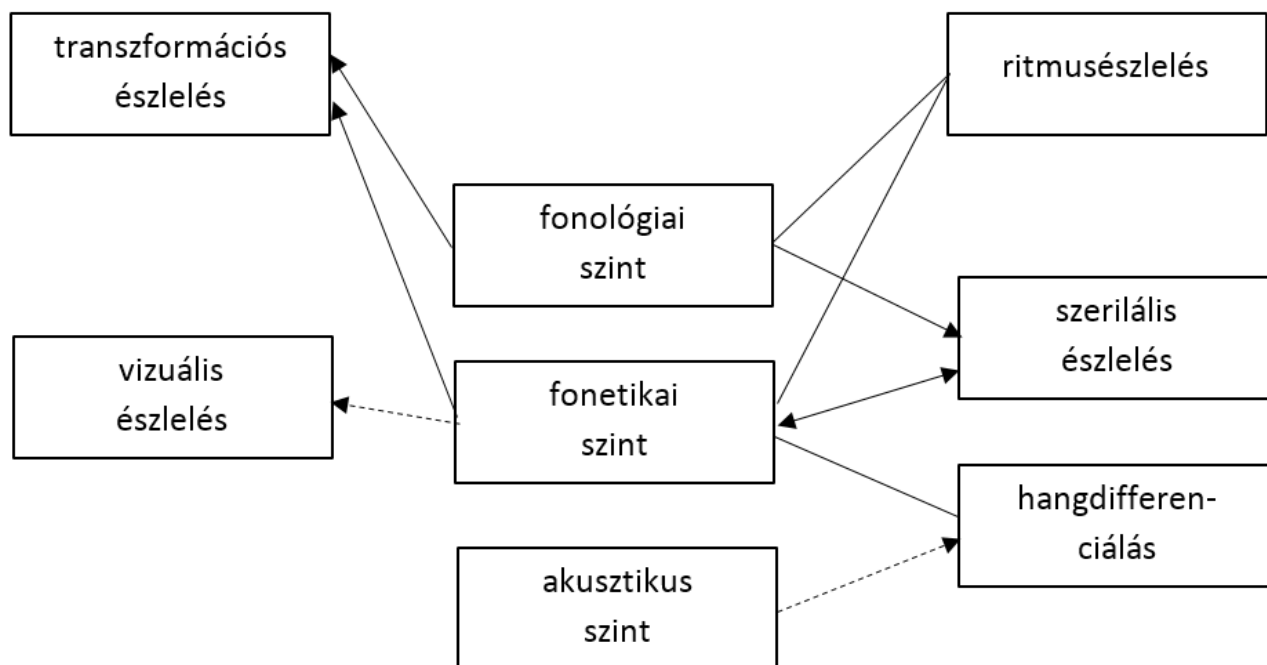
A beszédhangok tulajdonságainak megítélése és a fonémadöntés alapfeltétele az ép hallás. A beszédészlelés első szintje az elsődleges hallási elemzés, ahol néhány előzetes döntés történik a beszédhangok akusztikai sajátosságainak azonosításáról. Ezt követi a fonetikai osztályozás, az adott hang tulajdonságai szerinti minősítés.

1. A kutatás az OTKA K 68 798 és K 83 850 pályázat támogatásával valósult meg.

* Fazekasné Fenyvesi Margit, főiskolai tanár, KRE Tanítóképző Főiskolai Kar, e-mail cím: fenyvesim@yahoo.com

** Józsa Krisztián, egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, e-mail cím: jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Ezt a nagyrészt automatikusan működő feldolgozást a legmagasabb szint, a fonológiai szint zárja, ahol a fonémadöntés folyamata zajlik. A fonéma – mint egy elvont nyelvi egység – az aktuálisan kiejtett beszédhangokban realizálódik (Gósy, 2000).



1. ábra: A beszédészlelés hierarchikus szintje (Gósy, 2000. 23.)

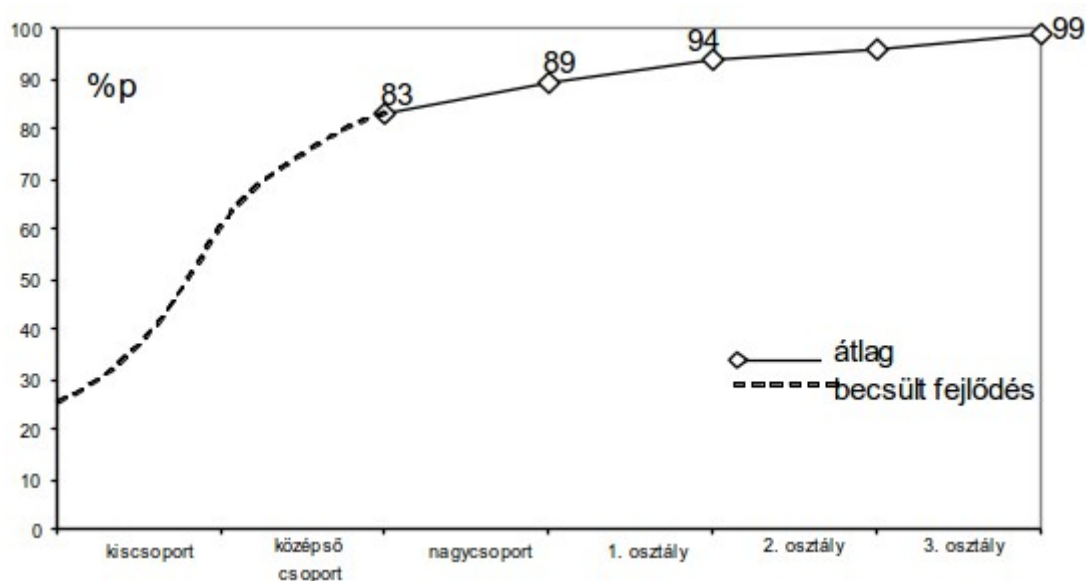
A fejlődés az automatikus működésektől indul (Gósy, 2007). A fonémadöntéshez perceptuális szinten fel kell ismernünk az adott beszédhang összes tulajdonságát. A hangok egymásra hatása, a részleges hasonlóságok, az egyéni beszédtempó és az egyéni kiejtési sajátosságok miatt a beszédmegértés akkor lesz gyors és egyértelmű, ha a fonémaállandóság kialakul, ezáltal a fonémadöntés gyors lesz.

A beszédhanghallás szerepet játszik a beszédészlelés fejlődésének expresszív folyamatában. Az öt éves korú gyermekek többsége külső megsegítés nélkül is tisztán beszél, a beszédhangok képzése anyanyelvük szabályait követi. A hallás és/vagy az értelmi fogyatékoság, továbbá a beszédszervek organikus eltérése megakadályozhatja ezt a folyamatot. Ilyenkor a beszédhiba (artikulációs zavar) mögött organikus tényezők állnak, nem a beszédhanghallás fejletlensége vagy sérülése. A helyes beszédartikuláció mellett a beszédhangok tulajdonságainak megítélésére az olvasás technikai és tartalmi fejlődésében, a helyesírásban és az idegen nyelvek tanulásában is szükség van. Az olvasástanulás kezdeti időszaka a dekódolás, azaz a hang-betű megfeleltetés. A beszédhang akusztikus tulajdonságait ekkor tudatosítják az olvasni tanuló gyermekek, és a tulajdonságok ismeretében egyeztetik a hang vizuális képével, a betűvel (Józsa és Steklács, 2009; Józsa és Steklács 2012; Blomert és Csépe, 2012). A betű felismerési bizonytalanságok, tévesztések mögött a beszédhanghallás működési hibája is feltételezhető. A készség a beszédértésben, és az olvasott szöveg tartalmának értésében is szerepet játszik, bár erős korreláció itt már nem mutatható ki (Fazekasné és Józsa, 2012). A helyesírás alapja a beszédhangok tulajdonságainak megítélése, a folyamatos fonémadöntés meghozása (Lőrök és Kászonyiné, 2009). A grammatikai szabályok alkalmazása mellett egy jó helyesíró gyorsan differenciálja a beszédhangok időtartamát, és többi tulajdonságait (a képzés helye, módja és a zöngesség szerinti különbségeket). A hangsorrend észlelésében sem betoldás, sem kihagyás nem fordul elő. Az akusztikus alapú helyesírási hibák mögött ismét kimutatható a be-

szédhanghalló készség szerepe. *Laczkó Mária* (2008) felmérése szerint a leggyakoribb helyesírási hiba a beszédhangok időtartamának differenciálási hibája. A beszédhangok időtartamának észlelése és megkülönböztetése a beszédhanghalló készség egyik összetevője.

A beszédhanghallás fejlődése és fejlesztése

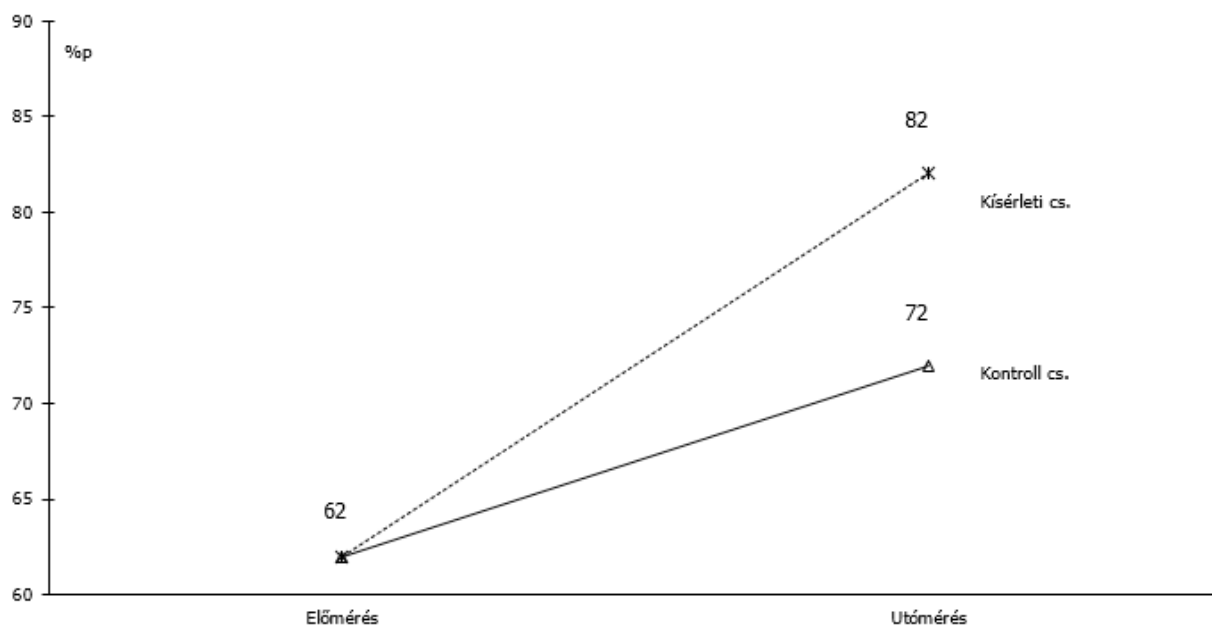
A DIFER Programcsomag (*Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004*) standardizálása során adatokat kaptunk a beszédhanghallás fejlődési üteméről. A pontos kezdési idő nem ismert, de a készség fejlődése már a korai gyermekkorban kezdődik. Abban az életkori szakaszban a legerőteljesebb, amikor a beszéd alaki és tartalmi fejlődése is intenzív (2. ábra). A 23.000 gyermekkel végzett vizsgálat azt is kimutatta, hogy az első osztályba lépő gyermekek közel fele bizonytalan beszédhanghallással kezdi meg az írás, olvasás tanulását (*Fazekasné, 2004*). Ez a kimutatott heterogenitás részben választ ad az olvasástanulás egyéni különbségeire is.



2. ábra: A beszédhanghallás országos átlagának fejlődése (*Fazekasné, 2004. 21. alapján*)

A beszédészlelés és a beszédértés fejlesztése az óvodai nevelési programok kiemelt célpontja, és fejlesztésének tervezése még az alsó fokú oktatásban is előkelő helyen van. Elmondható, hogy mindkét oktatási rendszer nyitott a beszédészlelést és értést fejlesztő programok megismerésére és alkalmazására.

A DIFER Programcsomaghoz kapcsolódóan, több mint 10 évvel ezelőtt kezdtük meg a beszédhanghallás fejlesztési módszereinek a kidolgozását és kipróbálását (*Fazekasné, 2000*). E kutatások eredményeként született meg a beszédhanghallás fejlesztési módszereit összegző módszertani könyv (*Fazekasné, 2006*). A beszédhanghallás fejleszthetőségét mára már több kísérleti program is igazolta (*Józsa és Zentai, 2007; Fazekasné, 2000; Fazekasné és Józsa, 2011*). E kutatások közül az egyiknek (*Fazekasné és Józsa, 2011*) az eredményeit közöljük a 3. ábrán. A középső csoportos óvodásokkal végzett, 10 hónapot kitevő fejlesztés eredményeként a kísérleti csoportba tartozó gyermekek beszédhanghallásának a fejlettségi szintje szignifikáns mértékben meghaladta a kontrollcsoportba tartozó óvodásokét, a Cohen-féle kísérleti hatásméret értéke jelentős: 0,85.



3. ábra: A beszédhanghallás fejlesztésének eredménye a középső csoportban (Fazekasné és Józsa, 2011)

A beszédhanghallás fejlesztésének következménye: a beszédhiba csökkenése

Az előző pontban ismertetett vizsgálatunkban igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás hatékonyan fejleszthető az óvodás gyermekek esetében. E kutatásainkat követően olyan programot dolgoztunk ki, ahol a beszédhanghallás fejlesztésének következtében a beszédhiba javulását vártuk. Ennek a háttérében az a feltételezés húzódik meg, hogy a beszédhiba oka (ha organikus ok kizárható) bizonyos esetekben a beszédhanghallás fejlődésének megkésettsége is lehet. A gyermekek azért torzítanak vagy cserélnek fel hangokat, mert nem képesek megítélni a helyes és a saját artikulációjuk különbségét.

A négy évesek beszédhibája (artikulációs zavara) még életkori sajátosságnak tekinthető, a tisztán képzett hangejtés csak öt éves kortól várható el (Penner, 2000). Fejlesztő programunkat ezért középső csoportos beszédhibás gyermekekre terveztük. A program hatékonyságának vizsgálata során, kontrollcsoportos kísérleti elrendezésben, 100 kísérleti és 100 kontroll csoportba osztott, középső csoportos beszédhibás óvodás vett részt. Feltételeztük, hogy a tisztán funkcionális típusú beszédhibákért a beszédhanghallás készsége a felelős. Az óvónők napi rendszerességű fejlesztő anyagot kaptak, amit kézikönyvként használtak. A napi játékok 5–7 percet vettek igénybe. A játékok a beszédhanghallás összetevőinek felismerését és megkülönböztetését segítették.

A módszertani segédanyag összeállításánál fontos szempont volt a felhasználás módjának tervezése. A táblázatos elrendezéssel a követhetőséget és a gyors felhasználást segítettük. Az óvónők a játék leírásával egyidejűleg láthatták az adott játék eszközigényét, célját és a játékhoz kapcsolt szógyűjteményt (1. példa). A játékok sorrendjének nincs jelentősége. A hang vizuális jelének bemutatásához hívóképeket készítettünk. A hívóképek a hangoztatást segítő és motiváló szimbólumok (példul a méhecske a z hangot szimbolizálja), nem pedig a hangleválasztás módszertani eszközei (nem a „zászló” szó képéből választottuk le a z hangot). Az óvodás gyermekek megszokták, hogy mindennek jele van, így nem jelent értelmezési gondot, hogy a beszédhangokat szimbólumokkal ábrázoljuk.

A személyes konzultációk és az írásbeli beszámolók alapján elmondható, hogy az óvónői vélemények szerint a fejlesztő program alkalmazása nem okozott sem technikai sem megértési nehézséget. „Könnyen megszervezhető, mert a feladatgyűjtemény szerkezete átlátható, egységes”. „Nem igényel előzetes felkészülést vagy szervezést, a játékidő valóban 5–7 perc.” „Jól illeszkedett a napi tevékenységek sorába.” (Megjegyzések a fejlesztés hatékonyságát vizsgáló utómérés adataiból.)

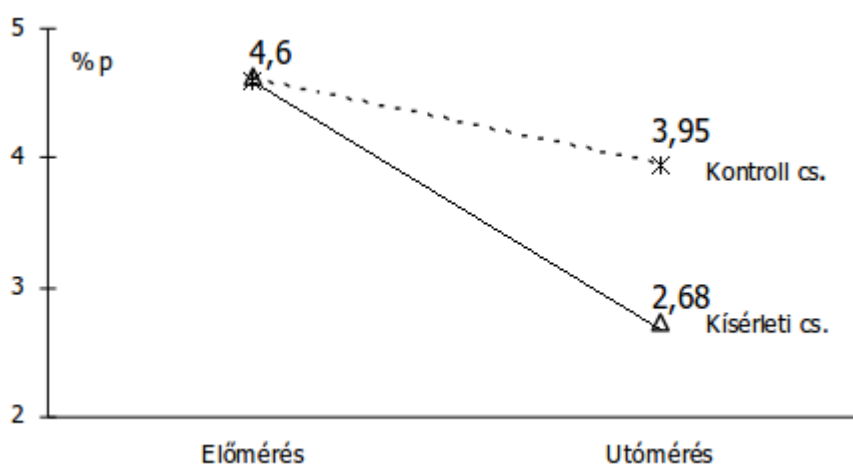
Játék	Eszközigény	Megjegyzés
<i>Kire gondoltam?</i> Az óvónő a hívóképekhez tartozó szavakat mond. Az a gyermek hangoztat, akire vonatkozik a szó.	A játékhoz kapcsolódó szógyűjtemény a fejlesztő program mellékletében megtalálható.	A hangok egyéb tulajdonságainak észlelése.
<i>Tanuld meg a hangom!</i> A gyermekek egymáshoz lépnek, hangoztatják a saját hangjukat, majd mondják: tanuld meg a hangom! A hangutánzást követően a megszólított utánoztatja a saját hívóképe hangját.	<i>cs, c, m, f</i> hangok hívóképei	A beszédhangok egyéb tulajdonságai: utánozd a hangom lassan, gyorsan, halkán, hangosan, megszakítva, folyamatosan, stb.
<i>Mesekitaláló.</i> A szereplők a négy hang hívóképei. Aki hallja saját hívóképének nevét, felmutatja a hívóképet és hangoztat.	A játékhoz kapcsolódó szógyűjtemény a fejlesztő program mellékletében megtalálható	Van, amikor többen is hangoztatnak egyszerre, és van, amikor senki sem hangoztat.
<i>Olvassunk!</i> A <i>cs, c, m, f</i> hívóképeit sorban „olvassák” a gyermekek a táblán, és egymás kezében.	<i>cs, c, m, f</i> hangok hívóképei	Akusztikus szerialitás: amelyik hangra mutat egy gyermek, azt hangoztatja a többi.

1. példa. Részlet a beszédhanghallás fejlesztésére szolgáló módszertani segédanyagból (tervezésben: december, 3. hét)

hívja a kotlóst	örül a méznek	dorombol	sajtot rág
mossa a ruhát	szívja a port	tele a tőgye tejjel	téli álmot alszik
magot csipeget	mérgecsíti a kutyát	szirénázik	folyik a csapból

A „Kire gondoltam?” játék melléklete

Az adatok azt mutatják, hogy mindkét csoportban szignifikánsan csökkent a beszédhiba előfordulása. A kontrollcsoportban bekövetkezett változás igazolja a beszédhiba spontán (fejlesztés nélküli) csökkenését, aminek a mértéke 0,65. A kísérleti csoportban ugyanakkor a beszédhiba csökkenésének mértéke 1,92, ami közel háromszorosa a kontrollcsoporténak (4. ábra).



4. ábra: A beszédhanghallás fejlesztésének eredménye: a beszédhiba csökkent
(Fazekasné és Józsa, 2011)

Összességében az óvónők körében nagyon pozitív volt a középső csoportos fejlesztés fogadtatása. Értékeltek, hogy kész fejlesztő programot kaptak, amit könnyen be tudtak illeszteni az óvodai nevelésbe. Úgy találták, erre folytatásként is szükség van. Kérésükre kidolgoztunk egy programcsomagot a nagycsoportos óvodások számára. A fejlesztő program formai része és a feldolgozás módja változatlan maradt. A táblázat beosztása, a hívóképek használata, a szó melléklet közvetlen csatolása ugyanolyan elvek mentén valósul meg, mint ami a középső csoportos óvodások fejlesztő programjában már bevált. A tartalmi rész viszont tovább bővül a hangsorok tagolásának gyakorlatával. Rendszeressé válik a rövid távú verbális és szeriális memória fejlesztése is. További új feladatként lépett be a hangok helyének, meghatározásának megtanulása. Az olvasástanulás előkészítő részének 4–5 hétig tartó programja a hangok helyének meghatározása a szóban. Szimultán igényli a beszédhanghallás és a verbális téri orientáció készségét, ezért előkészítés nélkül nehézséget okoz. Tervezésünk szerint a nagycsoportos óvodások fejlesztése ugyanúgy kiscsoportos formában ideális, mert a hangejtés egy kis létszámú csoportban természetes erővel és artikulációval történik. A játékok ugyanakkor egész csoportra tervezetten is alkalmazhatók. A nagycsoportos program kipróbálása jelenleg kísérleti stádiumban van, így eredményekről még nem beszélhetünk. Hipotézisként a beszéd alaki részének további javulását és a készség optimum szintre emelését várjuk.

A beszédhanghallás fejlesztésének következménye: a helyesírás javulása

Az óvodai gyakorlatba minden nehézség nélkül beilleszthető egy beszédhanghallást fejlesztő program, az alkalmazás technikai megoldása inkább az iskolai tanítás tervezésében jelenthet nehézséget. Az iskolában a tanítás feszített és előre tervezett tempója miatt már nehezebb összehangolni a tanmenet diktálta ütemet a készségfejlesztéssel.

A továbbiakban egy olyan készségfejlesztő programot mutatunk be, amiben iskolás gyermekek vesznek részt. A koncepció változatlanul a beszédhanghallás fejlesztése. Le kellett mondanunk viszont arról, hogy a fejlesztés kézikönyvének formai része az óvodai módszertani anyaggal analóg legyen. Az egyes olvasástanítási módszerek más sorrendben és más ütemben végzik a hang-betű megfeleltetést, ehhez alkalmazkodni nem lehetett. Az első osztályosok számára készített fejlesztő anyag ezért tömbösített formában készült el, a heti beosztás és a beszédhangok gyakorlási sorának meghatározása nélkül. Egyedül a hangképzet kialakítását vettük han-

gonként (2. példa). Két hang együttes hangoztató játékeinál ügyeltünk a homogén gátlás elkerülésére. A hangoztatás gyakorlatait a betűtanítás amúgy is meglévő tevékenysége miatt sűrítettük.

Játék	Eszközigeény	Megjegyzés
<i>Méhecske–maci háború.</i> A tanító kiosztja a szerepeket a macik és méhecskék (padsorok, csoportok stb.) között. Minden mondat után bevárja az említett szereplők hangoztatását.	hívókép z, m A játékhoz kapcsolódó szógyűjtemény a fejlesztő program mellékletében megtalálható	Motoros jel (z): szárnyrebbenés jobb kéz ujjával a fül mellett vízszintes helyzetben Motoros jel (m): ökölbe szorított, előre nyújtott jobb kéz (ellökjük a medvét) Logopédiai instrukció: emeld fel a nyelved, magasan zümmög a méhecske!
<i>A tulajdonos adjon hangot!</i> A tanulók megkapják a szerepüket (medve m, méhecske z hang). A tanító szavakat mond. Azok hangoztatnak, akiket illet a szó tartalma.	hívókép z, m A játékhoz kapcsolódó szógyűjtemény a fejlesztő program mellékletében megtalálható	Phasellus mattis tristique lorem non mattis
Ipsium et normis politur	Ipsium	Dolor sit amet tulda fulda
Ipsium	ligula diam. Aliquam in turpis sit	Phasellus mattis tristique lorem non mattis

2. példa. Részlet a fejlesztés módszereiből: hangképzet kialakítása, z és m hangok hangoztatása

A méhecskék megbeszélést tartottak (z). Megállapították, hogy gazdag mézraktáruk van (z). Voltak, akik a sok akácvirágra gondoltak, voltak, akik a gazdag hársfavirágtermésre (z). Észre sem vették, hogy két maci lopakodik feléjük (m). Ők is beszélgettek egymással (m). De finom méz illat van! – sóhajtoztak (m). Hogyan lophatnánk belőle (m)? Egy ór méhecske észrevette a közeledő macikat, és riadót fújt (z). Rajzott ki a többi ór méhecske, és megtámadta a macikat (z). De a macik korábban már megbeszélték, hogy ketten kétfelé szaladnak (m). Így a méhecske őrcsapatnak is ketté kellett válnia (z). Mit gondoltok, mi történt ez után? (A maci szerepű és a méhecske szerepű tanulók befejezik a történetet, és a tartalomnak megfelelően hangoztatnak.)

A „Méhecske–maci háború.” játék melléklete

Szárny	Mancs	Brummogás	Zümmögés	Csíkos	Fül	Fej	Barlang
Orr	Kaptár	Barna	Fehér	Téli álom	Pete	Csípés	Potroh
Karmolás	Köröm	Szőr	Fogazat	Csáp	Fullánk	Hat láb	Sárga
4 láb	Jeges	Viasz	Méz	Málna	Hal	Megporzás	Méz

A „A tulajdonos adjon hangot!” játék melléklete

Tömbösítve kapták kézhez a tanítók a hangfelismerést segítő, az egyetlen jegyben különböző hangok differenciálását fejlesztő, valamint a verbális munkamemória játékeit. Tervezésük alapján dönt el a készség egyes összetevőire fordított gyakorlás mennyisége. A játékok kiválasztásának változatosságát is ők határozták meg. Egy szógyűjteményhez társítva több játék is szerepelt, a kínálatból szabadon választhattak. Számítani lehetett a spontán választásokra, vagy ezzel ellenkezően csak a már ismert játékok ismétlésére. A 3. példa az utóbbi játékjavaslatokból tartalmaz rövid ízelítőt.

Papagájjáték. Minden tanuló kap egy szót. Az első tanuló a kapott szót megismétli. A következő az előző szót ismételve hozzáteszi a kapott szót. A harmadik már három, a negyedik tanuló pedig már négy szót fog visszamondani. Az ötödik tanuló megnevezi, milyen hanggal kezdődtek a szavak, 4–6 szóból alakul ki a sor.

Melyik hangot használjuk? A tanuló kap három szót. Megismétli ugyanabban a sorrendben, majd hangoztatja azt a hangot, amelyik mind a három szóban szerepelt. Előtte segítünk, hogy a szó elejére vagy a végére figyeljen.

Szókitaláló. A tanító szavakat mond, de a szó utolsó hangja nélkül. A gyermekek egészítik ki a szót. A játék végén mindenki felsorolja, milyen szavakat egészített ki (3–4 szónál több ne legyen).

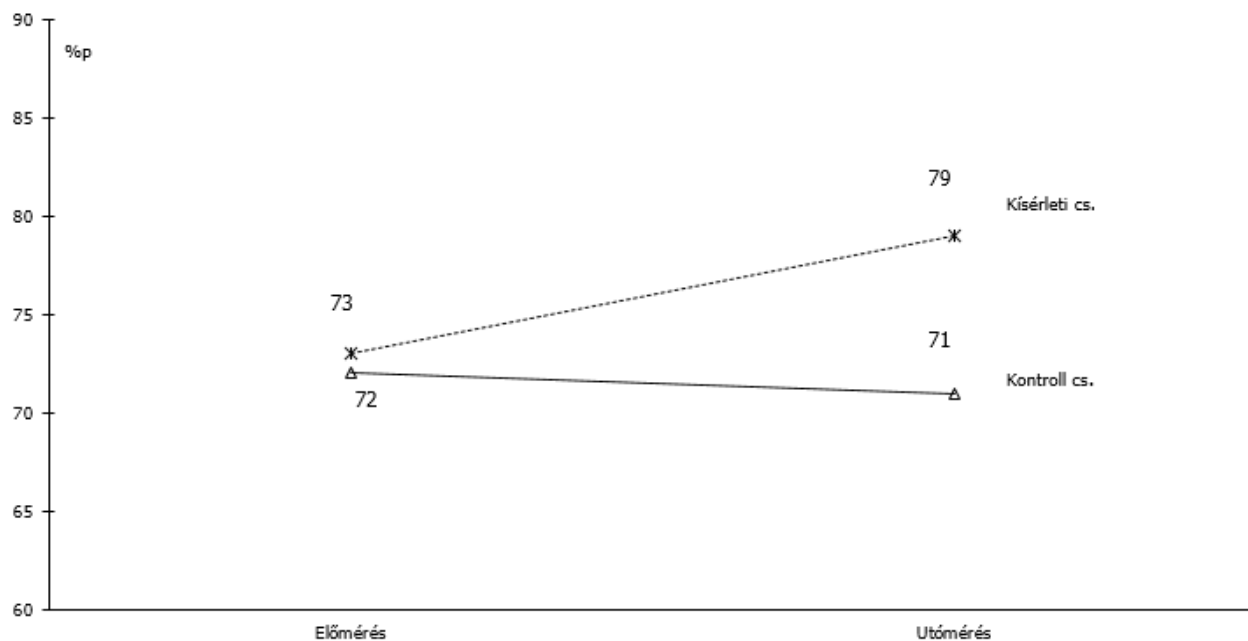
3. példa. Részlet a verbális munkamemóriát fejlesztő játékokból

Ez a módszertani fejlesztőcsomag nagyobb önállóságot és egyéni beosztástervezést igényelt a tanítóktól. A szisztematikus gyakorlás, a súlypontozás és az egyes feladattípusok gyakorlási aránya saját döntésükké és felelősségükké vált. Az éves fejlesztés tapasztalatait összegező konzultáció során meg is fogalmazódott ennek a tervezési rendszernek a hátránya. A tanítók azt tartják valós segítségnek, ha egy fejlesztő programot kézikönyv formában használhatnak. Megkönnyíti a munkájukat egy kész fejlesztési modul, ahol mintegy „felütik” a napi fejlesztés tartalmát, eszközét és célját. Ne nekik kelljen a készség összetevőit és azok fejlesztési arányát meghatározniuk. Nagyon fontosnak tartották a beszédhanghallás további fejlesztését, de ehhez direkter módon alkalmazható anyagokat kértek.

Az első osztályos fejlesztést követően, e javaslatok alapján dolgoztuk ki a módszertani segédanyagot a második és a harmadikos tanulók számára. Visszatértünk az óvodában alkalmazott táblázatos beosztáshoz, valamint a napi gyakorlati szintű tervezéshez. A napi 5–7 perces, az anyanyelvi órákat bevezető játékokkal főleg a helyesírás fejlesztésére fókuszáltunk. Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a nyelvtan egy elméleti, alapozó tantárgy ugyan, de mindez nem jelenti azt, hogy ne lehessen gyakorlatias módon, játékosan tanítani (Adamikné, 2001; Antalné, 2003; Bóna, 2008). A leggyakoribb helyesírási hibák (időtartam, betűcsere, kihagyás, hasonulások, tagolás, hangkihagyás, betoldás) mögött vélhetően a beszédhanghallás fejletlensége is áll (Molnár és Nagy, 2012). Hiszen ezek a hibák egyúttal a beszédhanghallás készség összetevői is. A fonémadöntésnél a beszédhangok tulajdonságait mérlegeljük, feltehetően ezt tesszük a helyesírás alkalmával is. Ez a megközelítés mégis azért egyedi, mert a helyesírás tanítása általában két részből áll: a grammatikai és nyelvtani szabályok tudatosításából, illetve azok gyakorlásából (másolási, diktálási, önálló írási szinten). A módszertani segédanyagok viszont a hangok tulajdonságainak játékos formájú tudatosítására alapoztak. A pedagógusok visszajelzése szerint a játékos gyakorlási forma ezt az általában nem kedvelt tantárgyat érdekesebbé és vonzóbbá tette.

Harmadik osztály végén egy 24 feladatot tartalmazó helyesírási tesztet vettünk fel. A feladatokkal a beszédhangok tulajdonságainak megítélését mértük a diktálás szintjén. Ebben a szituációban a beszédhangok tulajdonságait kondicionált módon, azaz a tanító ejtésében kellett eldönteniük a tanulóknak. A szeriális észlelés minőségére a mássalhangzó torlódást tartalmazó szavak diktálásával kerestünk adatokat.

Az eredmények itt is a kísérleti osztályokban tanulók szignifikánsan jobb teljesítményét mutatják a kontroll osztályokban tanulókkal szemben (5. ábra). Kísérletünkben tehát igazolást nyert, hogy a beszédhanghallást középpontba állító fejlesztés hatékonyan segíti a helyesírás elsajátítását.



5. ábra: A beszédhanghallás fejlesztésére építő helyesírás fejlesztés eredménye (Fazekasné és Zentai, 2012)

A harmadik osztály végére a tanítók már kellő tapasztalatot szereztek a készség fejlesztési módjáról. Megtámasztották és megértették a készségfejlesztés szemléletét. Sikertelenül az összhangot megvalósítaniuk a tanmenet diktálta haladási ütem, a különböző taneszközök, valamint a beszédhanghalló készséget fejlesztő módszertani segédanyagok között. A tankönyvek rendelésében már azt a tankönyvcsaládot részesítették előnyben, ahol a készségfejlesztés napi játékaikat a tanítási tartalomba a legjobban be tudták építeni. Úgy érezték, kellő tapasztalatot szereztek a készségfejlesztés tervezésére. El tudták dönteni az egyes összetevők fejlesztési arányát. Így kérésükre a negyedik osztályban újra tömbösített módszertani segédanyagot kaptak. A beszédhanghallás összetevőinek szisztematikus gyakorlása mellett játék és feladatgyűjtemény segíti a verbális szeriális munkamemória, a beszédértés, valamint a beszédprodukciónak fejlődését (4. példa). Ez utóbbi módszertani segédanyag hatékonyságának mérése, a tapasztalatok feldolgozása még folyamatban van.

Játék	A játék leírása
Kottázd le!	A tanulók keze alaphelyzetben könyökig felemelve, a kéz laza tartásban. A rövid magánhangzó jele: ökölbe szorított kéz. A hosszú: kinyitott kéz. A tanító mond egy szót. A szóban lévő magánhangzók időtartamát kézzel jelzik. Például óra szónál kinyújtott, majd ökölbe szorított kéz.
Mutasd az időt!	A tanító által mondott szavakat a gyermekek hangokra bontva lemutatják: a rövid hang jele a két mutatóujj összeérintése, a hosszú hang jele a tapsmozdulat.

4. példa. Részlet a beszédhangok időtartamának differenciálását fejlesztő játékgyűjteményből

Óra	Apó	Adó	Akó	Ama	Anya	Apó	Aró
Azé	Ázó	Ága	Ágya	Ára	Ásó	Ebe	Ebé
Ede	Ege	Eke	Epe	Ere	Eső	Eszi	Evó
Ibi	Ide	Ige	Imi	Íme	Ina	Ipa	Íve

Mintaszavak a játékokhoz

Kísérleteink indításakor az óvodás és az első osztályos tanulók fejlesztésére gondoltunk. Évről évre megéltük, hogy a tanítók a további osztályokra is kértek készségfejlesztő programot. Kérésük a fejlesztési koncepcióknak bevalásának visszaigazolása volt. A fejlesztett tanulók életkorához és ismereteihez alkalmazkodva változott a program. Negyedik osztályban belépett a szókincsbővítés, a beszédértés valamint a verbális munkamemória intenzívebb fejlesztése is. Megpróbálkoztunk „hibajavító” feladatokkal is. A hibajavítás típusú feladatokkal szembeni érv szokott lenni, hogy a tanulók ne lássák a hibás megoldást, mert az téves rögzülést eredményezhet. A tanítókkal konzultálva viszont mi azt feltételezzük, hogy ebben az életkorban már nem zavarja meg a tanulókat a hibás megoldás látványa, inkább a helyes-helytelen megítélést segíti elő.

Az alsó tagozat végén tartott konzultációnkon a tanítók egységesen képviselték azt a meggyőződést, hogy a beszédhanghallás fejlesztését célzó, de azon már túl is lépő fejlesztő programra a felső tagozatban is szükség van. Kérésükre elkészült az 5. osztály tanulóira tervezett módszertani segédanyag. A nyelvtan tárgy témaköreinek megfelelően a program bővült a magas és mély hangok differenciálásával. Hangsúlyozottan érvényesül a mondatfajták akusztikus szempontú észlelése, változatlanul nagy hangsúlyt kap a szókincsbővítés, beszédértés. Az 5. osztályos nyelvtan tantárgy maga is foglalkozik a beszédértéssel és a szókincsbővítéssel az ellentétpárok, szinonimák, szólások és közmondások értelmezésével. Hálás dolognak bizonyult ezen ismeretek játékos szintű gyakorlásának tervezése.

E munkáinkhoz kapcsolódva elindítottunk egy újabb, két éves kísérletet. Célunk a program adaptációja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók fejlesztésére. A technikai felhasználás hasonlóan történt, a gyógypedagógusok egy módszertani gyűjteményt kaptak, ami alapján a napi munkájukat tervezhették. A tanulókról felvett adatok tartalma: életkor, IQ, a megelőző fejlesztés formája és módja, a szegregáció (különnevelés) kezdete. A tanulásban akadályozottság organikus eredet esetén együtt járhat más fogyatékoságokkal is (például beszédhiba, hallás vagy látássérülés), ezekre is rákérdeztünk. A beszédhanghallás mellett a gyógypedagógusok felvették még a rövid DIFER-t (Józsa, 2004), és jellemezték a tanulók szociokulturális környezetét. A kísérletet vezető gyógypedagógusok félévenként írásbeli beszámolót készítettek, a fejlesztésekről videó felvételeket küldtek. A visszajelzések alapján a gyógypedagógusok is szívesen bővítették tanítási készletüket egy készségfejlesztést segítő módszertani segédanyaggal (Fazekasné, 2014). A kísérlet lezárult, a kapott adatok feldolgozása és elemzése elkezdődött, az eredményeket hamarosan publikáljuk.

Az óvoda középső csoportjától kezdődően a hatodik osztály végéig elkészült módszertani fejlesztőanyag koncepciója saját elképzeléseinket és a pedagógusok folyamatos visszajelzéseit tükrözi. Egy stabil struktúra, benne állandó és bővülő elemekkel. Az óvodában és az általános iskola alsó tagozatában heti lebontású tervezésben mi határoztuk meg az egyes összetevők fejlesztési és gyakorlási arányát. A negyedik osztálytól kezdődően már csak a feladattípusokat és az azokhoz tartozó szó és szövegmellékleket készítettük el, a használat gyakorlását az alkalmazó pedagógusokra bízuk. Az 1. táblázatban áttekintést adunk az egyes életkorokra javasolt fejlesztési területekről és jellemzőkről.

Évfolyam/csoport	A fejlesztés területei	Jellemzők
Óvoda, középső és nagycsoport	<p>Hangképzet kialakítása Beszédhang felismerése: önmagában, szó elején Időtartam megfigyelése A beszédhangok egyéb tulajdonságainak megfigyelése Hang-szó sorozat észlelés (akusztikus szerialitás)</p>	<p>A hangképzet rögzítésének menete minden hang esetében: vizuális, akusztikus, motoros és kinezetikus észlelések együttese Implicit és explicit szintek Ismerkedés a beszédhangok hívóképeivel Mozgással egybekötött, frontálisan, beszédhibás gyermekekkel kiscsoportos formában is játszható játékok</p>
1. és 2. osztály	<p>Hangképzet kialakítása Beszédhangok felismerése: önmagában, szó elején, végén Beszédhangok differenciálása képzési helyük, módjuk és zöngésségük alapján Időtartam differenciálás A beszédhangok egyéb tulajdonságainak megfigyelése Hang-szó sorozat észlelés (akusztikus szerialitás) Szótagolás Verbális szeriális munkamemória</p>	<p>A hívókép és az adott olvasástanítási módszer hívóképeinek egyeztetése, megfeleltetése Implicit és explicit szintek Frontálisan, az SNI tanulók esetében kiscsoportos formában játszható játékok</p>
3 és 4. osztály	<p>Beszédhangok differenciálása jellemzőik szerint (zöngésség, képzési helye és módja, időtartam) Hangsorozat, szó sorozat észlelés (akusztikus szeriális észlelés) Verbális szeriális munkamemória A beszédhangok egymásra hatása Szótagolás Grammatikai szabályok értelmezése és gyakorlása az akusztikus észlelés segítségével</p>	<p>Implicit és explicit szintek A helyesírás előkészítéséhez és gyakorlásához adaptált játékok</p>
5. és 6. osztály	<p>Hangsúlygyakorlatok Hang/szó sorozat észlelés, szeriális verbális munkamemória Hosszú és rövid magánhangzók és mássalhangzók differenciálása Magas és a mély magánhangzók differenciálása Mássalhangzók kapcsolódásának törvényszerűségei: részleges és teljes hasonulás, összeolvadás, rövidülés Magánhangzó-illeszkedés Vizuális és akusztikus emlékezet aktivizálása: ly-j tartalmú szavak szógyűjteménye Szótagolás Beszédértés, szókincs bővítés, verbális kreativitás</p>	<p>A helyesírás akusztikus alapokra épített jellemzőinek fejlesztése, a szintaktikai szabályok akusztikus alapokból történő megközelítése Játékos szókincs bővítés A verbális kreativitás fejlesztése</p>

1. táblázat: A fejlesztés területei és jellemzői különböző életkorokban

Összegzés

A tanulmányban bemutatott fejlesztő kísérleteinket a gyakorlattal szorosan együttműködve valósítottuk meg. Rendszeresen konzultáltunk a fejlesztő anyagot kipróbáló pedagógusokkal. Videofelvételek készültek az alkalmazásról, ezeket elemezve, a tapasztalatokat összegezve folyamatosan korrigálni tudtuk a fejlesztő módszereket. Ez a közvetlen kapcsolattartási mód a módszertani segédanyag tartalmi és technikai minőségét javította. A fejlesztő program összeállításánál szem előtt tartottuk, hogy a technikai eszközök széles kínálata önmagában nem garantálja az ismeretátadás-képességfejlesztés szimbiózisát. A pedagógusok igénylik, és szívesen fogadják a konkrét tervezést megvalósító fejlesztő modulokat. Időre és tapasztalatra van szükségük a készségfejlesztés és az ismeretátadás teendőinek szintetizálásához. Ha megismerik annak rendszerét, célját és területeit, egyre nagyobb szabadsággal tudják kezelni a felkínált játékos feladatokat. Egy módszertani segédanyag akkor teljesíti a funkcióját, ha gyorsan és könnyen alkalmazható gyakorlatokat tartalmaz. A képességfejlesztést célzó módszertani anyagok a pedagógiai munka gyakorlatában hatékony segítséget nyújthatnak.

Szakirodalom

1. Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
2. Antalné Szabó Ágnes (2003): A helyesírás tanítás pedagógiája. *Hungarológiai közlemények*, 2. 19–40.
3. Blomert Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–86.
4. Bóna Judit (2008): A beszédészlelés szerepe az írásban és a helyesírásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 193–204.
5. Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 279–284.
6. Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): Beszédhanghallás. In: Nagy József (szerk.): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 18–30.
7. Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
8. Fazekasné Fenyvesi Margit (2014): Egy képességfejlesztő kísérlet tapasztalatai szegregáló iskolákban. In: Juhász György, Horváth Kinga, Strédl Terézia és Árki Zsuzsanna (szerk.): *Oktatás és tudomány a XXI. század elején*. Univerzita J. Selyeho, Komarno. 283–294.
9. Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2011): A beszédhiba korrekciója a beszédhanghalló készség fejlesztése alapján: egy kísérlet tapasztalatai. *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest.
10. Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2012): A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 1. 1–14.
11. Fazekasné Fenyvesi Margit és Zentai Gabriella (2012): Beszédhanghallásra épülő helyesírás fejlesztés a harmadik osztályban. *X. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK*, Szeged.
12. Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt, Budapest.
13. Gósy Mária (2007): Beszédészlelés és beszédmegértés kisgyermekkorban. *Magyar Nyelvőr*, 2. 129–143.
14. Józsa Krisztián (2004): A DIFER rövid változatai. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (szerk.): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 94–117.

15. Józsa Krisztián (2011): Egy híd a gyógypedagógia és a többségi pedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
16. Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. 365–397.
17. Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benó és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
18. Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 5. 3–17.
19. Laczkó Mária (2008): Beszédészlelési működések a helyesírási hibák hátterében. *Fejlesztő Pedagógia*, 2. 4–31.
20. Lőrincz József és Kászonyiné Jancsó Ildikó (2009): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. Eötvös Kiadó, Budapest. 11–43.
21. Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna (2012): Anyanyelvi készségek és képességek. In: Csapó Benó (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–241.
22. Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
23. Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
24. Penner, Z. (2000): Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: Grimm, H. (szerk.): *Sprachentwicklung*. Hogrefe Verlag, Göttingen. 105–136.

Az online zaklatás médiareprezentációja

Domonkos Katalin* és Ujhelyi Adrienn**

Egy társadalmi jelenség megítélésében hangsúlyos szerepet játszik annak médiareprezentációja, mely befolyásolja a jelenség percepcióját és jelentőségének megítélését. Magától értetődőnek gondolnánk, hogy az online zaklatás (cyberbullying) ilyen aspektusból is feltárt kutatási terület, hiszen talán ez a jelenség a digitális technológia fiatalokkal kapcsolatban leggyakrabban említett veszélye. Ennek ellenére csupán egy ilyen jellegű tanulmányt találtunk, melynek szerzője az Egyesült Államok mainstream médiáját tekintette át. Jelen kutatásunk célja az online zaklatás magyar médiareprezentációjának feltárása. Elemzésünkbe kilenc nyomtatott és digitális médiaterméket választottunk be: origo.hu, index.hu, hvg.hu, nol.hu, mno.hu, hir24.hu, borsonline.hu, metropol.hu, blikk.hu. A kiválasztás fő kritériumai: az olvasottság, valamint a téma és megjelenési forma szerinti sokszínűség. Mivel az első, témával foglalkozó cikk 2007 márciusában jelent meg, ezért ez időpont és 2014. október közötti intervallum során megjelent 116 cikket vizsgáltunk. Megfigyeléseink szerint a média az egyedi esetekre fókuszál, melynek következménye az individuális fókusz, vagyis mind az okok, mind a felelősség vonatkozásában az egyénekre koncentrálnak, lényegesen kevesebb figyelmet szentelve a tágabb intézményi kontextusnak, társadalmi és kulturális tényezőknek. A megelőzés és kezelés vonatkozásában elmondható hogy a technológiai megoldásokra helyeződik a hangsúly, kevesebb teret adva a szociális kontextusnak, a szűkebb-tágabb környezet szereplőinek, valamint a közösségi megelőző és megoldási módoknak.

Kulcsszavak: online zaklatás, cyberbullying, médiareprezentáció, online média

Az online zaklatás jelensége

A digitális technológia talán leggyakrabban említett hátránya az online zaklatás (*cyberbullying*), amely ellenséges, zaklató és ismétlődő károkozó magatartást jelent, valamilyen elektronikus eszköz használatával. A kezdeti definíciók leggyakrabban az „elektronikus” jelzőt használják, mely a későbbi kutatásokban is megjelenik (*Li, 2007; Li és Beran, 2005; Patchin és Hinduja, 2006; Smith és mtsai., 2008; Slonje és mtsai., 2012*), hiszen az eszközhasználat markáns jellemzője e problémakörnek. Véleményünk alapján azonban e jelző a készülékek túlzottan tág tartományát jelöli ki, túlmutat az információs és kommunikációs technológia nyújtotta eszközkészleten, ezért írásunkban az online előtag használatát tartjuk indokoltnak, ami sokkal inkább kiemeli a jelenség hálózathoz kötött jellegét. Az utótag tekintetében azonban, követve az első fordítás óta (*Olweus, 1999*) a hazai szakirodalomban elterjedtté vált magyar megfelelőjének (*Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008*) következetes alkalmazását, megmaradunk a zaklatás kifejezés használatánál. Az online zaklatás megjelenési formái között említhető a bántó, gyűlölködő tartalmak küldése, pletykák terjesztése online, valamint a megszegyenítő képek és videók megosztása az interneten (*Willard, 2005; Tabby Project, 2012*).

* Domonkos Katalin, tanító, neveléstudomány szakos bölcész, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója. kati.domonkos@gmail.com

** Ujhelyi Adrienn, az ELTE Pszichológiai Intézetének oktatója. ujhelyi.adrienn@ppk.elte.hu

Online zaklatás a kutatások tükrében

Az online zaklatás témaköre interdiszciplináris terület, a jelenség foglalkoztatja a pedagógusokat, pszichológusokat, szociológusokat, médiakutatókat, és jogi vetületei sem hanyagolhatóak el. Egy amerikai cikk (Piotrowski, 2012) a téma pszichológiai szakirodalmát tekinti át, azt vizsgálva, hogy melyek a kutatások legfontosabb fókuszpontjai (1. táblázat). 157 cikket talált a szerző 2011. október végéig. A három legtöbb figyelmet kapó terület: az intervenció/kezelés, a zaklató profiljának megrajzolása, illetve a tradicionális bullyinggal való összevetés. Az elemzést végző rámutat azokra a kérdésekre is, melyeket jórészt ignorál a szakirodalom: ilyen a kor és a nem összefüggése az online zaklatással, vagy az általános iskolások között megjelenő zaklatás. A szerző a ProQuest pedagógiai adatbázison is lefuttatta ugyanezt a keresést, ott 42 kapcsolódó cikket talált.

Témafókusz	Gyakoriság (%)
Intervenció	22 (14%)
Zaklató profilja	11 (7%)
Tradicionális zaklatással való összevetés	10 (6%)
Jogi kérdések	9 (6%)
Iskola hatása, szerepe	9 (6%)
Társas dinamika	5 (3%)
Rizikófaktorok	5 (3%)
Mérés kérdései	5 (3%)
Prevalencia	5 (3%)
Társas hálózatok	4 (2,5%)
Család szerepe	4 (2,5%)
Speciális nevelésű diákok	3 (2%)
Kortárs hatás	3 (2%)
Öngyilkosság	3 (2%)
Egyéb általános vagy speciális témák	62 (40%)

1. táblázat: Az online zaklatás pszichológiai szakirodalmában leggyakrabban megjelent kutatási témák (N=157) (Piotrowski, 2012 nyomán)

A témával foglalkozó kutatásokból kiderül, hogy vannak nemi különbségek az érintettségben, de az eredmények olykor ellentmondásosak. A legtöbb kutatási eredmény azt mutatja, hogy a fiúk elkövetőként nagyobb valószínűséggel érintettek (Li, 2007; Wright és mtsai., 2009; Slonje és mtsai., 2012; Festl és Quandt, 2013), míg az áldozattá válás kockázata magasabb a lányok körében (Li, 2007; Slonje és Smith, 2008; Mesch, 2009; Wright és mtsai., 2009; Schneider és mtsai., 2012; Vazsonyi és mtsai., 2012; Festl és Quandt, 2013), más kutatások nem találtak ilyen különbségeket (Slonje és Smith, 2007; Domonkos, 2014).

Az egyén szintjén, a zaklatás és a stresszel való megküzdés vizsgálata során a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy azok az áldozatok, akik beszélnek valakivel a megfélemlítésről, vagy valamilyen módon megpróbálják kezelni a problémát (problémaközpontú megküzdési módok¹ alkalmazása), kevesebb egészségügyi panaszról számoltak be, szemben azokkal, akik megpróbálták elkerülni a stresszt. A kutatásokból az is kiderül,

1. „Problémaközpontú megküzdés: ekkor a személy a helyzetre, a problémára összpontosít, hogy megkísérelje azt megváltoztatni, hogy a jövőben el tudja kerülni” (Margitics és Pauwlik, 2006. 44.).

hogy a passzív megküzdő stratégia (például tagadás, elkerülés, belenyugvás és a saját maga hibáztatása) általában hatástalan, igaz egy ideig megállíthatja a zaklatást, de a problémát nem oldja meg (Völlink és mtsai., 2013).

A családi háttér tekintetében a ritka szülői ellenőrzés (Ybarra és Mitchell, 2004) és a fizikai büntetés alkalmazása (Diamanduros és mtsai., 2008) növeli az elkövetővé válás valószínűségét. Az áldozatokat alacsony önbecsülés (Gradinger és mtsai., 2009; Limber, 2002) és osztálytársaikkal való gyenge kapcsolatok jellemzik, szüleik túlzott védelmének hatására a gyermek megküzdési készségeinek fejlődése korlátozott (Limber, 2002). Mind az okoknál és felelősségnél, mind a megelőzés során is fontos terület a szülői közvetítés, a mediáció (Mesch, 2009) kérdése. A szülői közvetítés során a szülő egyrészt szabályozza a megfelelő médiafogyasztást, másrészt értelmezi a médiában látható tartalmakat, információkat. A korlátozó mediáció jellemzője, hogy a szülő nem aktív közvetítő, olyan eszközök tartoznak ide, mint az internethasználati idő korlátozása, szűrő monitoring szoftver telepítése, vagy a látogatott webhelyek ellenőrzése. A kiértékelő közvetítés aktív szülői szerepet feltételez, mely során az internethasználattal, az online tartalommal kapcsolatos kérdések megbeszélése, a közös szabályok megalkotása hangsúlyosabbak (Domonkos, 2014).

A kutatási eredmények alapján az iskolában jelenlévő klikkesedés, agresszív légkör, vagy a hagyományos zaklatás magasabb előfordulása együtt jár az online zaklatás gyakoribb előfordulásával. Az elkövetők központi helyet foglalnak el a kortársak között, valamint kortárskapcsolataik között felülreprezentáltak más elkövetők és a zaklatást támogató szemlélők (Festl és Quandt, 2013). A nem verbális jelek hiánya miatt nemcsak az elkövetők, hanem a szemtanúk sem szembesülnek a zaklatás következményével, az áldozat érzelmi reakciójával, mindez növeli az ismétlődés esélyét (Ybarra és Mitchell, 2004; Hinduja és Patchin, 2007; Slonje és Smith, 2007; Mesch, 2009; Dempsey és mtsai., 2011; Festl és Quandt, 2013), de emiatt a szemlélők negatív viselkedése is gyakoribb az interneten, mint a szemtől-szemben helyzetekben. Az online zaklatás szemtanúinak többsége arról számol be, hogy nem tettek semmit az online negatív cselekmény megállítására érdekében, kis hányaduk továbbküldte a zaklató tartalmat (Slonje és mtsai., 2012; Machácková és mtsai., 2013; Domonkos, 2014).

Az online zaklatás hazai tudományos közleményben való említése az iskolai erőszak- kutatások során jelent meg, egyrészt empirikus adatok nélkül, mint a közvetett zaklatás új megjelenési formájaként jelölve azt (Balázs, 2009), másrészt feltárva a magyarországi gyakoriságát, megjelenési formáit, jellegzetességeit (WIP, 2007; Eu Kids Online, 2011; Parti és Schmidt, 2013; Domonkos és Ujhelyi, 2014b). A kutatási eredmények változatos adatokat szolgáltatnak, saját bevallásuk szerint a megkérdezettek 30 (11-16 év) (Eu Kids Online, 2011), 45,6 (15-18 év) (Parti és Schmidt, 2013), 40,5 (7. és 11. évf.) (Domonkos és Ujhelyi, 2014a) százaléka volt áldozata online zaklatásnak. Az online megvalósuló zaklatás legtöbb esetben bántó, zaklató üzenetek formájában (Eu Kids Online, 2011) nyilvánul meg. Az érintettség tekintetében veszélyeztetettebbek az egyszülős háztartásban élő, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű fiatalok, valamint az életkor előrehaladtával valószínűbb az online zaklatásban való érintettség (Eu Kids Online, 2011). Az áldozattá válás valószínűsége az életkor növekedésével csökken (Domonkos és Ujhelyi, 2014b), az elkövetővé válás gyakoribb az idősebbek és az alacsonyabb szocioökonomiai státuszúak körében (Eu Kids Online, 2011), illetve azok a gyerekek az elkövetők, akik népszerűnek tekintik magukat az online ismerőseik körében (Schmidt, 2013). Más kutatás eredményei alapján azonban az elkövetővé válás tekintetében nincs életkori különbség (Domonkos és Ujhelyi, 2014b), mely eltérés a mintavétel különbözőségével is magyarázható. Az eltérések mellett a szakértők eredményei összecsengenek abban a tekintetben, hogy az iskolai és az online áldozattá válás szoros összefüggést mutat, valamint az áldozati és az elkövetői szerepek nem különülnek el élesen egymástól (Parti és Schmidt, 2013; Domonkos és Ujhelyi, 2014b).

Kutatók véleménye alapján az offline és online zaklatás jelenlétén túl nyomásként nehezedik az oktatási intézményekre az a hazai hatósági és médiagyakorlat is, hogy az információgyűjtéssel foglalkozó munkatársak

rendszeresen monitorozzák a nyilvános online tartalmakat (Török, 2012). Kurucz Orsolya (2012) intézményvezetőkkel végzett interjúinak eredményeiből az is kiderül, hogy a jelenség intézményi szintű kezelésével kapcsolatban három, egymástól jól elkülöníthető intézményi attitűd rajzolódott ki: (1) az iskola nem figyeli a diákok közösségi oldalon folytatott kapcsolatait, kommunikációját; (2) az iskola a hatóságoktól és a szabályok szigorításától várja a megoldást; (3) az intézmény fontosnak tartja az online konfliktusok szűrését, továbbá iskolai stratégia kidolgozását. Az oktatási intézményekkel kapcsolatban fontos eredmény, hogy a pedagógusok aktív részvétele kockázatcsökkentő faktor lehet az online zaklatási esetek észlelésében, kezelésében és megelőzésében (Schmidt, 2013).

Online zaklatás megjelenése a médiában

Egy új társadalmi jelenség megítélésében hangsúlyos szerepet játszik annak médiareprezentációja. A média által választott narratíva, bemutatási keret jellegzetességei befolyásolják a jelenség jelentőségének megítélését, illetve annak percepcióját, hogy a társadalom milyen okokat és következményeket azonosít vele kapcsolatban. Ehhez képest meglepő tény, hogy az online zaklatás kapcsán nagyon kevés az ilyen jellegű kutatás.

Az egyetlen szakirodalomban fellelhető, hasonló célokat kitűző kutatás 2012-ben született (Milosevic, 2012), melynek bevezetőjében az amerikai kutató is az ilyen vizsgálatok hiányát észrevételezte. Vizsgálatában az Egyesült Államok mainstream médiájában megjelent, *cyberbullyinggal* kapcsolatos híradásokat tekintette át. 2006 és 2011 között összesen 40 nyomtatott médiahírt és 48 tv műsort talált. Kutatási céljai között szerepelt egyrészt a két eltérő médiatípus különbségeinek felmérése, illetve a téma bemutatási kereteinek feltárása két fő szempontból: kit jelölnek meg a híradások, mint a jelenség okozóit (causal responsibility), illetve kihez kapcsolják a prevenció és a megoldás felelősségét (treatment responsibility). Eredményei azt mutatják, hogy a híradások száma nem mutat lineáris emelkedést, inkább egy-egy konkrét, jellemzően drámai eset után ugrik meg. A nyomtatott médiában megjelent cikkek 70%-a hozta fel a felelősség kérdését, melyek harmada azt elsősorban individuális jellemzőknek tulajdonítja. Előkelő helyezést kap még a technológia egyik fontos jellemzője, az anonimitás (12,30%). Társadalmi, kulturális tényezőket a cikkek tizede (4%) említi, és csak egyetlenegy (2%) hívja fel a figyelmet a szülők és a családi értékek szerepére. A kutatás másik célja annak felmérése volt, hogy a média kiket nevez meg felelősnek a probléma megoldása kapcsán. A cikkek 72%-a mutatott rá egy vagy több lehetséges ágensre: több mint harmaduk (14,35%) az iskolát, majdnem ugyanannyian (11,28%) a szülői kontrollt emelik ki, ezt követi a bíróság (8,20%), és az adott weboldal (6,15%), 17 cikk (11%) a szövetségi vagy állami szintű kormányzatot, illetve a törvénykezést nevezi meg, és csupán 3 cikk (7%) említi a tanárok szerepét. A cikk kvalitatív tartomelemzéssel azonosította a téma tálalásának legjellemzőbb kereteit is: leggyakrabban mint egy kifejezetten komoly fenyegetés, amelynek következményei lehetnek a depresszió vagy az öngyilkosság (62%). Ez annak fényében értelmezhető pozitív fejleménynek, hogy a szakértők a korai híradások miatt sokáig attól féltek, hogy a média az online zaklatást a tradicionálishoz képest ártalmatlanabbnak fogja bemutatni. A mintában csak négy olyan cikk volt, mely ez utóbbi, „a szavak nem árthatnak” állásponton volt. A cikkek ötöde az offline és online zaklatás összevetésében épp utóbbi súlyosságát emelik ki, megemlítve, hogy nagyobb nyilvánosságot jelent, nem korlátozódik az iskola területére, illetve az anonimitás miatt nehezebb azonosítani az elkövetőt. Gyakori értelmezési keret (9,23%) a megelőzés, illetve problémamegoldás nehézségeinek hangsúlyozása, főként amiatt, hogy míg a tradicionális zaklatás egyértelműen beágyazódott az iskolai diskurzusba mind a megelőzés, mind a kezelés tekintetében, az online verzióknak nincs igazi „felelőse”. Hat cikk az online zaklatást a szólásszabadság

kontextusába helyezi, kiemelve a problémamegoldás egyik inherens nehézségét. A cikkek 10%-a fókuszál a nemi különbségekre, a lányok dominanciáját hangsúlyozva az áldozati szerepben.

Cél, hipotézisek

A kutatás célja az volt, hogy képet alkossunk arról, milyen típusú információkat közvetít a nyomtatott (print) és a digitális média² a témával kapcsolatban, hiszen a kihangsúlyozott, illetve ignorált részek alapvetően meghatározzák a közvélemény online zaklatásról alkotott elképzeléseit. A cikkek tartalomelemzése közben kiemelt szempontként kezeljük a felelősség kérdését, vagyis azt, hogy mennyiben jelenik meg ez szempontként, és ha igen, melyik szereplőhöz kapcsolják azt: egyéni, társadalmi, esetleg technológiai szintű okokat, illetve megoldási módokat jelölnek meg. Kiemeljük továbbá azt is, hogy az áldozatokat és tetteseket hogyan ábrázolják az írók, melyek a leggyakrabban megjelenő attribútumok. Számba vesszük a cikkekben megjelenő prevenciós lehetőségeket is. Végül pedig szeretnénk azonosítani a téma tárgyalásának legjellemzőbb kereteit, a leggyakoribb asszociációs köröket.

Módszer

Elemzésünkbe 9 nyomtatott és digitális médiaterméket választottunk be, megpróbálva egyszerre kiválasztani a legolvasottabbakat, miközben érvényesítjük azt a célt is, hogy minél változatosabb legyen a minta: csak online, illetve online és offline megjelenésűek, komolyabb hangvételű, illetve bulvárosabbak is bekerültek. A kiválasztott sajtótermékek jól reprezentálják a hazai hírforrásokat, joggal tekinthetők agenda setter-nek: origo.hu, index.hu, hvg.hu, nol.hu, mno.hu, hir24.hu, borsonline.hu, metropol.hu, blikk.hu.

Eredetileg 2000 januárjától a kutatás kezdetéig (2014. október) született cikkekre kerestünk rá, de mivel az első cikk 2007 márciusában jelent meg, adatbázisunk e hét év termését tekinti át. Kereső kifejezésként a „cyberbullying”, „online zaklatás”, „elektronikus zaklatás”, „internetes zaklatás” szavakat használtuk, így összesen 132 cikket találtunk. A cikkek átolvasása után töröltük azokat, melyek csak felszínesen kapcsolódnak a témához, így a végső mintában 116 cikk maradt. A kapott adatbázist mind kvantitatív (főként szógyakoriság-elemzés), mind kvalitatív tartalomelemzésnek alávetettük, az elemzési egység utóbbi esetben a teljes cikk volt. A kvantitatív elemzéshez a NVivo 10 tartalomelemző szoftvert használtuk, a kvalitatív tartalomelemzés során pedig kategóriákat hoztunk létre és azok alapján vizsgáltunk a cikkek átolvasását követően. Az összes cikk kategóriákba sorolása után megvizsgáltuk a különböző kategóriák előfordulásának számát, azok idői mintázatát, valamint egyéb összehasonlításokat végeztünk. A kódolók közötti megbízhatóság elfogadható volt (Cohen kappa=0,86).

Eredmények

Az eredmények bemutatását a kvantitatív elemzéssel kezdjük, a cikkek idői sorrendjét és a szógyakoriságot bemutatva. A második, hosszabb részben a kvalitatív elemzés eredményei kerülnek sorra a megjelenési formák, okok és felelősség, valamint a megelőzés és a kezelés köré építve.

Szinonimák

Mindenekelőtt figyelmet érdemelnek azok a szinonimák, különböző elnevezések, melyekkel a cikkek az online zaklatást jelölik. Ez egyrészt sok mindent elárul a jelenség asszociációs mezőjéről, másrészt a rendkívül változa-

2. A megkülönböztetés nem triviális, hiszen a legtöbb nyomtatott formában megjelenő lapnak ma már online felülete is van.

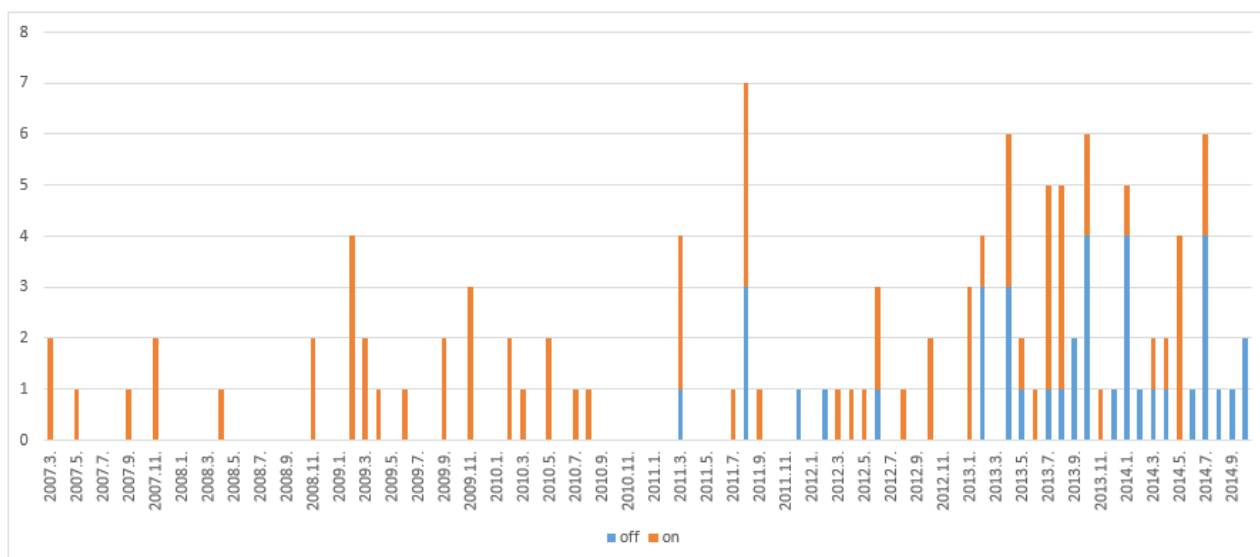
tos kifejezések arra is reflektálhatnak, hogy a magyar szakirodalomban nincs konszenzuálisan elfogadott terminus. A nemzetközi szakirodalomban a *bullying* kifejezést használják, melynek nincs olyan magyar megfelelője, mely pontosan meghatározná a jelenség ismétlődő, károkozó jellegét. Az elnevezés magyar megfelelője körüli bizonytalanság jól megragadható az online zaklatásról szóló cikkek kapcsán is, mind az előtag, mind az utótag tekintetében (1. ábra). Az előtag idegen nyelvű szókapcsolatának elemeit követő (cyber, kiber) fordítás mellett megjelennek az internet jellemző szinonimái, melyek közül a jelenséggel kapcsolatban a legtávolibb a virtuális előtag, mely konnotációja inkább negatív: nem valóságos, látszólagos asszociációkat kelt. A zaklatásra talán leginkább jellemző ismétlődést, mint jellegzetességet ragadják meg a bántalmazás, üldöztetés, zrikálás, szivatás érzelmi-hangulati többletjelentést hordozó szinonimák.

virtuális, internetes, online, cyber, kiber, digitális
agresszió, bántalmazás, lelki terror, zaklatás, üldöztetés, zrikálás, terror, mobbing, támadás, szivatás, bullying, inzultálás

1. ábra: A cyberbullying magyar megfelelőjeként használt kifejezések elő- és utótagjai

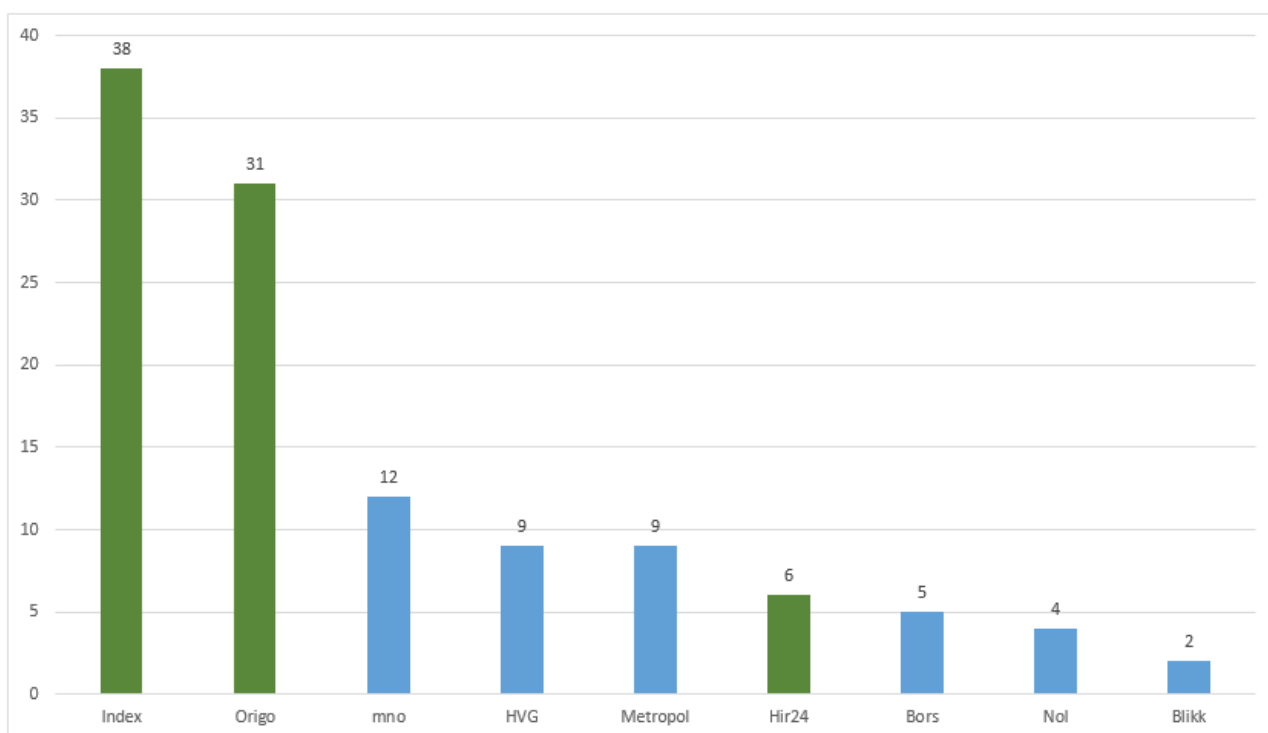
A cikkek idői megjelenése

A magyar sajtóban az első cikkek 2007-ben jelennek meg, amikor is egy az online újságírókat közelről érintő, ezért talán különösen érdekes eset történt az Egyesült Államokban: egy sztárblogger vonult vissza a nyilvánosságtól egy időre az őt ért online fenyegetések hatására. A kezdeti híradások több szempontból is jellemzőek: először is a jelenségre egészen 2011-ig csak az online portálok reflektáltak. A különböző hírforrások elsöre talán önkényesnek tűnő kettéválasztását tisztán online és offline gyökerekkel is rendelkezőkre, a statisztika igazolni látszik (2. ábra).



2. ábra: Online zaklatással kapcsolatos cikkek a magyar médiában, havi bontásban (N=116)

Az online média túlsúlya akkor is szembeűnő, ha a cikkek számát forrásokra vetítjük (3. ábra). A két – talán – legfontosabb online hírportálon összesen több cikk jelent meg a témában, mint az összes többi forrásban együttvéve. A cikkek átlagosan 482 szóból álltak, ettől a Bors (M=292**, N=5), a HVG (M=375**, N=9) és az MNO (M=335**, N=12) lefelé, a Metropol (M=727**, N=9) pedig felfelé tér el (**p<0,01).



3. ábra: Online zaklatással kapcsolatos cikkek a magyar médiában, forrásokra bontva (N=116)

A későbbiekben is fennmarad továbbá a híradások egy-egy konkrét eseménye köré szerveződő jellege (2. táblázat). A cikkek 90%-a rendelkezett egészen konkrét és könnyen azonosítható apropóval, továbbá 7 összefoglaló jellegű cikket találtunk és 5 nem besorolható.

Konkrét apropóval rendelkező	Esetek	amerikai (28), magyar (9), angol (5), olasz (2), szerb (1), román (1)
	Felmérés, Kutatás, Konferencia	Nemzetközi (12), magyar (12)
	prevenció	20
	Facebook	(7)
	Egyéb	(7)
	Összesen	104
Összefoglaló jellegű, konkrét apropó híján		7
Nem besorolható		5

2. táblázat: Az online zaklatással kapcsolatos cikkek apropójának osztályozása (N=116)

A kiindulópontul szolgáló események legnagyobb része egy konkrét esetet takar (46,39%), de természetesen a cikkek egy része korábban történeteket is felidéz. Az esetek jellemzően kiderülésük pillanatában, illetve a bírósági döntés kapcsán kerülnek reflektorfénybe. 19 cikk (16%) szakmai jellegű esemény (felmérések, kutatások, konferenciák) kapcsán íródott. Ezek pontosan fele nemzetközi és magyar (12-12). 27 cikk apropója valamilyen prevenció intézkedés volt. Ezek nagy változatosságot mutatnak: vannak tiltásra épülők (japán próbálkozás az

okostelefonok esti használatának betiltására), technológiai jellegűek (például a Rethink kampány, mely a posztolás előtti újragondolást elősegítő gomb bevezetését javasolja). A magyar prevenciók kampányok közül legtöbbször a Nickelodeon kampánya (4), illetve a KIM iskolai programja (3) szerepel. 7 cikk kifejezetten a Facebook által bevezetett vagy szervezett prevenciókkal kapcsolatos (szexuális bűnözők profiljának törlése, *mobbing* megelőző oldal létrehozása vagy az online zaklatást jelentő gomb bevezetése). A súlyos következményekkel járó esetek magasabb hírértéke, ezen esetek újbóli felelevenítése a téma vagy egy prevenció intézkedés kapcsán mind magyarázata lehet a nemzetközi vonatkozású hírek túlsúlyának.

Szógyakoriság elemzés

A kvantitatív elemzés következő lépéseként a korpuszban előforduló 100 leggyakoribb szót gyűjtöttük ki, majd töröltük a jelentés nélküli, nem releváns találatokat (például és, hogy, vagy, csak, azt, mint...), illetve összevontuk ugyanannak a szónak különböző megjelenési formáit (például gyerek és gyerekek). Az így megmaradt 24 szó – valamint a szinonimákra, hasonló szavakra való kiegészítő keresés – sok mindent elárul a jelenség keretezéséről (3. táblázat). Például a kor jelentőségéről: 198 alkalommal szerepel a konkrétan a korra utaló éves szó, valamint kiemelkedik mind az áldozatok, mind a tettesek fiatalsága: gyerek(ek)et 169 alkalommal hoznak szóba, fiatal(ok)ról 113, tinédzserekről 79, diákokról 60 alkalommal van szó. A szólistából az is kiviláglik, hogy az online zaklatás elsődleges terepei a különböző közösségi oldalak: a közösségi média szóösszetétel 171-szer szerepel, ezt követi a Facebook (170), majd jelentős lemaradásban a többi ilyen oldal: ask.fm (46), Myspace (35), Youtube (24) és a Twitter (10). A nemi különbségek is feltűnőek: a lány (140) szó kétszer annyiszor szerepel, mint a fiú (67). Ha a keresést kiegészítjük a nemre utaló további szavakkal, még feltűnőbb a női dominancia (396 – lány, kislány, tinilány, nő, barátnő, illetve 144 – fiú, kisfiú, férfi, férj).

A leggyakoribb szavak listáján szereplő amerikai (82) és magyar (69) szavak illusztrálják, hogy az említett esetek, illetve a cikk megírásának apropóját adó kutatás vagy konferencia leggyakrabban e két országból származnak. Az amerikai esetek közül kiemelkedik két öngyilkossággal végződő, melyre legtöbbször hivatkoznak: az egyesült államokbeli Megan Meierre (28-szor) és a kanadai Amanda Toddra (27-szer). Az öngyilkosság szó összesen 37 cikkben (32%) jelenik meg, 128 alkalommal megemlítve. Az öngyilkosság mellett a szexualitás a cikkek másik hívószava, összesen 38 (32%) cikkben, 108 alkalommal szerepelnek kapcsolódó szavak (szex-, meztelen, sexting).

A szólista alapján előtérben van az iskola, mint közeg: az iskola 138-szor, a diák 60-szor, míg a tanár 35-ször jelenik meg a korpuszban. Kiemelt kontextus továbbá a bűnüldözés – a rendőrség, hatóság és feljelentés szavak összesen 123 alkalommal vannak megemlítve, illetve ehhez kapcsolódóan a bíró(ság), ügyész, jogi(i) és törvény szavak 115-ször. Érdekes még megemlíteni a névtelen, anonim szavak gyakoriságát: 54, illetve az adatvédelmet (33).

Szó	Előfordulási gyakoriság	Szó	Előfordulási gyakoriság	Szó	Előfordulási gyakoriság
internet, -es, -en	370	fiatal, -ok	113	hasonló	58
éves	198	amerikai	82	cyberbullying	57
zaklatás	192	magyar	69	szülők	57
online	190	öngyilkos	68	zaklató	57
közösségi	181	fiú	67	áldozat	56
facebook, -on	170	iskolai	62	digitális	52
gyerek, -ek	370	személyes	62	oldalon	51
lány	198	szexuális	62	Index	50

3. táblázat: Az online zaklatással kapcsolatos magyar cikkekben (N=116) előforduló szavak gyakorisága

A továbbiakban a szógyakoriság-elemzésben, illetve a korábbi szakirodalomban is megjelenő kulcstémákat, kulcsterületeket tekintjük át: az online zaklatás cikkekben megjelenő konkrét formáit, az okok és felelősség kérdését, valamint a megelőzés és a kezelés felsorolt lehetőségeit.

Megjelenési formák

Az online zaklatás szakirodalomban leírt megjelenési formái változatos képet mutatnak, melyek között említhető a gyűlölködő, zaklató tartalmak küldése; pletykák terjesztése online; kiközösítés; megszegyenítő képek és videók megosztása az interneten, valamint a szexting, ez utóbbi során az elkövető szexuálisan provokatív meztelen vagy félig meztelen képeket vagy nyíltan szexuális tartalmú szöveget küld el, oszt meg online. A vizsgált cikkek közül 30 (25,8%, N=116) említ – többnyire a jelenség szemléltetésére – megjelenési formákat felsorolásképp. A leggyakoribb típusok a zaklató üzenet, poszt vagy komment 11 említéssel; lejárató fotók vagy videók 6 utalással; végül a fenyegetés 9, kirekesztés 7 és a szexting 6 említéssel. További 59 cikk konkrét esetet említ (50,8%, N=116), túlnyomó többségben a súlyos következményekkel járó, öngyilkossággal végződőket (55,9%, n=59), melyek közül, az említés tekintetében két típus rajzolódik ki. Egyik típus az eset pontos leírásánál többet nem vállal: „Az amerikai diáklány tavaly októberben lett öngyilkos az otthonában, miután hetekig levelezett a nem létező ismerőssel – adta hírül az AP hírügynökség. A 15 éves, *Josh* nevű fiú nevében valójában *Megan* egyik iskolatársának édesanyja és gyermekei leveleztek a lánnyal, akik az utcájukban laktak, és a családjának is jó ismerősei voltak. A tinilány azt követően lett öngyilkos, hogy levelezőtársa több mint egy hónap után hirtelen megszakította vele a kapcsolatot, és lejárató kampányt kezdett ellene a weben, a szülők pedig most, egy évvel *Megan* halála után szeretnék elérni a valódi tetteseket felelősségre vonását.”³. A másik típusnál az esetleírás nem képezi az írás gerincét, inkább az online zaklatás jelenség súlyosságának hangsúlyozásaként jelenik meg, mintegy aláhúzza a téma relevanciáját: „Ezek közül a legnagyobb hatású a kanadai *Amanda Todd* esete volt. A 15 éves lány a Youtube-ra töltött fel egy segélykérő videót, mielőtt öngyilkos lett. (...) A magyar fiatalok körében ugyan nem történt olyan, nagy nyilvánosságot kapott eset, ahol egyértelmű lett volna a kapcsolat az internetes zaklatás és az öngyilkosság között, maga a jelenség azonban egyre elterjedtebb. Természetesen az iskolai kikö-

3. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20071119-hamis-myspacefelhasznalo-miatt-lett-ongyilkos-egy-tinilany.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

zösítés, durvább csúfolódások és fenyegetések a legkevésbé sem számítanak újdonságnak, az utóbbi években azonban az internet új formát adott ennek. Ez pedig új jellegzetességekkel is jár.”⁴

Mivel a magyar nyelvben a zaklatás szónak szexuális konnotációja van, figyelmünk kiterjedt az online zaklatás valamilyen szexuális tartalommal való együttemlítésére (18,9%, N: 116) is, melyek között megjelenik a nemi erőszak: „Egy kanadai tinilányt két évvel ezelőtt többen is megerőszakoltak, az esetről fotó is készült. A fénykép miatt többen gúnyolták a tinédzsert, aki bár feljelentést tett a rendőrségen, de a rendőrök a bizonyítékok hiányára hivatkozva nem voltak hajlandók vádat emelni. A lány két évvel az eset után, április negyedikén öngyilkosságot követett el.”⁵, említik a szexting következményeként megjelenő zaklatást: „Korábban három tinédzser korú amerikai lány egy internetes csevegőszobában fedte fel kebleit a webkamerán keresztül. Egy héttel később egyikükhöz, egy 17 esztendő lányhoz fenyegető emailek kezdtek érkezni. Egy ismeretlen azzal zsarolta, hogy szétküldi a képet a lány MySpace-es ismerőseinek, ha nem küld magáról több erotikus képet és videót.”⁶. Egy szövegkörnyezetbe kerül egyéb szexuális tartalommal is, például a szexuális zaklatással: „A napokban viszont kiderült, hogy az öngyilkosság előtt egy héttel három 16 éves fiú molesztálta a lányt egy buliban, ahol a lány kiütötte magát, és öntudatlanul feküdt egy ágyon. A molesztálásról képeket is készítettek, amiket aztán feltöltöttek Facebookra.”⁷, az internetes zaklató szinonimájaként megjelenő szexuális bűnöző⁸ kifejezéssel, valamint az online szexuális gyermekbántalmazás⁹ problémakör megjelenésével.

Okok, felelősség

A jelenség kialakulásával kapcsolatba hozható okok és a felelősség kérdése szorosan és igen komplexen kapcsolódnak össze. A kutatások is beszámoltak arról, hogy az egyéni szinten túl, tágabb kontextusban, rendszerintű összetevőket – a kortárskapcsolatokat, az iskola és osztályszintű tényezőket (*Festl* és *Quandt*, 2013), illetve a szülői közvetítést (*Mesch*, 2009) – is figyelembe véve kell vizsgálni a negatív online cselekményt.

A cikkekben a felelősség és az okok meghatározása során a család említése a leggyakoribb (17,2%), melyet egyaránt fontosnak tartanak a zaklatás bármely szereplőjével kapcsolatban: „A család egyébként nemcsak a megoldás, hanem a probléma része is. A zaklatás a pszichológus szerint olyan embereket érint, akik eleve instabilak, sérültek. Aki magabiztos, akinek van önbizalma, stabil háttere, abból kisebb eséllyel lesz áldozat, de kisebb eséllyel lesz elkövető is. A bántalmazók és a bántalmazottak családjában tipikusan ugyanúgy vannak frusztrációt okozó feszültségek.”¹⁰. A családi jellemzők tekintetében nagyobb valószínűséggel lehetnek áldozatok azok a fiatalok, akik szülei gyakran túlságos védelmezőek, ahogy egyik szakértő kifejti: „sokkal nagyobb eséllyel zaklatják majd a társaik azokat a gyerekeket, akiket túlságosan is óvtak a szüleik. Azok a szülők ugyanis, akik megpróbálják megvédeni gyerekeiket a negatív tapasztalatoktól, a kutatás szerint sokkal sebezhetőbbé te-

4. <http://index.hu/belfold/2013/01/04/cyberbully/> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

5. http://velvet.hu/sztori/2013/04/10/negyen_eroszakoltak_meg_a_tinilanyt_ongyilkos_lett/ Utolsó letöltés: 2014. január 30.

6. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20100816-egyre-tobb-kamaszt-zsarolnak-szexkepeivel.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

7. http://velvet.hu/sztori/2013/04/13/szexualis_zaklatas_utan_lett_ongyilkos_az_amerikai_tini/ Utolsó letöltés: 2014. január 30.

8. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20090220-ezrevel-dobtak-ki-a-zaklatokat-a-facebookrol-szigoritanak-az-ellenorzest.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

9. <http://www.life.hu/csalad/20120314-tizbol-egy-gyerek-beszalgetett-mar-szexrol-idegennel-az-interneten-.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

10. <http://index.hu/belfold/2013/01/04/cyberbully/> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

szik őket.”¹¹. A család szintjét tárgyalva megjelenik a bántalmazó nevelő és a vele való azonosulás, mint a probléma egyik forrása: „Azok a gyerekek, akikkel otthon durván bánnak, de erősebb fizikumúak, társaikon „verik le” ezt, a sérülékenyebb, otthon bántalmazott gyerekekből pedig gyakran áldozatok lesznek.”

A felelősség tekintetében az intézményi szint (8,6%, N=116) a családi színteret követi, egy cikk említi a közönségben való pozícióért folytatott harcot, mint okot, valamint az iskolai légkört, mint intézményi védőfaktort: „A gyermekek csoportjaiban folyamatosan zajlik a pozíciókért folytatott harc. Egyes életszakaszokban – mint a serdülőkori –, élethelyzetekben – új gyerek az osztályban – nő a késztetés, hogy mindenki kialakítsa a pozícióját. Az agressziót az iskola pozitív klímája csökkenti Buda Mariann vizsgálata szerint, de sajnos kevés átfogó kutatás született Magyarországon a témában”¹². Az írásból nem derül ki, a szerző mit tekint átfogó kutatásnak, a szakirodalmi áttekintés azonban rávilágít arra, hogy a jelenség hosszú ideje a kutatások középpontjában áll, a különböző programok hatásvizsgálataihoz azonban még további kutatásokra van szükség.

Az egyéni, családi és intézményi szint, valamint a tágabb, társadalmi környezet vagy a média hatása egy cikkben jelenik meg hangsúlyosan: „Az iskolai agresszióval kapcsolatban fontos, hogy rendszerek szintjén gondolkodjunk. Az egyéni, a családi, a működési minták és azok zavarai befolyásolják egyéni szinten az agresszív, bántalmazó viselkedés kialakulását. A gyereket a megtanult érdekérvényesítési, konfliktuskezelési módok befolyásolják abban, milyen stratégiákat alkalmaz társas kapcsolataiban, a szélsőséges – például túl szigorú vagy megengedő – minták hátrányosan befolyásolják. (...) A kötődéseikben sérült gyerekek áldozattá és elkövetővé egyaránt könnyen válnak.(...) Az intézményi szocializáció során tovább differenciálódnak a minták. Az olyan felnőttek, akik magánéletükben nem tudnak megfelelően önérvényesíteni, konfliktust kezelni, egy gyermekközösség szocializációját irányítva sem tudnak másként működni. A pedagógus viselkedése gyakran nem is lép túl a fegyelmezésen.(...) A társadalom agresszióhoz való viszonyulása meghatározó ezeknek a problémáknak a kezelésében. A toleranciát, az együttműködést, az asszertív kommunikációt és a hatékony konfliktuskezelést nem tanítják, holott bizonyítottan taníthatók. Erre rakódik rá a médiában ábrázolt erőszak, a durva közbeszéd és az internet terhe.”¹³

Megelőzés

A megelőzéssel foglalkozó cikkek a teljes minta harmadát sem teszik ki (31%, N=116), továbbá az e témában való vizsgálódás eredményei összekapcsolódnak a felelősség eredményeivel. Ahogy az okoknál és felelősségnél, úgy a megelőzés tekintetében is a szülők szerepe a leggyakoribb említésű (19,8%, N=116), melyeket passzív és aktív szülői szerepajánlásokra, értelmezésekre bonthatjuk. A passzív megelőzési módokat (korlátozó mediáció) közvetítő cikkek szűrőszoftver telepítése mellett érvelnek, melyek elsődleges funkciója a korlátozás és a tiltás, mint például szűkíthető a számítógép használati ideje vagy tilthatóvá válik bizonyos weboldalak felkeresése: „Az államtitkár előző nap tartott sajtótájékoztatóján elmondta, hogy a kiskorúak védelme érdekében július 1-jétől ingyenes szűrőszoftvert kell biztosítaniuk az internet-hozzáférést nyújtó szolgáltatóknak. A tárca kampányt is indított, hogy a szülők figyelmét felhívja a szűrőszoftverek fontosságára.”¹⁴

11. <http://www.origo.hu/itthon/20130710-miert-es-hogyan-zaklatjak-online-egymast-a-gyerekek.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

12. <http://www.metropol.hu/cikk/1091908-iskolai-eroszak-minden-masodik-gyerek-erintett> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

13. <http://www.metropol.hu/itthon/cikk/1091908-iskolai-eroszak-minden-masodik-gyerek-erintett> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

14. http://index.hu/tech/2014/05/23/a_miniszterium_feljelenti_az_ask_fm-et/ Utolsó letöltés: 2014. január 30.

Ezzel szemben a szülőket aktív megelőzésre (kiértékelő mediáció) ösztönző írásokban az online tartalommal, tevékenységgel kapcsolatos kérdések megbeszélése, közös szabályok alkotása a hangsúlyosak, melyekre jellemző a megelőzéshez kapcsolt szemlélet összetett jellege: az aktív és a passzív szerephez kapcsolható tevékenységek együttesen, többnyire szakértői közvetítéssel jelennek meg. Az aktív szereppel kapcsolatban némely írásban megjelenik a téri elhelyezéssel és nevelői jelenléttel való szabályozás, mely szerint a szülőnek már a számítógép elhelyezésére is hangsúlyt kell fektetnie: „a vírusirtócég arra hívja fel a figyelmet, hogy a legjobb, ha a kisgyermeket nem hagyjuk egyedül internetezés közben, hanem a közösségi térben, a nappaliban helyezzük el a számítógépet, amit használhat. Így könnyen észrevehető, ha valami felzaklatja.”¹⁵ Ajánlásokat fogalmaznak meg a technológiai mediációval kapcsolatban: „A cég azt is javasolja, hogy a családok szabályozzák az internet használatát védelmi szoftverekkel (korlátozó mediáció), töltsék együtt az internetezésre fordított idő egy részét. Érdemes elmagyarázni a gyermeknek, milyen veszélyek, kellemetlenségek érhetik, és hogy miként kerülheti el ezeket.”¹⁶ (...) Emellett fontos, hogy frissített vírusirtó fusson a gépen, és érdemes megfontolni a szülői felügyelet funkciók használatát, melyek segítségével korlátozható a felkereshető weboldalak köre, vagy akár a számítógép használati ideje”¹⁷ (kiértékelő mediáció). Az eddig említett korlátozó lehetőségek mellett megjelennek aktív szülői szerepet érintő általános feladatok: „Fektesse le szabályokat, beszéljék meg a veszélyeket és elkerülésük módjait.”,¹⁸ valamint az általános ajánlások mellett, az írások kisebb hányadában megjelennek a nevelők szempontjából leginkább értékes konkrét szülői tevékenység-javaslatok is: „A Facebook kapcsán a gyerekek el kell magyarázni, hogy ne töltsön fel magáról vagy a családjáról képeket a szülő jóváhagyása nélkül, hogy ne kattintson olyan üzenetekre, melyeket nem ért, és hogy a virtuális világban se álljon szóba ismeretlenekkel – azaz ne jelöljön vissza olyan személyeket, akiket nem ismer személyesen”.

A család említését követi az iskola megelőzésben betöltött szerepe (6,8%, N=116), a cikkekben megszólaltatott szakértők véleménye szerint a pedagógusok felelőssége abban rejlik, hogy „felismerik-e az iskolai közegben a szinte minden osztályban megtalálható fizikai és verbális bántalmazást”.¹⁹ Az online zaklatás és az iskolai zaklatás összefonódása kapcsán érdemes megemlíteni az egyik szakértő intézményi szinttel kapcsolatos véleményét, mely szerint „minél leterheltebbek a tanárok, minél kevésbé tudnak figyelni diákjaikra, annál nagyobb esélye van annak, hogy erőszakosabb lesz a közeg”,²⁰ melyet „aggályos, hogy (...) jelenleg rendészeti eszközökkel próbálnák kezelni. Ehelyett tréningeken kellene felkészíteni a tanárokat, mivel a bántalmazás akár oktatási módszerekkel is csökkenthető”, azonban a metódussal kapcsolatban további konkrét javaslatok nem merültek fel az interjú során.

Az intézményi kereten belül a megelőzéssel is foglalkozó írások tudósítanak még interaktív osztályfőnöki órákat alkalmazó hazai kampányról,²¹ a Facebookot tantárgyi szintre emelő svájci kezdeményezésről,²² a diákok nyilvános bejegyzéseit pásztázó prevenciók nemzetközi programról, mely során az „elemzőknek többek között az öngyilkos gondolatokra, zaklatásra, vandalizmusra utaló kifejezéseket, de még az obszcén megnyilvánuláso-

15. http://hvg.hu/tudomany/20130705_atverik_a_facebookot_a_magyar_gyerekek#rss Utolsó letöltés: 2014. január 30.

16. <http://index.hu/tech/biztonsag/szivat070520/> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

17. http://hvg.hu/tudomany/20130705_atverik_a_facebookot_a_magyar_gyerekek#rss Utolsó letöltés: 2014. január 30.

18. <http://www.metropol.hu/cikk/982859-tiltas-helyett-jobb-ha-kozosen-internetezunk> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

19. <http://mno.hu/belfold/az-internetes-zaklatastol-ovja-meg-a-fiatalokat-a-kim-programja-1205074> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

20. <http://www.metropol.hu/cikk/1091908-iskolai-eroszak-minden-masodik-gyerek-erintett> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

21. <http://mno.hu/ahirtvhirei/az-internet-veszelyeire-iranyitjak-a-diakok-figyelmet-1199266> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

22. <http://fn.hir24.hu/itthon/2013/02/15/tantargy-lesz-a-facebook/>

kat is ki kell szűrniük. Amikor olyan bejegyzést találnak, amelyről úgy vélik, hogy közbelépést igényel, vagy sérti a diákok magatartására vonatkozó szabályokat, akkor jelenteniük kell azt a kampusznak.”.²³

Végül a kormányzat megelőzésben betöltött szerepével három (2,5%, N=116) cikk foglalkozik. E tágabb kontextus egyrészt összekapcsolódik az intézményi szinttel, hiszen a beavatkozás kezdeményezője a kormányzati szint, de a megelőzés helyszíne az iskola, ahol az internet veszélyeire fókuszáló iskolai program bevezetése indokolt: „a gyerekeket ért iskolai és internetes zaklatás jelenségének csökkentése érdekében indított programot a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium”,²⁴ másrészt a kormányzat felelőssége megjelenik a gyermekvédelmi jelzőrendszer javításában is.²⁵

Kezelés

A kezeléssel és megoldással foglalkozó (23,2%, N=116) írások jellegük alapján egyrészt technológia hangsúlyúak, ami a tiltás, jelentés, blokkolás hármását foglalja magában (18,1%, N=116), másrészt összetett típusúak (8,6%, N=116), ez utóbbi a technológiai támasz mellett aktív szerepet szán a zaklatás szereplőinek is. A cikkek elemzése során a technológiai kezelésnek további két típusa rajzolódik ki: az egyéni és a közösségi szemléletű. Előbbi a bejelentés és feljelentés fontosságát hangsúlyozza: „rendőrség arra biztat minden fiataalt, akit a világhálón sérelem ér, tegyen bejelentést vagy szüleiével feljelentést a zaklatókkal, internetes bűnözőkkel szemben”,²⁶ jellemzően vagy a szövegbe illesztve,²⁷ vagy az írás végén²⁸ segélyvonal ajánlás jelenik meg. A közösségi szemlélet a felhasználói csoportok döntésére bízva, mi számít elfogadhatónak az interneten vagy egy közösségi oldalon, amit úgy ér el, hogy kezükbe „adott egy olyan eszközt, mellyel kialakítható, megjeleníthető egyfajta konszenzus arról, hogy a Twitter közösségei milyen üzeneteket tartanak elfogadhatónak, és milyen üzeneteket szívesebben szűrve látni. (...) Egy olyan helyzetben, ahol nincs lehetőségünk kitérni a nekünk nem tetsző üzenetek elől, ott bizony indokolt lehet olyan eszközök bevezetése, melyek lehetővé teszik, hogy ne kelljen eltűnnünk a nekünk nem tetsző bánásmódot.”.²⁹

Az összetett kezelés alacsony számú említése ellenére sokszínű képet mutat. Megjelenik a támadó tartalom mentése: „archiválja le az ezt bizonyító anyagokat (például mentse el az sms-t, e-mailt, készítsen képernyőmentést az őt sértő weboldalról, hozzászólásokról), és kérjen segítséget”; a szolgáltatóval való kapcsolat felvétele;³⁰ egy angliai CyberMentors³¹ oldal, ahol felkészült kortársak nyújthatnak segítséget; végül a szemlélők szerepe is felbukkan. Ez utóbbi, azaz a szemtanúk szerepe még kevésbé van jelen a témával foglalkozó írásokban, mindössze két cikk (1,7%, N=116) járja körül a kérdést, pedig hasonlóan az iskolai zaklatáshoz, az online zaklatás megállításában is kiemelt a szerepük, „a *bullying* elleni prevenciók programok rendszerint a passzív szemlélőket cé-

23. <http://mno.hu/csaladesneveles/az-iskola-figyelteti-a-tanulok-netes-bejegyzeseit-1184559> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

24. <http://mno.hu/belfold/az-internetes-zaklatastol-ovja-meg-a-fiatalokat-a-kim-programja-1205074> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

25. <http://mno.hu/belfold/az-internetes-zaklatastol-ovja-meg-a-fiatalokat-a-kim-programja-1205074> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

26. http://index.hu/tech/2014/05/23/a_miniszterium_feljelenti_az_ask_fm-et/ Utolsó letöltés: 2014. január 30.

27. http://no1.hu/belfold/gyerekanyok_fotoit_tartalmazo_honlap_ellen_lep_fel_a_kim-1438153 Utolsó letöltés: 2014. január 30.

28. http://velvet.hu/sztori/2013/04/10/nyegen_eroszakoltak_meg_a_tinilanyt_ongyilkos lett/v Utolsó letöltés: 2014. január 30.

29. http://hvg.hu/kultura/20130815_Not_akart_a_bankjegyre__trollok_fenyeget#rss Utolsó letöltés: 2014. január 30.

30. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20100325-cyberbullying-artalmatlannak-latszo-eroszak-a-kiberterben.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

31. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20090303-minden-harmadik-kiskoru-brit-volt-mar-kiberzaklatas-aldozata.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

lozzák meg, mivel az áldozatot már azzal is meg lehet védeni a káros lelki következményektől, ha valaki kiáll mellette, miközben a be nem avatkozás mintegy legitimálja a bántalmazást.”³² Az aktív szemlélői viselkedéssel kapcsolatban konkrét támpontokat mindössze egyetlen cikk szolgáltat: „Aki segíteni szeretne, kezdjen el barátkozni az áldozattal, próbáljon meg kiállni mellette, esetleg forduljon helyette ő felnőtthöz segítségért. De ezeknél van egy alapvetőbb teendő: az összes öngyilkosságra utaló figyelmeztető jelzést nagyon komolyan kell venni (...) Felelősséget kell tudnunk vállalni, legalább azt megmondani, hogy hova forduljon. Sokszor már az is segít, ha legalább egy lelkeségély-vonal számát odaadják neki, hogy valaki észreveszi, hogy rosszul van”.³³

Diszkusszió

Egy jelenség médiareprezentációját az adott téma jellegzetességein kívül meghatározza maga a médiakontextus, vagyis az adott média típusa, hagyományai, a hírérték, illetve a konkrét újságíró érdeklődése. Ennek köszönhető, hogy az online zaklatás megjelenítése esetorientált, ami mind a cikkek tartalmában, mind azok idői eloszlásában tükröződik. Ez az úgynevezett epizodikus keretezés (*Iyengar és Simon, 1993*), vagyis az, hogy a média figyelme az egyedi esetekre fókuszál, azzal jár, hogy mind az okok, mind a felelősség attribúciója individuális, egyénekre koncentráló.

Az elemzés során kirajzolódtak azok a jellemző narratívák, melyek meghatározzák az online zaklatással kapcsolatos beszédmódot, erőteljesen befolyásolva a nyilvános diskurzust. Mivel a média figyelmét elsősorban azok az esetek keltik fel, melyek drámai következményekkel, végkifejlettel járnak, nem meglepő, hogy az egyik ilyen értelmezési keret a jelenség drámai, tragikus jellegét emelik ki, például öngyilkosságot vagy depressziót emlegetve a következmények között. Azt is meg kell említeni, hogy a média által választott keretek nem önkényesek, a legsikeresebb narratívák kultúra-kongruensek, vagyis egybeesnek az adott társadalom elvárásaival. A második értelmezési keret a nemi különbségeket emeli ki. A történetekben szignifikánsabban többször jelennek meg női áldozatok, illetve gyakran kiemelik a megtörténtek szexuális jellegét. Az empirikus kutatások nem tükrözik ilyen mértékben a különbségeket. A harmadik narratíva a jogi színtérre koncentrál, az esetek nagy százalékban a jogi processzus valamelyik lépcsőfoka kapcsán említődnek meg, továbbá gyakran jelennek meg az online zaklatáshoz szorosan kapcsolódó jogi kérdések, mint például az adatvédelem, vagy állítják szembe a szólásszabadsággal. Az utolsó gyakori narratíva a jelenség technológiai kontextusba helyezése, akár az okok, akár a prevenció kapcsán. A cikkek többször említik például az anonimitást, mint közvetlen kiváltó tényezőt. Az esetekkel és az érintettségrel kapcsolatban azonban figyelmet kell fordítani arra is, hogy mind az elkövetők, mind az áldozatok között megtalálhatók a diákkorúakon túl felnőtt szereplők is, mely kiemeli a jelenséget az iskolai környezetből és egyúttal áttemeli egy tágabb, társadalmi kontextusba, nemcsak a gyakoriság, hanem a megelőzés-kezelés tekintetében is.

Az internet pozitívumait – segíthetik a gyerekek közti kapcsolattartást, a társas életet, a szórakozást vagy akár a házi feladat elkészítését, növelhetik a gyerekek kreativitását, és segíthetnek elsajátítani a 21. században nélkülözhetetlen technikai készségeket – egyetlen írás említi. Mindez a téma kapcsán nem meglepő, azonban a cikkek nagy része a súlyos következményekkel járó eseteket említi, valamint igen alacsony a megelőzés vagy kezelés témáját körbejáró vagy akár csak azt említő cikk. Mindezek következménye lehet a megoldást épp a tiltásban kereső nevelői attitűd, ami bizonyosan nem vezet eredményre, sokkal inkább azt eredményezi, hogy a gye-

32. <http://www.origo.hu/techbazis/internet/20100325-cyberbullying-artalmatlannak-latszo-eroszak-a-kiberterben.html> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

33. <http://index.hu/belfold/2013/01/04/cyberbully/> Utolsó letöltés: 2014. január 30.

rek nem beszél a szülőknek, tanároknak a tapasztalt negatív online cselekményről, mivel a nem használat kizáróan őt a számára alapvető, kortársakkal folytatott interakciókból.

Végül a kutatás eredményeinek interpretálásakor figyelembe kell vennünk annak korlátait is: a tartalomelemzésre kiválasztott cikkek a nyomtatott és digitális mainstream médiában jelentek meg, tehát például egy fontos közvélemény-befolyásoló média, a televízió kimaradt. Újabb kutatás témája lehetne a közösségi médiában megjelenő online zaklatással kapcsolatos diskurzusok tartalomelemzése.

Szakirodalom

1. Balázs Henrietta (2009): Kik azok a „verekedők”? *Iskolakultúra*, 5–6. 11–20.
2. Beran T. and Li Q. (2005): Cyber-Harassment: A Study of a New Method for an Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32. 3. 265–277.
3. Dempsey A. G. and Sulkowski M. L., Dempsey J. and Storch E. A. (2011): Has Cyber Technology of Peer Aggressors? *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 14. 5. 297–302.
4. Diamanduros, T., Downs E. and Jenkins S. J. (2008): The Role Of School Psychologists In The Assessment, Prevention, And Intervention Of Cyberbullying. *Psychology in the Schools*, Vol. 45. 8. 693–704.
5. Domonkos Katalin (2014): Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott pszichológia*, 14. 1. 59–70.
6. Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn (2014a): Elektronikus zaklatás – egy kutatás tükrében. In: Hülber László (szerk.): *Digitális nemzedék konferencia 2014. Konferenciakötet*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 47.
7. Domonkos Katalin és Ujhelyi Adrienn (2014b): Tevékenység és viselkedés a digitális környezetben. In: Ollé János (szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 264–273.
8. Eu Kids Online (2011): *Eu Kids Online – A magyarországi kutatás eredményei*. Ithaka. URL: http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf Utolsó letöltés: 2014. január 30.
9. Festl, R. and Quandt, T. (2013): Social Relations and Cyberbullying: The Influence of Individual and Structural Attributes on Victimization and Perpetration via the Internet. *Human Communication Research*, 39. 101–126.
10. Gradinger, P., Strohmeier, D. and Spiel, C. (2009): Traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217. 205–213.
11. Hinduja, S. and Patchin, J. W. (2007): Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6. 3. 89–112.
12. Iyengar, S. and Simon, A. (1993): News coverage of the Gulf Crisis and public opinion: A study of agenda-setting, priming, and framing. *Communication Research*, 20. 365–383.
13. Kurucz Orsolya (2012): Iskolai agresszió és közösségi média. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 94-103.
14. Li, Q. (2007): New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23. 1777–1791.
15. Machácková, H., Lenka Dedkova, L., Anna Sevcikova, A. and Cerna, A. (2013): Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23. 25–36.
16. Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. 43–62.
17. Mesch, G. S. (2009): Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, 12. 4. 387–393.

18. Milosevic, T. (2012): *Cyberbullying in US Mainstream Media*. Abstract presented at the 2012 Workshop on Transforming Humiliation and Violent Conflict. December 6–7. Columbia University, New York.
19. Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 717–739. URL: http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=26 Utolsó letöltés: 2014. január 30.
20. Parti Katalin és Schmidt Andrea (2013): Iskolai bántalmazás az interneten – magyarországi adatok (2012). Digitális nemzedék konferencia. 59. URL: <http://digitalisnemzedek.hu/wp-content/uploads/2013/03/digitalisnemzedek-konferencia-2013.pdf> Utolsó letöltés: 2014. január 30.
21. Patchin, J. W. and Hinduja, S. (2006): Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4. 2. 148–169.
22. Schmidt Andrea (2013): *Online bántalmazás Magyarországon – TABBY projekt*. VII. Nemzetközi Média-konferencián elhangzott előadás. Balatonalmádi.
23. Schneider, S. K., O'donnell L., Stueve A. and Coulter, R. W. S. (2012): Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102. 1. 171–177.
24. Slonje, R. and Smith, P. K. (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49. 147–154.
25. Slonje, R., Smith P. K. and Frisé, A. (2012): Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal Of Developmental Psychology*, 9. 2. 244–259.
26. Smith, P. K. (2012): Commentary Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus. *European Journal Of Developmental Psychology*, 9. 5. 553–558.
27. Török Balázs (2012): Hírbe hozott iskolák. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 79–94.
28. Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D. and Cerna, A. (2012): Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal Of Developmental Psychology*, 9. 2. 210–227.
29. Völlink, T., Bolman, C. A.W., Dehue, F. and Jacobs, N. C.L. (2013): Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23. 7–24.
30. Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T. and Ogorchock, H. N. (2009): Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26. 1.
31. Ybarra, M. L. and Mitchell, K. J. (2004): Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45.7. 1308–1316.

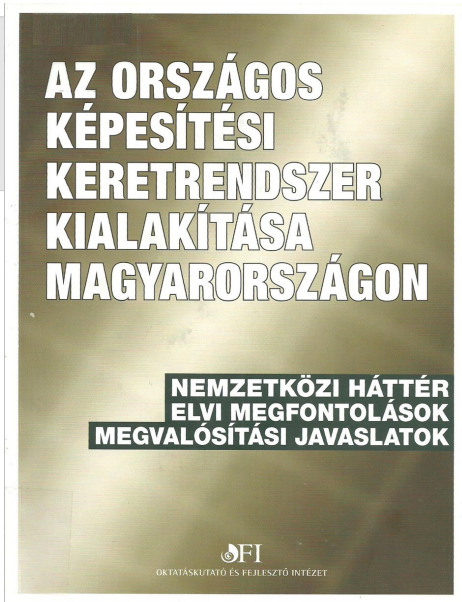
Szemle

Kulcskérdés

Aktuális problémák a felsőoktatás világából

A képzési keretrendszerek világa

Zerényi Károly*



Temesi József (2011, szerk.): Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon: nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Az elmúlt néhány évben kiemelt figyelmet kapott az oktatás világában, ezen belül is a felsőoktatási intézmények körében a bemenet, a tartalomközpontú tervezés helyett a kimenetre fókuszáló, a tanulást középpontba állító gondolkodás, valamint a képesítések hazai és nemzetközi átláthatósága és összehasonlíthatósága. Annak érdekében, hogy az egyes képesítések az adott országon belül és nemzetközi környezetben is értelmezhetőek legyenek, szükségessé vált olyan referenciakeretek létrehozása, amelyek ezt a funkciót betöltik. Ennek érdekében alakították ki a különböző szintű keretrendszereket, úgy mint az európai felsőoktatási térségen belüli képesítésekre vonatkozó

átfogó keretrendszert (EFT KKR), az Európai Képesítési Keretrendszert (EKKR), valamint nemzeti szinten a Magyar Képesítési Keretrendszert (MKKR).

Napjainkban egyre több hazai felsőoktatási intézmény¹ kezd el komolyabban foglalkozni a szintenkénti képzéseinek a felülvizsgálatával és fejlesztésével, hogy azokat minél inkább összhangba hozza a nemzeti és ezen keresztül az Európai Képesítési Keretrendszerrel. Ezt a folyamatot erősíti többek között az MKKR implementációjának részeként a képzési területenkénti képesítési keretrendszerek kidolgozása és a képesítések besorolása a felsőoktatásban. Erre figyelemmel fokozott érdeklődés tapasztalható a témában elérhető magyar nyelvű szakirodalmak iránt. Ebben a tekintetben kínál széleskörű és alapos tájékoztatói lehetőséget a *Temesi József* által szerkesztett kiadvány.

A kiadvány szerkesztője 1992-ben a közgazdaságtudományok területén szerzett kandidátusi fokozatot, jelenleg egyetemi tanárként a Budapesti Corvinus Egyetemen operációkutatást és döntéelméletet oktat, azonban kutatási területei közé tartozik a felsőoktatás-politika, valamint az oktatás finanszírozása is. *Temesi József* az elmúlt tíz évben számos felsőoktatást érintő kutatásban vett részt, amelyek eredményeként több, a képesítési keretrendszerekkel összefüggő publikációja is megjelent. Ezek közül kiemelt jelentőséggel bír az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítását bemutató jelen kiadvány, amely annak ellenére, hogy 2011-ben jelent meg, továbbra is alapműként funkcionál a témában.

Az írásmű külső megjelenését tekintve egyszerű, könnyű szerkezetű és csak a címet kiemelő borítóval próbálja az érdeklődők kíváncsiságát felkelteni. Tekintettel arra, hogy az írásművet elsősorban célzott érdeklődéssel keresik, ezért nem jelent különösebb hátrányt a leegyszerűsített dizájn.

* Zerényi Károly, közgazdász, közgazdásztanár. PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail cím: zerenyi.karoly@gmail.com

1. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése című TÁMOP 4.1.3. projekt II. üteméhez kapcsolódó fejlesztési folyamatokban referenciainstítúciónként vett részt a BGF-KVIK, a DE-NK, a DUF, az ELTE PPK, és az ELTE-TTK.

A kiadvány ismert és elismert felsőoktatási szakértők, köztük maga a szerkesztő által írt tanulmányok felhasználásával készült, amely terjedelmét tekintve 146 oldalon 14 fejezetből áll. Az előszóban az olvasó számára egyértelműen kiderül, hogy a kiadvány elsősorban a hazai képzési keretrendszer² kidolgozásának folyamatáról fog szólni, azonban érthető módon külön fejezeteket szenteltek a nemzetközi háttér, valamint az EKKR és az EFT KKR bemutatására. Ennek megfelelően az első fejezetből kiderül, hogy miként jöttek létre a világon az első keretrendszerek és azok milyen jellemzőkkel bírtak. Történetileg eljutunk az angolszász országokban (Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Dél-Afrika) létrehozott első képzési keretrendszerektől egészen az EKKR kidolgozásáig. Az EKKR mellett pedig utalás található az Európán kívüli regionális keretrendszerekre is, mint például a karibi térségben létező CARICOM vagy a Csendes-óceáni szigetvilágban érvényes Commonwealth keretrendszerre. Ugyanakkor valamennyi keretrendszerben közös, hogy „alapot teremt a minőség, a hozzáférés, a kapcsolódások és a képzések elismerésének javítására egy országon belül és nemzetközileg egyaránt” (*Temesi*, 2011. 13.).

A fogalmi megközelítések tekintetében a második fejezet választ ad a képzési keretrendszer és a képzés meghatározására, valamint az előbbinek az egész életen át tartó tanulásban betöltött szerepére. A képzési keretrendszerek és a kimenet felőli gondolkodás szempontjából meghatározó tanulási eredmények definiálására az EKKR-t bemutató harmadik fejezetben kerül sor, mint „amelyeket ismeretek, készségek és kompetenciák fejeznek ki” (*Temesi*, 2011. 21.). Ezzel összhangban egy másik megközelítés szerint „a tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra” (*Kennedy*, 2007. 19.).

Az EKKR-t a közös európai munkaerőpiac megvalósítására irányuló törekvés hívta életre, amelynek célja, hogy a tanulási eredményekre alapozva az egyének, az oktatási és képző intézmények, valamint a munka világa számára európai szinten átláthatóvá és összehasonlíthatóvá tegye az egyes nemzeti képzéseket (*Temesi*, 2011; *Szlamka*, 2014). Az Európai Parlament és a Tanács hosszas egyeztetés-sorozatát követően 2008-ban fogadta el a nyolc szintből álló EKKR-t, amelyben a tanulási eredményeket a tudás, a készségek, képességek, valamint a személyes és szakmai kompetencia mentén határozták meg. Ezzel párhuzamosan döntés született arról is, hogy hazánk csatlakozik az EKKR-hez, valamint kidolgozásra kerül a nemzeti képzési keretrendszer.

A kiadvány negyedik fejezete a szintleíró jellemzőket mutatja be részletesen, de nem az EKKR, hanem már az akkor készülő OKKR nézőpontjából. Ennek megfelelően sor kerül a kompetencia fogalom értelmezésére és a szintleíró jellemzők, mint a tudás, a képességek, az attitűd, valamint az autonómia és felelősségvállalás kifejtésére. A szintleíró jellemzők közül az autonómia és a felelősségvállalás oly módon képezik a kompetencia részét, hogy azok nem a kompetencia összetevőiként, hanem inkább jellemzőiként értelmezhetők (*Falus, Imre és Kotschy*, 2010). Az EKKR-hez hasonló módon az OKKR is nyolc szintre tagolódik és kompetencia alapú szintleírást alkalmaz, de a szintleíró jellemzők tekintetében eltér attól. Mindazonáltal a különböző képzési keretrendszerek kialakításához és működtetéséhez kapcsolódóan közös alapelveként jelenik meg a minőségbiztosítás, amelynek keretében szükséges gondoskodni a keretrendszerek karbantartásáról és folyamatos fejlesztéséről (*Derényi*, 2010).

Az EKKR mellett, ahogyan arról már korábban szó esett, az EFT KKR is külön fejezetet kapott a kiadványban. Ez azért is fontos, mert a tanulási eredmények alapú szemlélet és a Bologna-folyamat a 2005-ben megrendezett

2. Az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) az 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat hatályba lépésével a Magyar Képzési Keretrendszer (MKKR) elnevezést kapta.

bergeni miniszteri találkozóval kapcsolódott össze, amikor egy nyilatkozat formájában rögzítették, hogy elfogadják az európai felsőoktatási térségen belüli képesítésekre vonatkozó átfogó keretrendszert (EFT-KKR), amely három képzési ciklusból, az egyes ciklusokra vonatkozó és a tanulmányi eredményeken, illetve kompetenciákon alapuló általános leírásokból áll. Az EFT KKR-rel kapcsolatban fontos hivatkozási pont többek között a 2000-ben egyetemi kezdeményezésre indult Tuning projekt, amelyet a spanyolországi Deusto Egyetem és a Groningeni Egyetem koordinált (*Birtalan, 2008*). A projektben résztvevő egyetemek célul tűzték ki, hogy a Bologna-folyamat végrehajtása általánosan és a képzések szintjén is megvalósuljon. Figyelemmel arra, hogy a Tuning projektről viszonylag kevés magyar nyelvű irodalom áll rendelkezésre (*Birtalan, 2008; Derényi, 2011*), ezért a kiadvány ebben a tekintetben is forrásként szolgálhat a témában érdeklődők számára.

Az írásmű egyik legjelentősebb része a hetedik fejezet, amely a nemzeti képesítési keretrendszerek EKKR-hez és az EFT KKR-hez való illesztését és az azok közötti kapcsolódási pontokat járja körül. Az Európai Parlament és a Tanács 2008-as EKKR-ről szóló ajánlása többek között kitér arra is, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereket össze kell kapcsolni az EKKR-rel. Ennek alapján egyértelműen bizonyítható kapcsolatnak kell lennie a nemzeti képesítési keretrendszer és az EKKR szintjellemzői között. Ehhez képest az EFT KKR-hez való illesztés során csak a nemzeti képesítési keretrendszer felsőfokú végzettségei és a bolognai ciklusok közötti kapcsolatot kell igazolni. Mindemellett az EKKR-hez való viszonyítás megvalósulása egyúttal lehetővé teszi, hogy az egyes képesítésekről kiadott bizonyítványok és oklevelek hivatkozást tartalmazzanak az EKKR megfelelő szintjére.

A nemzeti képesítési keretrendszer működésének egyik alapfeltétele, hogy megfelelő elvek figyelembe vételével valamennyi képesítést ebbe a rendszerbe besoroljanak. Ennek érdekében a kiadvány két fejezetben is foglalkozik a képesítések besorolásával, annak kritériumaival, kiemelten kezelve a legjobb illeszkedés (best fit) elvének alkalmazási kérdéseit. A legjobb illeszkedés elvének alkalmazása kiemelten jelentkezik a magyar felsőoktatási képesítések besorolásánál, hiszen a képesítések döntő többsége nem kimenetorientált. Mindez az OKKR szempontjából azért hangsúlyos, mert ettől függ, hogy „végső soron a képzési rendszer és a munka világának szereplői megbízható, hiteles eszköznek fogadják-e el azt” (*Temesi, 2011. 79.*).

Az írás az OKKR kialakításának 2000–2010 közötti folyamatát táblázatos formában mutatja be, amelyből jól nyomon lehet követni az európai kapcsolódási pontokat és a fontosabb állomásokat. Kiemelendő, hogy az OKKR kidolgozásakor konkrét célként jelent meg többek között a nem formális és az informális tanulás elismerésének megalapozása (*Falus, 2010*), ezért a képesítési keretrendszer kialakítása és az előzetes tudás elismerésével kapcsolatos fejlesztések idővel összekapcsolódtak. Az írásműben eddig tapasztalt felsőoktatási túlsúlyt igyekszik ellensúlyozni az OKKR működésének alágazati feltételeit leíró fejezet. Ugyanakkor ez a kiadvány problematikus része, mert a megjelenés óta eltelt időszakban az oktatás alrendszereit (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) érintő jogszabályi környezet alapjaiban megváltozott, ezért döntő többségében itt már nem helytálló leírásokkal találkozunk az olvasó. Mindazonáltal a jogszabályi hivatkozásokon kívüli információk ettől még jól hasznosíthatók.

A kiadvány záró fejezetei az OKKR szervezeti hátterére és annak bevezetésére vonatkozó javaslatokkal foglalkoznak. Ezen javaslatok közül érdemes kiemelni, hogy eredetileg az OKKR működését jogszabályi (törvény vagy kormányrendelet) formájában kívánták megalapozni, azonban ez végül nem valósult meg. Ehelyett az OKKR elfogadásáról „csak” kormányhatározat született 2012-ben.

Összességében ez a kiadvány széleskörű és alapos betekintést nyújt a képesítési keretrendszerek világába, amelyen keresztül többek között megismerhetővé válnak a tanulási eredmény alapú szemlélet elméleti és gyakorlati vonatkozásai. Tekintettel arra, hogy a képesítési keretrendszerek általános célja a tanulásban és annak eredményében érintett szereplők informálása, ezért a kiadvány ajánlott olvasnivaló elsősorban az oktatással és

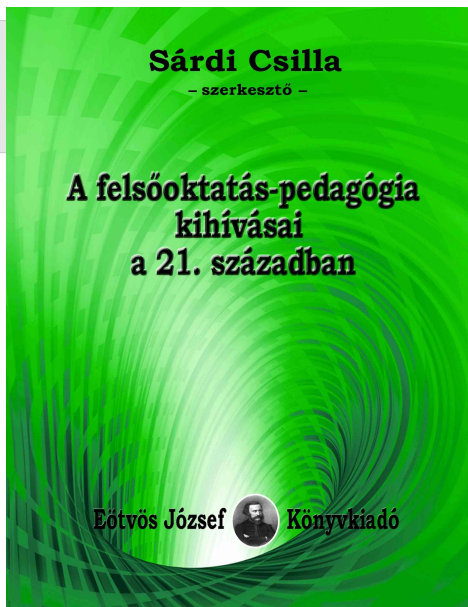
képzéssel foglalkozó szakemberek, a hallgatók, valamint a munka világa szereplői számára, továbbá minden érdeklődőnek, aki a témában mélyebben szeretne tájékozódni.

Szakirodalom

1. Birtalan Ilona Liliána (2008): A Tuning projekt – oktatási struktúrák Európában. *Felsőoktatási Műhely*. 4. 105–109. URL: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2008_04/oldal105_112_birtalan.pdf Utolsó letöltés: 2014. április 11.
2. Derényi András (2010): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése. *Iskolakultúra*. 5–6. 3–10. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-5-6.pdf> Utolsó letöltés: 2014. május 13.
3. Derényi András (2011): *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban*. Hungarológiai Évkönyv. 1. 73–87. URL: http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_12_073-087.pdf Utolsó letöltés: 2014. május 20.
4. Falus Iván (2010): Az OKKR kialakításával kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése. *Iskolakultúra*. 5–6. 33–62. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-5-6.pdf> Utolsó letöltés: 2014. május 13.
5. Falus Iván, Imre Anna és Kotschy Beáta (2010): *Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis)*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/05/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf Utolsó letöltés: 2014. január 22.
6. Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. University College Cork.
7. Szlamka Erzsébet (2014): Képesítési keretrendszer – egy ajánlás. *Neveléstudomány*. 2. 52–66. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_52-66.pdf Utolsó letöltés: 2014. október 11.
8. Temesi József (2011, szerk.): *Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon: nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

A felsőoktatás-pedagógia kihívásai – avagy mi az, amivel minden oktatónak foglalkoznia kell?

Sárközi Andrea*



Sárdi Csilla (2012, szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Sárdi Csilla könyve, pedagógiai szakmai kézikönyv, ami szem előtt tartja a felsőoktatás-pedagógiában egyre inkább elengedhetetlen kutatás és fejlesztés szoros együttműködését a tanulási-tanítási folyamatokra koncentrálva, ami elsőként vállalkozik arra, hogy összegezze és jó gyakorlattal ellátva felhívja a figyelmet azokra a kérdésekre, amikkel ma már minden felsőoktatásban érintett szakembernek foglalkoznia kell. Nem csupán bonyolult vagy összetett, hanem egyenesen komplex kérdésekről van szó, és a boncolgatott témák így is csupán a jéghegy csúcsát jelentik, az érdeklődést viszont mindenképp felkeltik és továbbgondolásra adnak okot.

Felsőoktatás-pedagógia szakirányos egyetemi hallgatóként kiemelt érdeklődéssel fordultam a fejezetek mindegyikéhez, korábbi tanulmányaim során ugyanis nem találkoztam még olyan összefoglaló jellegű tanulmánykötettel, ami arra vállalkozott volna, hogy mindazokat a paradigmákat, amik a hazai felsőoktatás világában megjelennek, együtt taglalja. A szerkesztő céljának tekintette, hogy a felsőoktatásban zajló pedagógiai munka fejlődését egy átfogó könyvvel segítse, ami jelentős támogatást nyújthat mindazoknak a felsőoktatásban részt vevő szervezőknek, vagy oktatóknak, akik szükségszerűen érintettek és érdekeltek a témában. „A felsőoktatás-pedagógiával foglalkozók köre minimum akkora, ahányan a felsőoktatásban tanítanak” (Halász, 2013. 9.), az tehát saját döntés, hogy mennyiben foglalkozunk ezekkel a kérdésekkel, a kihívások viszont kikerülhetetlenül mindenkire vonatkoznak.

Az elmúlt évtizedekben a Bologna-folyamatnak köszönhetően, az oktatás globális trendjeinek változásaival, a megváltozott elvárásokkal a munka világát és a gazdaságot illetően, ha nem is felsőoktatás-pedagógia címszó alatt, de jelentős figyelem irányult a könyvben taglalt kérdésekre, és összességében a felsőoktatás pedagógiai problémáira: a tanulásértelmezések változásai, minőségfejlesztés és módszertani innovációk, a hallgatók kompetenciafejlesztése, a virtuális tér előnyeinek kamatoztatása, és még koránt sem ért véget a sor. Épp ezért fontos, hogy a szerzői gárda a felsőoktatás klasszikus kutatói funkciója mellett sokkal inkább a tanulási-tanítási feladatok fontosságát helyezte előtérbe, így elsődleges feladatának tartja az oktatás tanulási eredményesség alapú megszervezését, a munka világához szükséges kompetenciák kialakítását és fejlesztését. Ezzel tulajdonképp csatlakoztak ahhoz a globális mozgalomhoz, ami napjainkban ugyancsak ezeknek a feladatoknak a megerősítésével foglalkozik, ezzel is emelve tehát saját aktualitásukat (Halász, 2013).

A szerkesztő, és a szerzők nagy része is a Kodolányi János Főiskola oktatói, így a gyakorlattal szorosan egybe kötve valós tapasztalatokra építve fejtik ki témáikat, ami fontos elem lehet azoknak az olvasóknak, akik szintén a pedagógiai gyakorlatuk során felmerülő kérdéseikhez keresnek inspiráló gondolatokat. A könyv célmeghatáro-

* Sárközi Andrea, Neveléstudomány MA szakos hallgató, ELTE PPK, e-mail cím: andikas93@gmail.com

zásában is megfogalmazódik, hogy leginkább azoknak a felsőoktatásban oktató pedagógusoknak íródott, akik mélyebben szeretnék elmerülni az egyes problémák hátterében, így tulajdonképp hasznos kézikönyvként szolgál mindazoknak, akiknek felkeltette érdeklődését a felsőoktatás-pedagógia világa. E célnak a szerkezet, a struktúra és a nyelvezet is tökéletesen megfelel. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a felsőoktatás-pedagógia kihívásai iránt kutatóként érdeklődő, vagy a neveléstudománnyal széles körben foglalkozó szakemberként érdekes többféle nézőpontból is vizsgálni az említett kérdéseket. A célnak megfelelően ugyanis a könyv felveti a gyakorlat számos lényeges kérdését, de a kézikönyv stílusát jól felismerve nem kíván mélyebb elemzésekbe bocsátkozni.

A kötet tematikája, szemléletmódja azt közvetíti, hogy az általa taglalt témákkal – amelyek érintik többek között a Life Long Learning paradigmát, a tanulási-tanítási folyamat szervezési lépéseit, a szervezet- és vezetés menedzsmentjét, az értékelés és oktatásszervezés sajátosságait is – érdemes minden felsőoktatásban oktató pedagógusnak legalább valamilyen szinten foglalkozni. Ezzel is arra az innovatív felfogásra irányítva a figyelmet, amely azt jelenti ki, hogy tulajdonképp tágabb körben értelmezve a felsőoktatás-pedagógia vonzáskörébe tartozik minden egyetemi vagy főiskolai oktató.

Struktúráját tekintve öt fejezetre bontva taglalja azokat a szerzők által fontosnak tartott pedagógiai és módszertani kérdéseket, amelyekkel a tanító kollégák nap, mint nap szembesülhetnek. Az első fejezet tulajdonképpen egy szűkebb kontextust és innovatív tanulásalapú attitűdöt alapoz meg, amelyben a későbbiek is íródnak. Több rövid fejezetben foglalja össze azokat az aktuális tanulásértelmezéseket, minőségfejlesztési modelleket és felnőttképzési adatokat, amik nagy segítséget nyújtanak a továbbiak értelmezéséhez.

A második fejezet egy alap- vagy mesterszak fejlesztéseinek kérdéseivel foglalkozik, amiben kitér a szervezési feladatokra, pedagógiai módszertanra, tantervfejlesztésre, s mindezt valamilyen gyakorlatba ágyazott elméleti alapvetés vagy jó példa alapján. Ilyenek a tanulmányokat megelőző kutatások, és az olyan konkrét folyamatok leírása, mint egy anglisztika szak tantervfejlesztésének menete a célmeghatározástól a produktum elkészültét követő továbbmutató kérdésekig, vagy egy konkrét példát említve, a turisztika szakos hallgatók kompetenciafejlesztésének elősegítése egy kapcsolódó kutatáson keresztül. Az, hogy a szerzők többsége nem egyértelműen neveléstudományi területet képvisel, a fejezet interdiszciplinaritását idézi elő, így a turisztikai képzésfejlesztésről szóló rész például hasznos információval szolgál a turizmus területéről is, és izgalmas párhuzamot von a tudományterületek között kompetenciafejlesztés tekintetében.

A harmadik rész különösen érdekes témát boncolgat. Mivel a módszertani innovációk felsőoktatási vonulata hazánkban eddig még talán nem kaphatott kellő hangsúlyt, mindenképp érdeklődéssel figyeltem, hogy milyen lépések mentén építi fel a téziseit, hogyan járja körbe a problematikákat. A példák, azaz a már megvalósított újítások mentén az olvasó joggal elgondolkodhat azon, hogy milyen pontosan megfogalmazott célmeghatározásokkal indulhat el egy képzés vagy program módszertani innovációja. A könyv kitér a fejlesztési folyamat egészére, így teljes képet ad arról, hogy egy ténylegesen felépített módszertani változtatás a valóságban milyen lépésekben, milyen dilemmákkal, milyen háttérrel valósulhat meg. Érinti a pszichológia, a közgazdaságtan, a tanárképzés világát, s bár így is nagy területet lefed, a nem felsorolt tudományágak is okulhatnak a fejezetekből, mivel általános oktatási kérdéseket, és kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos lehetőségeket vet fel, továbbá foglalkozik a projekt és az IKT (információs és kommunikációs technológiák) szerepével a tanítási gyakorlatban.

A negyedik fejezetnek éppúgy előnye, mint kissé hátránya is, hogy nagyon széles és aktuális témakörrel foglalkozik: az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása a felsőoktatásban, már a TÁMOP-4.1.3. projektben. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztésében is külön figyelmet kapott a kiépített inf-

rastruktúrához kapcsolódó szolgáltatások hatékony menedzsmentjének megteremtése, továbbfejlesztése és többcélú hasznosulása (*Educatio*, 2011). Ma pedig az egyik legdinamikusabban fejlődő módszertani terület, ami még mindig kevésbé tud a gyakorlatban is érvényesülni. Ezért is érezheti az olvasó a tekintélyes elméleti háttér hiányosságait, ezt azonban azonnal pótolja a továbbra is igényesen és részletesen leírt jó példák sokasága. A fejezet főként a távoktatás formáival és az online tananyagfejlesztéssel foglalkozik tantárgyi keretekbe ültetve.

Az utolsó, ötödik fejezet több oktató és leendő oktató számára is továbbgondolásra ad okot, a felsőoktatásban jelen lévő értékelés céljaira és módjaira világít rá. Elsőként a formáló-segítő értékelés hatékonyságára világít rá, majd bemutatja egy konkrét szakdolgozati értékelési skála fejlődésének útját, illetve informatikai készségek mérésének lehetőségeivel is foglalkozik. A tanulmányok olvasgatása közben többször eszünkbe juthat, hogy miért is kap kevésbé tudatos tervezést az értékelés, holott számos tanulmány megállapította már a tanulási motívációban és a személyiségfejlődésben való létjogosultságát. A megfelelően alkalmazott fejlesztő értékelés magát a tanulási folyamatot formálja, így támogatva a hatékony önálló tanulás kompetencia fejlődését (lásd például Brassói, Hunya és Vass, 2009). A felsőoktatás tanulási-tanítási folyamatok támogatásáért felelős funkcióját tekintve tehát ez is kiemelt szerepet kellene, hogy kapjon úgy rendszerszinten, mint intézményi szinten is, és az egyéni oktatói gyakorlatban.

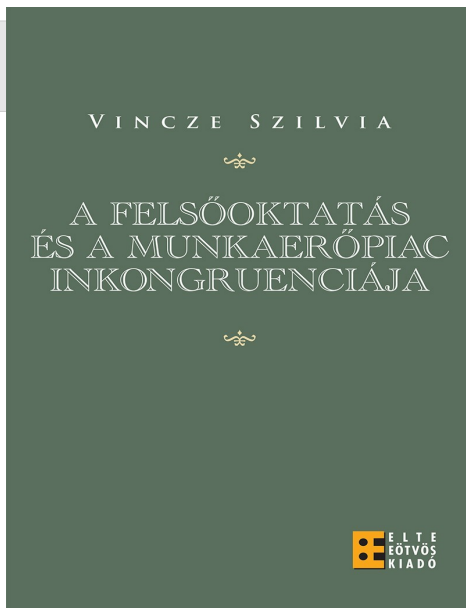
Az igényesen és konzekvensen megszerkesztett sokszerzős mű komplex képet ad a felsőoktatás-pedagógia fő gócpontjainak aktuális kérdéseiről, számos gyakorlati illusztrációjával széles körben használható mind oktatók, mind vezetők körében, továbbá egy neveléstudományban érdekelt kutatóknak is széles perspektívát nyújthat. Nem ad ugyanakkor kész válaszokat és – mint ahogyan egyetlen mű sem – nem használható előre elkészített receptként az oktatási gyakorlatban. Kérdéseket vet fel, kialakíthat egy nyitott és pozitív hozzáállást számos fejlesztéssel kapcsolatban, amikhez megerősítésként sorakoznak a már véghezvitt sikeres újítások. Első, megalapozó olvasmányként ajánlott tehát, amely felkeltheti az érdeklődést a felsőoktatás-pedagógia mélyebb rétegei iránt is.

Szakirodalom

1. Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: Az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html> Utolsó letöltés: 2014. december 11.
2. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (2011): *TÁMOP-4.1.3. „A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése”*. URL: <http://www.educatio.hu/projektjeink/tamop413> Utolsó letöltés: 2014. december 11.
3. Halász Gábor (2013): A felsőoktatás-pedagógia trendjei. *Felsőoktatási műhely*. URL: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2013_2/femu2013_2_7-14.pdf Utolsó letöltés: 2014. december 11.

Egy diploma értéke

Plank Livia Gyöngyi*



Vincze Szilvia (2013): *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Egy folyamatosan és rohamosan változó világban, ahol a lifelong learning¹ és lifelong guidance² szellemében az oktatás és a munka világa is átalakul, igen lényeges, hogy ezen két szektor épít-e egymásra, milyen kapcsolódási pontjai vannak és hogyan tud kongruensen együttműködni. Vincze Szilvia *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája* című műve tehát igencsak aktuális kérdéseket feszeget, mely nem pusztán a gazdasági vagy oktatási szakemberek számára nyújthat izgalmas olvasmányt, de akár egy olyan diplomás pályakezdőnek is, aki még tapasztalat híján találgatja, mi vár rá a munkaerőpiacon.

Vincze Szilvia jelenleg a Debreceni Egyetem Agrár-és Gazdálkodásmenedzsment Centrumának oktatója, korábban a Nyugat-

Magyarországi Egyetem oktatója volt, a könyvben bemutatott kutatását is ottani hallgatókkal végezte. Pedagógia és matematika szakos tanárként végzett, majd neveléstudományi doktori fokozatot szerzett. A könyv címe megegyezik a szerző doktori disszertációjának³ címével, melyre nagyban épített jelen munkája során. Tanulmányaiban ötvözte a pedagógiai és a gazdaságtani szaktudást, korábbi publikációi részben a matematikai képességekről, tehetségről, részben versenyképességről, humán erőforrásról, valamint karrierkövetési vizsgálatokról szólnak. A mű szerzője jelenleg matematikát és kutatómódszertant oktat. Ezek alapján az olvasó bízhat abban, hogy a bemutatott kutatás precíz és valós eredményeket tükröző lesz, míg a szerző szakmai beállítottságából fakadóan sejthetjük, hogy nem egy kifejezetten pedagógiai fókuszú könyvet tartunk a kezünkben.

Bár már maga a téma is sok lehetőséget ad a különböző szektorok ötvözésének elemzésére, a tartalmat alaposabban szemügyre véve azt mondhatjuk, hogy ez a könyv alapvetően interdiszciplináris műnek tekintendő, mely az oktatás-gazdaságtan világába vezeti be az olvasót. Tekintve, hogy a gazdasági megközelítés irányába billen a mérleg nyelve, a neveléstudomány szemszögéből kihívás lehet a könyv értelmezése. Természetesen a két terület nem szigetelődik el egymástól, hiszen az oktatás gazdasági funkcióval is rendelkezik (Halász, 2001), a pályaaorientációban pedig kiemelt szerepe van a munkaerőpiacjal való együttműködésnek. Vincze Szilvia munkája nem tanácsadó vagy módszertani jellegű, sokkal inkább elméleti áttekintés és szakmai értekezés az emberi erőforrásról, valamint a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatáról.

Az írás célja, hogy egyrészt átfogó képet adjon az emberi tőke elméletekről kronológiailag, összegezze az oktatásszervezés munkaerő-piaci szempontból való megközelítéseit, a témában releváns eddigi legfontosabb ku-

* Plank Livia Gyöngyi az ELTE PPK Neveléstudományi mesterképzésének másodéves hallgatója. E-mail: plank.livi@gmail.com

1. Az élethosszig tartó tanulás, az egyén támogatása abban, hogy egész életén át ismereteket szerezhessen a világról, másokról és önmagáról. Vágó Irén (2003) idézi innen: Oktatás – Rejtett kincs. *A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése*. Osiris Kiadó. Magyar UNESCO Bizottság. Budapest, 1997.
2. Élethosszig tartó tanácsadás, melynek célja az egyén hozzásegítése a tudatos életpálya-építési döntéshez. (Hámoriné, 2009)
3. Vincze Szilvia (2010): *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE, Budapest. URL: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=5090> Utolsó letöltés: 2014. 10. 31.

tatásokat, megpróbálja választ találni arra a kérdésre, hogy a felsőoktatási expanzió felelőse-e az inkongruens foglalkoztatásért, valamint, hogy új kérdéseket vessen fel. A könyv tartalmának arányai és szerkezete alapján erősebb cél az elméletek és korábbi kutatások összegzése, mint új hipotézisek vizsgálata. A mű (117 oldal) több mint fele szól emberi erőforrás felfogásokról, az oktatás gazdasági megközelítéséről, és az ún. „új gazdaságról”. A könyv következő nagy fejezetében, mely terjedelemben a mű kevesebb, mint felét teszi ki, a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatának tárgyalása következik korábbi kutatások eredményeinek bevonásával. A szerző saját kutatása mindössze 10 oldalt foglal el. Ez a kutatás a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1995 és 2005 közt jeles eredménnyel végzett hallgatói körében folyt. A kutatás mintájául szolgáló tanár szakos hallgatók választásának indoka a képzésben megszerezhető könnyen transferálható tudás volt. A kutatás célja kissé aluldefiniált, azonban egyértelműen kiderül, hogy a szerző olyan kérdésekre keresi a választ, minthogy a megkérdezettek milyen mértékben tudták munkahelyükön hasznosítani az egyetemen megszerzett tudást, vagy hogy a munkavégzésük során mely kompetenciáik voltak leginkább szükségesek. Az eredmények jól érthetően vannak megfogalmazva, és számos hasznos információval szolgálnak bármely pályakezdő diplomás számára. A kutatásból kiderül, hogy igen nagy szerepe van a munkavállaló személyiségének, az idegennyelvtudásnak és a számítógépes kompetenciáknak (109. o.). A fejezet végén azonban elmarad a kutatás összegzése, a konklúziók és a továbbgondolásra alkalmas megjegyzések. Felvetődik a kérdés, hogy miért csak ilyen csekély mértékben kapott helyet a szerző saját kutatása a könyvben, és miért a korábban leírt elméletek és kutatási eredmények felsorolása, majd összegzése adja a könyv tartalmának nagy részét? Feltehető, hogy a szerző tudatosan nem az empiria oldaláról szerette volna megválaszolni feltett kérdéseit, hanem inkább az elméletekből, deduktív módon. Ezek fényében azonban el kell gondolkodnunk: vajon mennyire hiánypótló műről beszélünk, mi az a többlet, amit ez a könyv adni tud a pedagógiának?

Az emberi tőkeelméletekkel, az oktatás gazdasági funkcióival, a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatával számos szerző foglalkozott már. *Vincze Szilvia* írásában nagyban épít *Polónyi Istvánra* és *Varga Júliára*, de mindenképp meg kell említenünk *Halász Gábort* is, mint a téma releváns szakértőjét. *Varga Júlia* inkább gazdaságtani szempontból számít kiemelkedő hazai szakértőnek (megalapozó mű a témában az 1998-as Oktatás-gazdaságtan c. írása), míg *Polónyi István* a felsőoktatással foglalkozik behatóbban. Egy 2012-es írásában a felsőoktatási expanzió körülményeit és hatásait vizsgálja. *Polónyi* rávilágít, hogy a poszt-szocialista országokban a diplomák tömegesedése nem hozta meg a várt gazdasági fellendülést. Arról is ír, hogy minél több diplomás egyén él egy országban, annál nagyobb lesz az olyan diplomások aránya, akik végzettségüknek nem megfelelő munkahelyen fognak dolgozni. A kongruencia tekintetében *Radó Péter* más problémát fogalmaz meg. Szerinte nem a diplomás túlképzés okozza az össze nem illősségi feszültségeket, hanem a képzetlenek rendkívül magas aránya. Láthatjuk tehát, hogy jelenleg is megoszlanak a vélemények a felsőoktatási expanzióról és a munkaerőpiaci-kimeneteknek való megfelelésről. Ami a könyvben kifejezetten meglepő, hogy a címben szereplő inkongruencia jelenségére és fogalmi tisztázására csak az utolsó oldalakon kerül sor igen röviden (113–115. o.). Feltehetjük a kérdést, hogy akkor vajon miért ezt a címet választotta a szerző? Szintén hiányérzetet hagyhat bennünk az „új gazdaság” fogalmának felvillantása, amely ugyan csak pár oldalt tesz ki (a könyv közepén és legvégén: 64-65. és 113–115. o.). Elsőre talán meglepő lehet, hogy nem kap nagyobb teret ez a még kevésbé ismert és roppant izgalmas fogalom. Ugyanakkor úgy is tekinthetünk az „új gazdaságra”, mint amit a szerző szándékosan nem fejtett ki, csak sejtetni szeretett volna belőle valamit, ezzel is továbbgondolásra készítette az olvasókat, valamint alapot szolgáltatva a későbbi publikációkhoz.

A könyv nyelvezete nem kifejezetten könnyed, erősen szakmai, megértése gyakran gazdasági és pedagógiai háttértudást igényel. Nem olvasmányos műről van szó, az olvasónak igencsak koncentrálnia kell, gyakran talál-

kozhat 3-4 soros, többszörösen összetett mondatokkal. A könyv elsősorban az oktatás-gazdaságtan szakterületén lévő oktatókat és hallgatókat, esetleg oktatáspolitikusokat célozza meg. Szakirodalomban rendkívül gazdag a könyv, amelyben a hivatkozott írások kétharmada friss, a kétezres évek utáni időszakból származik, a régebbi forrásokra főként az emberi tőke-elméletek bemutatása miatt volt szükség. Nemzetközi szakirodalom bevonására mind az elméleti háttérben, mind a korábbi kutatások bemutatásában számos példát találunk.

A könyv formai kivitelezése igen esztétikus, első ránézésre egy befogadható terjedelmű írás (mellékletekkel és irodalomjegyzékkel együtt 165 oldal). A kutatások áttekintését táblázatok és grafikonok segítik, a tagolás és a struktúra jól követhető, a mellékletek is jó minőségűek és könnyen áttekinthetők. A könyv teljes szerkezetén látszik, hogy igényes munkát tartunk kézben.

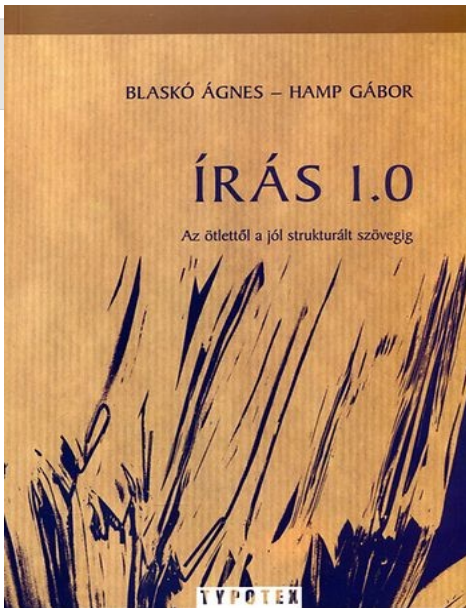
A rendkívül precíz és nagyon gazdag háttéroidalomra támaszkodó írást a munka és oktatás világának jelenkori változásai aktualizálják. A kutatások igen hasznos információkkal szolgálnak mind az oktatási szakemberek, mind a pályakezdő diplomások számára. A könyvből megismerhetjük az emberről mint erőforrásról alkotott elképzeléseket, az oktatás gazdaságra gyakorolt hatásainak elméleteit, képet kapunk a munkáltatók elvárásairól, a diplomás pályakezdők helyzetéről és a transferálható kompetenciák szerepéről. Olvasásra mindazoknak ajánlott, akik rendelkeznek valamennyi oktatás-gazdaságtani ismerettel és még inkább el szeretnének mélyülni a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának rejtelmeiben.

Szakirodalom

1. Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
2. Hámoriné Váczy Zsuzsa (2009): *Mit jelent és hogy működik az LLG (Lifelong Guidance)?: A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése (tréneri kézikönyv)*. URL: <http://bit.ly/1mimitG> Utolsó letöltés: 2014. 12. 12.
3. Polónyi István (2012): Felsőoktatás és gazdaság? *Iskolakultúra*. 1. 50–56. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00161/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_050-056.pdf Utolsó letöltés: 2014. 10. 31.
4. Radó Péter (2011): Az oktatás és a gazdaság kapcsolatáról. *OktpolCafé*. URL: <http://oktpolcafe.hu/az-oktatás-es-a-gazdaság-kapcsolataról-548/> Utolsó letöltés: 2014. 10. 31.
5. Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
6. Vágó Irén (2003): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. In: Mayer József és Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.

A hatékony írás kézikönyve

Kárpáti László*



Blaskó Ágnes és Hamp Gábor (2007): Írás 1.0 – Az ötlettől a jól strukturált szövegig. Typotex Kiadó, Budapest.

Napjainkban az írás szerepe átalakulóban van. Az online felületeken és csevegőszobákban informális, rövidített formájú szövegek garrodájával találkozó és azokkal operáló főiskolai, egyetemi hallgatók egy részét komoly meglepetés érheti a felsőoktatásban, amikor élete első esszéjét meg kell írnia. Egy-egy ilyen írásmű elkészítése sokszor komoly fejtörést okozhat alkotójának. Ennek oka sokszor nem is annyira a szerény szókincsben vagy az általános, illetve szakmai műveltség hiányában keresendő, hanem sokkal inkább a gyakorlat hiányában, amit egy komolyabb fogalmazás elkészítése megkíván. Nem csak a hallgatókat, sokszor a munkavállalókat is meglepetésként érhetik egyes „rutinfeladatnak” titulált kihívások, mint amilyen egy éves jelentés megírása. Ilyenkor az ember a legkézenfekvőbb megoldás-

hoz nyúl, hogy orvosolni próbálja helyzetét: elkezdi keresni az interneten. Noha ez a lehetséges megoldás önmagában se nem jó, se nem rossz, a fellelhető információk közötti keresgélés eléggé időigényes procedúra. S bár a megfelelő kulcsszavak használata mellett a folyamat könnyen felgyorsítható; sokszor mégsem a számunkra legmegfelelőbb forrásra támaszkodhatunk. Hogy hosszútávon is sikeresen és hatékonyan vessük gondolatainkat papírra bármely téma kapcsán, érdemes elolvasnunk ezt a könyvet.

Az egri Eszterházy Károly Főiskola Anglisztika szakán (ahol e sorok írója egykor tanult) egy féléves szemináriumi kurzus keretein belül ismerkednek meg a hallgatók az esszéírással, ám később lehetőség nyílik az angol nyelvű szakszövegírás fortélyainak elsajátítására is (utóbbi szabadon választható tantárgyi keretben történik). Amíg külföldön számos kiadvány foglalkozik az írásktatás folyamatával, addig hazai környezetben lényegesen kevesebb, noha az utóbbi időben egyre több ilyen jellegű kiadvány látott napvilágot. Néhány külföldi példa: *Chris Sowton '50 Steps to Improving Your Academic Writing Study Book'* (2012), *Marian Barry 'Steps to Academic Writing'* (2011), *Trevor Day 'Success in Academic Writing – Palgrave Study Skills'* (2013), *Berit Sandberg 'Wissenschaftlich Arbeiten von Abbildung bis Zitat: Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion'* (2012).

Blaskó Ágnes és Hamp Gábor könyve hiánypótló a magyar írásktatás folyamatában, különös tekintettel a szemináriumokon történő oktatásra. Előnye a könnyed, élvezhető stílus, amelyet világos magyarázatok kísérnek, így ideális választás azok számára, akik nem akarnak hosszú és száraz elméletekkel megismerkedni a kreatív írás világával kapcsolatban. A szerzőpár tagjai kommunikációkutatók, egyben a budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Szociológia és Kommunikáció tanszékének oktatói, így könyvük megbízható forrása lesz íráskészségünk fejlesztésének. Éppen ezért kissé esetlennek tűnik a címadás, amit az első tag (Írás 1.0) elhagyásával sokkal világosabbá lehetne tenni. Hasonlóan jó cím lehetett volna még: 'A hatékony írás kézikönyve', vagy a 'Hogyan írjunk jól?'

* Kárpáti László, PhD hallgató, Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail cím: karpati.laszlo@yahoo.com

A Bevezetésben a szerzők röviden ismertetik céljaikat, amit a könyv szerkezetének ismertetése követ. „*Így írok én...*” címmel egy, a tanulók írásbeli szokásainak megismerésére irányuló rész veszi kezdetét, amelyben tesztek és kérdések segítségével szeretnék egyrészt felmérni, másrészt tudatosítani a leendő íróban a saját írásához kötődő érzésvilágát, illetve tanulási stílusát, technikáit. Ez lesz a tudatos íráshoz vezető út első lépése. Az „*Így írunk mi*” felvillantja a szerzők alkalmazott módszereit írás közben, így mutatva meg saját tudatos megközelítésüket az írás folyamatához, egyúttal lehetséges követendő példákat ajánl fel az olvasóknak. Mindezt kiegészítik egy „*Írj így!*” nevű tanácsokat tartalmazó listával, amelynek célja, hogy tudatosabban és hatékonyabban készítsük elő, illetve végezzük el a későbbiekben a saját magunk által megtervezett írás processzusát. A modern kor egyik tanulásmódszertani eljárását is ügyesen beépítik a folyamatba szerzőink, amikor is az elmetérképet jelölik meg, mint eredményes szervezőeszközt a folyamatban. Ez azért is fontos, mert ez a technika gyakran előjön a különböző önfejlesztő, tanulástechnikai, illetve tanácsadó jellegű szakirodalomban éppúgy, mint ahogy a projektoktatásban is (Grüning, 2011). Kiemelt jelentőségű, hogy minden írójelölt tisztán lássa, hogy meddig jutott már el az írás folyamatában a tervezés kezdeti szakaszától a végcélig vezető úton. E könyvben ezt a célt a *Mestermunka* elkészítése szolgálja, melynek eredményeképpen „...a saját témában elkészüljön egy teljes, kerek, struktúrájában és tartalmában igényes, értékelhető szöveg” (31. oldal). Ezt a mesterművet minden egyes fejezetben egy fokkal továbbviszi az írójelölt.

A bevezető részt követi a '*Bekezdések*' című rész, amely lépésről-lépésre végigviszi az ifjú tollforgatót a következő jelenségeken: bekezdések felépítése, tételmondatok használata a bekezdésekben, leírások használata, összehasonlítások szerepeltetése, illusztrálás a szövegben, tipizálás és az információk elrendezése, okok és következmények láncolatainak kiépítése, illetve a definiálás jelentősége a későbbi írásban. Ezen ismeretek birtokában megnyílik az út a pontosan átgondolt, jól felépített bekezdésekhez, amikből majd a későbbiekben a teljes szöveg megszületik.

A lezáró rész ('*A szöveg*') a korábban megismertek komplex alkalmazását várja, amikor is teljes szöveggé bővítteti a gyakornokokkal az addig leírtakat. Ehhez először is megismertet minket a szöveg egészét átható szövegrendezési elvekkel és a szövegtervezés fázisaival. Miután sikeresen végigjárjuk a témakeresés – anyaggyűjtés – vázlatírás triászát, következhet a szakirodalom-használat, külön figyelmet szentelve a forrásokra való hivatkozásra, illetve a plagizálás elkerülésére, ami különösen fontos lesz a későbbiekben a tudományos pályákra készülőeknek. Az utolsó előtti fejezet mintegy elmetréningnek tekinthető, mivel megmutatja a kritikus gondolkodás szerepét akkor, amikor az olvasott anyag feldolgozása után saját gondolatainkat akarjuk megfogalmazni, szemben másokéval. A könyvet lezáró utolsó fejezet egy, a diák egész féléves munkájának értékelését lehetővé tevő pontozó rész, amely az elkészített mestermunka értékelésére hivatott, de a későbbi szövegek minőségét is ellenőrizhetővé teszi. A könyv szerkezete egyaránt alkalmas főiskolai vagy egyetemi szeminárium keretei között való csoportos feldolgozásra, akár csak az otthoni önálló használatra.

Minden fejezet a témára ráhangoló gyakorlatokkal kezd, amelyek két alrészre oszthatók: egy önálló gyakorlatra, illetve egy csoportos foglalkozásra szánt gyakorlatra. A szerzők ezzel is szerették volna megadni a lehetőséget mind az iskolai, mind az otthoni gyakorlásra. A feladatok célja mindig az adott rész ismereteinek a begyakorlása a megadott minták alapján. A feladatmegoldást követik a keretes részbe foglalt elméleti ismertető ('*Miért? Milyen? Hogyan?*'), amelyek részletes betekintés kínálnak az egyes elsajátítandó anyagrészekbe. A bemutatott elméletet példák teszik világossá, amelyek változatos forrásokból származnak (hallgatói dolgozatok, könyvrészletek, szépirodalmi művek). Így lehetőség van megismerkedni a különféle írási stílusokkal, amellyel, hogy a szerzők folyamatosan jelzik a példaszövegekben, hogy az adott fejezetben megtanultak hol és milyen formában jelentkeznek, így járulva hozzá, hogy a továbbiakban az írást, mint állandó tudatosságot megkövetelő

tevékenységet tekintjük. A fenti újabb elméleti részt követi a '*Fejtsd fel!*', ahol ismét gyakorlásra kap lehetőséget az olvasó: egyetlen szövegen kell rendszerint kettő-három feladatot elvégezni, amelyek a tételmondat megkeresésétől egészen az egyes – korábban bemutatott technikákra való – példakeresésig terjednek. Ezekben a rövid gyakorlatokon túlmenően természetesen több alkalommal is kapunk saját magunk által készített írásk megfogalmazására felkérést a szerzőktől: először az '*Írd meg!*', majd a '*Feladatok*', végül a '*Házik*' sorait kell önállóan vagy csoportosan elemezni, illetve az instrukciók alapján előkészíteni. Ezáltal rögzíthető az addigi elméleti részekben megtanult, a rövid gyakorló feladatokban lépésről-lépésre felépített jártasság, amely megkülönbözteti a gyakorlott tollforgatót a többiektől. További érdekességeket kínálnak a fejezetek részeként megbújó '*Tudtad-e...*' leírások, melyek behatóbb betekintést engednek az írás tudományának rejtjelmeibe. Minden fejezetet '*Tanári útmutató*' zár. Ezekben a szerzők tanítási módszertani megfigyeléseiket és javaslatukat fogalmazzák meg az éppen befejezett fejezet kapcsán, például hogyan érdemes az adott témakört feldolgozni, mely lehetséges elemek kapjanak nagyobb hangsúlyt a tanítás során. Végezetül, saját praxisukból is felvillantanak írásokat, amikor saját diákjaik írásait mutatják be, kiemelve annak pozitív és negatív arculatát egyaránt.

Gondos elméleti előkészítés és számtalan gyakorlófeladat várja azokat, akik szeretnék az írás mestereivé válni e könyv útmutatásai alapján. Akár egyénileg, akár csoportosan, otthon, vagy szemináriumon, mindenképpen hasznos kalauza lesz az olvasónak, akik kezébe veszi, hogy később ne okozzon gondot azoknak a bizonyos írásos feladatoknak az elkészítése.

Szakirodalom

1. Chris Sowton (2012): *50 Steps to Improving Your Academic Writing Study Book*. Reading: Garnet Education.
2. Marian Barry (2011): *Steps to Academic Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
3. Trevor Day (2013): *Success in Academic Writing – Palgrave Study Skills*. Palgrave Macmillan. London.
4. Berit Sandberg (2012): *Wissenschaftlich Arbeiten von Abbildung bis Zitat: Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion*. Oldenbourg Verlag. München.
5. Christian Grüning (2011): *Az eredményes tanulás titka*. Partvonal Kiadó. Budapest.

Szerzőink

Peter Gavora

egyetemi tanár, a csehországi Zlín Tomas Bata Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője. Számos könyv és tanulmány szerzője a kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertan területén. Kutatási érdeklődése középpontjában a tanári önhatékonyaság, önszabályozás, osztálytermi kommunikáció és szövegértés állnak. Különösen foglalkoztatja továbbá különböző mérőeszközök kifejlesztése és validálása.

Galántai László

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Kutatási területe a felsőoktatási inklúzió szinkrón és diakrón megközelítésben, az oktatás és a gazdaság kapcsolata, valamint ehhez kötődően a neveléstudomány tágabb, elméleti és interdiszciplináris megközelítésű kérdései. A PTE-BTK pedagógiai képzési programjaiban tartott neveléstudományi és oktatás-gazdaságtani kurzusokat.

Csíkos Csaba

Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének egyetemi docense. Kutatásai a tanulók magasabb szintű gondolkodási készségeinek és képességeinek értékelésére és fejlesztésére irányulnak. Publikációiban elsősorban matematikai képességek, olvasási stratégiák és kutatás-módszertani témák szerepelnek.

Vámos Ágnes

egyetemi tanár, az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet Oktatásméleti Tanszékének, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás és Tanítás Doktori Programjának vezetője. Az elmúlt időszakban számos magyarországi és nemzetközi kutatás témavezetője, résztvevője a tanulás és tanítás elmélete és gyakorlata és a különböző tanulói szereplők, képzési alrendszerek sajátosságai témakörben. A kutatási módszerek és paradigmák terén legjelentősebb eredményei a metafora pedagógiai felhasználása terén születtek. Az utóbbi években a tanári gyakorlat kutatásával és felsőoktatáskutatással foglalkozik, módszereket tekintve az akciókutatás felé fordult.

Gazdag Emma

az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésméleti Programjának PhD hallgatója. Kutatási területe az adaptív iskolák és a közösségi iskolák variánsai Magyarországon és Szerbiában.

Fazekasné Fenyvesi Margit

főiskolai tanár, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának Szociális munka és Diakónia Intézetének vezetője. Harminc éve foglalkozik különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel, húsz éve oktat gyógypedagógusként, tíz éve kezdett el érdeklődni a pedagógiai diagnosztika iránt. Jelenleg pedagógiai diagnosztikát oktat az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, valamint a Szegedi Tudományegyetemen. Kollégáival együtt digitális tananyagot fejleszt a Pedagógiai Diagnosztika kurzushoz kapcsolódóan. Kutatási területei magukba foglalják a beszédhang észlelés és orientációs képességek vizsgálatát.

Józsa Krisztián

a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense. A József Attila Tudományegyetemen matematika és fizika szakon diplomázott 1996-ban, ezt követően 2000-ben pedagógiai értékelési szakértő végzettséget szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. PhD értekezését 2003-ban védte meg, majd 2013-ban habilitált. 2004–2007 között Bolyai Kutatási Ösztöndíjas volt. 1997-ben Pro Scientia Aranyéremben, 2008-ban Akadémiai Ifjúsági Díjban részesült, 2010-től bekerült a világ legismertebb kutatóit nyilvántartó Who's Who in the World kötetbe. 2011-ben vendégkutató a Colorado State University-n. 2012-ben elnyerte a

Fulbright professzori ösztöndíjat. Fontosabb kutatási területei: tanulási motiváció, olvasás-szövegértés, az óvodás- és kisiskoláskori fejlesztés lehetőségei, tanulásban akadályozottság.

Domonkos Katalin

tanító, neveléstudomány szakos bölcész, 2012 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, 2013 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének óraadó tanára. Kutatási területe a digitális kultúra, az információs és kommunikációs technológia és a közösségi média hatása. Disszertációjának témája az online zaklatás. A témában több tanulmányt publikált és részt vett számos kutatásban és konferencián.

Ujhelyi Adrienn

az ELTE Pszichológiai Intézetében oktat, alapvetően szociálpszichológiai, módszertani és médiakutatási kurzusokat. Doktori disszertációjának témája az internet szociálpszichológiai vizsgálatához kapcsolódott: a virtuális közösségek percepcióját és csoportdinamikáját tárta fel. Legújabb kutatási területei a közösségi médiához kapcsolódnak, elsősorban percepció és motivációs fókusszal. 2014-ben az Alkalmazott Pszichológia c. folyóirat számára szerkesztett egy különszámot Internet és Pszichológia címmel (Kende Annával), illetve 2015-ben jelenik meg a European Journal of Social Psychology c. folyóiratban egy tematikus szekció Putting the Social (Psychology) into Social Media címmel (Kende Annával, Adam Joinsonnal és Tobias Greitemeyerrel közösen szerkesztve). Szerkesztőbizottsági tagja továbbá az Oktatás-Informatika c. lapnak.

Zerényi Károly

a Budapesti Gazdasági Főiskolán végzett közgazdászként és közgazdász tanárként turizmus-vendéglátás szakterületen. 2011 és 2013 között referensként dolgozott a Nemzetgazdasági Minisztériumban. Jelenleg PhD hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás Programjában. A kutatási területe a képzési programok kialakítása, középpontba helyezve a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatokat.

Sárközi Andrea

az ELTE PPK Neveléstudományi mesterszakának első éves felsőoktatás-pedagógia szakirányos hallgatója. Pedagógia alapszakos bölcész diplomáját is ezen a karon szerezte oktatásszervező szakirányon. Nemzetközi projektek keretében élménypedagógiával foglalkozik, jelenleg származási országának, Ukrajnának a tanárképzését kutatja.

Plank Livia Gyöngyi

az ELTE PPK Neveléstudományi mesterképzésének első évfolyamos, felsőoktatás-pedagógia szakirányos hallgatója. Pedagógia alapszakos diplomáját szintén az ELTE-n szerezte oktatásszervező és humánasszisztens szakirányon. Szakdolgozatát a középiskolai pályorientáció és az életpálya-építés témakörében írta, ami azóta is kiemelt érdeklődési területe.

Kárpáti László

angoltanár és szabadúszó fordító, illetve tolmács. Jelenleg doktori tanulmányait végzi az egri Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájában, mellette aktívan tanít. Szakterülete az idegen nyelvi kommunikáció, a pszicholingvisztika, valamint a nyelvpedagógia.

Authors

- Peter GAVORA* is a professor of education and coordinator of the doctoral programme at the Faculty of Humanities of the Tomas Bata University in Zlín, the Czech Republic. He has published several books and articles on quantitative and qualitative research methodology. His research interests include teacher self-efficacy, self-regulation of behaviour, classroom communication and text comprehension. He has a special interest in the construction and validation of research instruments.
- László GALÁNTAI* is a Ph.D. student at the Education and Society Doctoral School of Education of the University of Pécs. His general areas of research interest include historical and recent aspects of inclusion in higher education and the economics of education. He has taught courses in the economics of education and educational theory at the University of Pécs.
- Csaba CSÍKOS* is an associate professor of education at the University of Szeged, Department of Educational Assessment and Planning. His research topics include assessing and improving students' higher level thinking skills and abilities, and his previous publications focused primarily on mathematical abilities, reading strategies and research methodology.
- Ágnes VÁMOS* (Prof. Ph.D) is the head of the Department of Teaching Theory at the Faculty of Education and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest and the leader of the Learning and Teaching Doctoral Program. She has supervised and been actively involved in several Hungarian and international research focusing on the theory and practice of teaching and learning, learners' roles and training programmes. In the field of research methodology and paradigm her main area of expertise includes the use of metaphor in pedagogy and educational research. In recent years she has focused her attention on teacher's practice and higher education pedagogy whereas in research methodology she has turned to action research.
- Emma GAZDAG* is a Ph.D. student at the Department of Educational Theory at the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University in Budapest. Her research focuses on the development and existence of school community and adaptive schools in Hungary and Serbia.
- Margit FAZEKASNÉ FENYVESI* is a college professor and head of the Social Work and Diaconia Institute at the Faculty of Training College of the Károli Gáspár University of Reformed Church. She has been working with children with special needs in a specialized institute for thirty years. For twenty years she has taught children with special needs. She developed a special interest in pedagogic diagnostics ten years ago and presently teaches a course on it at Bárczy Gusztáv Faculty of Special Education of the Eötvös Loránd University and at the University of Szeged. Together with her colleagues she is currently working on the virtual lecture notes for the course Pedagogic Diagnostics. Her research areas are speech-sound hearing and orientational ability.
- Krisztián JÓZSA* is an associate professor in the Institute of Education at the University of Szeged, Hungary. He earned his MS in 1996 as a teacher of mathematics and physics. He qualified as an expert in educational assessment (MA) in 2000, received a Ph.D. in 2003, and the Habilitation in 2013. From 2004–2008 he was a grantee of the Bolyai János Post-Doctoral Fellowship of the Hungarian Academy of Sciences. In 2011 he was a visiting researcher at Colorado State University; in 2012–2013 he had a Fulbright research scholarship. He received Pro Scientia Gold Medal in 1997

and the Young Researcher Award from the Hungarian Academy of Sciences in 2008. His major fields of research include mastery motivation, reading comprehension, pre-school and elementary school skill development and improvement programs.

Katalin DOMONKOS

is a grade school teacher and an educational scientist. She has been a Ph.D. student at Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest since 2012. Her research interests include digital culture, the effect of using information and communications technology and social media. She investigates the nature of cyberbullying among Hungarian adolescents in her dissertation. She has published several studies and participated in various conferences related to the abovementioned topics.

Adrienn UJHELYI

is a researcher and lecturer at the Eötvös Loránd University in Budapest. She has been teaching social psychology, research methodology and media courses since 2002 at the Institute of Psychology. The topic of her doctoral dissertation was the social psychological study of the internet, particularly the perception and group dynamics of virtual communities. Her recent research interests include the perceptual and motivational aspects of social media use. In 2014 she was the guest editor (with Anna Kende) of a special issue of *Alkalmazott Pszichológia* [Applied Psychology] called Internet and Psychology. She also guest edited a special section for the *European Journal of Social Psychology* under the title "Putting the Social (Psychology) into Social Media" (with Anna Kende, Adam Joinson and Tobias Greitemeyer). She is a member of the editorial board of the journal called *Oktatás-Informatika* [Educational Informatics].

Károly ZERÉNYI

graduated from the Budapest Business School as economist and teacher of economics (with specialization in tourism and catering). Between 2011 and 2013 he worked in the Ministry for National Economy as rapporteur. He is currently studying for a doctoral degree at the Doctoral School of Education of the Eötvös Loránd University in Budapest. His research interest focuses on curriculum development in the context of higher education and labour market.

Andrea SÁRKÖZI

is an M.A. student majoring in higher education studies at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Eötvös Loránd University in Budapest. She holds a BA degree in pedagogy with a specialization in the planning of education. She works in international projects of experiential pedagogy, and recently, she has started a research of teacher training in her country of origin, Ukraine.

Livia Gyöngyi PLANK

is an M.A. student in the Educational Studies Program, Higher Education Studies at the Eötvös Loránd University in Budapest. She has a B.A. degree in pedagogy with a specialization in education management and human resources assistant. The topic of her thesis was high school guidance and career building, which are still her main areas of her interest.

László KÁRPÁTI

is a Ph.D. student at the Doctoral School of Education at Eszterházy Károly College. He is also a fully qualified English teacher, who is currently teaching English at the Aba Sámuel Primary School in Dorogháza, while also being a freelance translator and interpreter. His main research interests include communication theory and the use of communication strategies inside the classroom, as well as the fluency of speech in foreign languages.

English abstracts

PETER GAVORA: The State-of-the-Art of Content Analysis

This methodological study presents an overview of the current variants of content analysis which were identified by examining their constitutive components. These components are the following: types of content, types of sampling, depth of analysis, direction of analysis, types of control of coding, and modes of presentation of findings. The current paper shows how these components are framed in the works of the relevant international authors. Five configurations of these components and their contents were identified, which represent five variants of content analysis. It has been shown that configurations are not arbitrary; rather their components establish certain relationships in order to form meaningful methodology.

Keywords: content analysis, types of content, sampling, induction, deduction, manifest content, latent content, coding

LÁSZLÓ GALÁNTAI: Do we have paradigms? Thomas Kuhn's Philosophy of Science in the Science of Education

We certainly have paradigms, both our insights and the literature (Kozma, 2001) tells us so. But what kind of concept is exactly a paradigm? What do we mean when we refer to it? Is the adaptation of the paradigm concept trivial for the education science (and for social sciences), since we know that the concept was first described by Thomas Kuhn in the context of natural sciences? The goal of the present paper is to analyse the adaptation of Kuhn's paradigm concept in the context of social sciences with special regard to the education science.

Keywords: paradigm, social science, education science, Kuhn

CSABA CSÍKOS: Randomized Educational Experiments in the 21st Century: In Tempore Opportuno

In this study we aim to analyse the reception and diffusion of randomized educational experiments in the United States of America. First a detailed analysis of the concept of randomized experiments is given, and then the history and the challenges individual researchers and institutions face when implementing randomized experiments will be discussed. Six impact factor journals of the American Educational Research Association (AERA) are involved in a content analysis that review the titles, abstracts and keywords of all articles in these journals in the past 13 years. Our content analysis clearly indicates the appearance, and the current and the prospective diffusion of randomized experiments in high quality journals.

Keywords: randomized experiments, educational experiments, No Child Left Behind, content analysis

ÁGNES VÁMOS and EMMA GAZDAG: A Critical Analysis of Action Research in Hungary

Since the beginning of the 21st century there has been a growing interest in action research in Hungary. Education professionals are in constant search for more efficient techniques to improve their teaching practice, professional competences and the quality of the Hungarian education. One of the possible solutions could be the introduction and widespread adaptation of the action research. The aim of this paper is to explore and summarize

the evolution of the Hungarian action research from the first registered action research up to the present. The article consists of four main parts. First, the authors introduce the prevailing international action research trends, such as collaborative action research, emancipated action research, participatory action research, the role of teacher research, schoolwide research and self-study research. The second part presents the foundation of the Hungarian action research and the pedagogical experimentations in the 1960–70s, with special attention paid to the Szentlőrinci school experiment led by László Gáspár. The third part of the work describes the early Hungarian action research of the 1980s focusing on the prominent work of the educational reformer József Zsolnai. Finally, the authors demonstrate Hungarian action research schemas from the 90s up to the present.

Keywords: history of action research, school experiments, Szentlőrinc, action research in Hungary, Zsolnai József, history of education research

MARGIT FAZEKASNÉ FENYVESI and KRISZTIÁN JÓZSA: Synthesizing Theory and Practice in Intervention Programmes: The Skill of Speech Sound Hearing

Through the example of speech sound hearing, our study demonstrates how methods of intervention programs can infiltrate into the everyday practice of schools and kindergartens. Speech sound hearing is one of the basic skills of critical significance. It has an important role in speech perception and clear speech. Besides, its acquisition is the prerequisite of reading, spelling and foreign language learning. Our intervention programmes involved daily playful activities to develop speech sound hearing. The kindergarten programme aided clear speech articulation, while the school programme aimed at the fostering of the acquisition of spelling by developing the speech sound hearing skill. Effectiveness of the skill development programmes was also tested. This paper shortly introduces methods of the intervention programmes along with results confirming their functionality. This story of designing and testing methodological intervention programs supports the need for the interlocking of theory and practice.

Keywords: speech sound hearing, intervention programs, clear speech articulation, spelling

KATALIN DOMONKOS and ADRIENN UJHELYI: The Media Representation of Cyberbullying

Media representation plays a central role in the interpretation and understanding of a social phenomenon since it largely influences the perception and attributed importance of the phenomenon in question. One might assume that the media representation of cyberbullying is an over-studied field based on the fact that the notion is the most commonly cited when discussing the risks of digital technology. Nevertheless, during our review of the literature we have found only one American study concerning this particular topic. The aim of our research is to explore the media representation of cyberbullying in the Hungarian print media. Nine platforms and journals were included in our analysis: origo.hu, index.hu, hvg.hu, nol.hu, mno.hu, hir24.hu, borsonline.hu, metropol.hu, blikk.hu. Altogether 116 articles were published between March 2007 and October 2014. Our research revealed that the media focuses on the individual cases (episodic framing), and as a consequence the articles paid less attention to the broader institutional context, to social and cultural factors.

Keywords: cyberbullying, media representation, online media