

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXVII.

GYERMEK- NEVELÉS- PEDAGÓGUSKÉPZÉS 2004

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2004

GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS

2004

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXVII.

GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS
2004



TREZOR KIADÓ
Budapest, 2004

SZERKESZTETTE:

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

LEKTORÁLTA:

FEHÉR IRÉN

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISSN 0139-4991

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

GYERMEK–NEVELÉS–PEDAGÓGUSKÉPZÉS

ISSN 1589-7370

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.axelero.net

Internet: <http://emil.alarmix.org/trezorbt>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd

Felelős vezető: Kerényi Zoltán

TARTALOM

Bevezető (<i>Hunyady Györgyné</i>).....	7
HUNYADY GYÖRGYNÉ	
Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében	9
SERFŐZŐ MÓNICA	
Hogyan gondolkodnak a pedagógusok az iskoláról mint szervezetről?.....	33
KÁLMÁNNÉ BORS IRÉN	
Napjaink tanítóképzése (problémák és kihívások).....	59
PÁLI JUDIT	
A figyelemhiány és a beszédfolyamatok összefüggései	91
VARGÁNÉ FÓNAGY ERZSÉBET	
A pedagógusdiploma megújítása	107
B. LAKATOS MARGIT – OROSZ JUDIT	
Anyák és nagymamák az iskolapadban	125
SZARKA JÚLIA	
Az elkötelezett óvónő 2003-ban	153
KELEMEN ELEMÉR	
A magyarországi pedagógusmozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben (1917–1919).....	173
HEGEDŰS JUDIT	
Gyermek- és fiatalok bűnözők megítélése a két világháború között	185

TIHANYINÉ HŐS ÁGNES

Az irányított, rendszeres testedzés hatása az önértékelésre, énképre 199

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi
csoportok — közöttük a romák — munkaerő-piaci reintegrációjára....215

A kötet szerzői 239

BEVEZETÉS

A „*Gyermek–nevelés–pedagógusképzés*” c. kötetünk immáron harmadszor jelenik meg: lassan hagyománnyá érik az a szándékunk, hogy egy-egy tanácskozáson rendszeresen áttekintsük, majd kötetben publikáljuk az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Neveléstudományi Tanszékén folyó kutatásokat. Ezek tematikusan és műfajilag igen változatosak, mégis kirajzolódik néhány fő kutatási irány.

Az elmúlt másfél-két évtizedben számos tanszéki vizsgálat irányult a hallgatók (vagy csak potenciális növendékeink) *hétköznapi pedagógiai tapasztaltainak* feltárására, beépítésére a pedagógusképzés folyamatába. Rövidebb múltra tekinthetnek vissza az *iskolával mint szervezettel* foglalkozó vizsgálatok, annyiban azonban követik a tradíciót, hogy fontos, aktuális *köz-oktatási problémák* természetének megismeréséhez és megoldásához járulnak hozzá. Ugyanez mondható el más, konkrét (doktori disszertációk részét is képező) tudományos kutatási eredményekről is, amelyeket munkatársaink a kooperatív tanulásszervezéshez szükséges pedagógusszerepről vagy a figyelemhiány és a beszédfolyamatok összefüggéseiről mondtak el.

A bemutatott *történeti* kutatások hazai nevelésügyünk két eddig kevésbé feltárt problémakörére vonatkoztak: a magyarországi *tanítómozgalomnak* a 20. század első évtizedeiben végbement *radikalizálódása* a tanítói professzió történetéhez kapcsolódik áttételesen, a *gyermek- és fiatalok bünelkövetők* két világháború közötti *megítélésére irányuló* kutatás (más elméleti elemzésekkel együtt) a tanítóképzés tartalmi fejlesztésének egyik fontos irányát, a gyermekvédelemre való felkészítést alapozza meg.

Az utóbbi évtizedben új oktatási feladatként jelentkezett a *pedagógustovábbképzés*, a tanszéken elsősorban a *fejlesztő pedagógia* terén. E képzések akkreditálását a '90-es évek közepén a differenciáló és az integráló nevelésre vonatkozó szakmai-kutatási előzményeink alapozták meg. A közel egy évtizedes oktatási tapasztalatok mostanra lehetővé tették a *posztgraduális képzés hatékonyságának* elemzését is.

Mind a konferenciát, mind a kötetet gazdagította azoknak a kutatóknak a előadói-szerzői jelenléte, akik bár nem a tanszék oktatói, de tudományos *fő-
kozatukat neveléstudományból* tervezik megszerezni. Tartalmi-szakmai kapcsolódásuk és sokféle szervezeti kötődésük megalapozza a tanító-, óvóképzésben olyannyira szükséges, egységesen érvényesítendő pedagógiai-pszichológiai nézőpont dominanciáját.

*Hunyady Györgyné
tanszékvezető*

Budapest, 2004. november

LAIKUS PEDAGÓGIAI TAPASZTALATOK ÉS NÉZETEK VIZSGÁLATA A TANÍTÓJELÖLTEK KÖRÉBEN

HUNYADY GYÖRGYNÉ

Több évtizedes felismerés, hogy a pedagógus pályára lépők pályaszocializációja nem a képzési időben kezdődik és fejeződik be: abban döntő szerepe van a pályaválasztást megelőző időszaknak és a munkában eltöltött első éveknak is. A pályaválasztási döntés mögött meghúzódó szemléleti sajátosságok, a neveléssel, a gyermekkel és a nevelés intézményhálózatával kapcsolatos beállítódások a képzés előtti időszakban, nagyrészt a *személyes iskolai tapasztalatok hatására alakulnak ki*. Ezek később nehezen változtathatók, s a „tanuló évek megfigyelései” erőteljesen ellenállnak mind a képzésnek, mind az első, kezdő pedagógusi évek élményeinek (*Lortie, 1975; Furnham, 1988; Falus és mtsai, 1989; Joseph–Burneford, 1994*), a képzés és a tanítás tapasztalatai a jelöltek laikus nézetein átszűrve, azok által módosítva kerülnek be a fiatal pedagógusok nézet- és attitűdrendszerébe (*Nádasi, 1999*).

A hétköznapi vagy laikus, naiv pedagógiai nézetrendszerek, illetve elméletek vizsgálata a hazai *neveléstudományban* is több évtizedre nyúlik vissza:

- a pedagógussá válás folyamatának szociológiai-pszichológiai vizsgálatakor érintették a családi és az iskolai élmények, illetve pedagógusmodellek jelentőségét (*Boreczky, 1981; Vastagh, 1983; Liskó, 1986*);
- a laikus elméleteknek a nevelési folyamatban betöltött szerepét érintették a Pygmalion-effektusra és a „rejtett tanterv” hatására vonatkozó kutatások (*Cserné, 1986; Szabó, 1988*);
- a megélénkülő konfliktus-kutatások a családi, iskolai szocializációs minták hatását mutatták ki a pedagógusjelöltek által választott megoldási módokon (*Komlósi–Tóthné–Vastagh, 1987; Horváth–Szabó, 1994; Szekszárdi, 1995*);
- születtek szisztematikus összehasonlítások is a laikus és professzionális nevelők nézetrendszerét vizsgálva (*Szabó, 1996*);
- a 90-es évtized végén összegező tanulmányok jelentek meg a hétköznapi, a tudományos és az integrált pedagógiai elméletek viszo-

nyáról, a pedagógus professzionális nevelési tevékenységében betöltött szerepéről (Nádasi, 1999; 2001, 2002).

A vizsgálatokkal szinte párhuzamosan az *oktatásban* is megjelentek azok a törekvések, amelyeknek célja a hallgatók előzetes naiv pedagógiai nézeteinek, tapasztalatainak felhasználása a képzésben. Úgy tűnik, mára ezek a törekvések új képzési koncepcióvá — Szabó László Tamás kifejezésével élve *önálló (tanár)képzési paradigmává* váltak. Jellegetesen ezt a koncepciót érvényesíti s építi tovább az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézete (Golnhofer, 2003; Nahalka, 2003). A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén egy olyan „bevezetés” tantárggyal indul a képzés, amelynek célja feltárni a hallgatók nézeteit, viszonyulásait és kiváltani, segíteni az önreflexiót azokra (Dudás, 2003). A közgazdász-tanárképzésben különösen a konfliktus-kezelés hétköznapi módozatait szembe- ésítik a képzésben tanult professzionális megoldási módokkal (Pfister, 2003), s hasonló törekvésekkel találkozhatunk a Pázmány Péter Tudományegyetem és a Veszprémi Egyetem tanárképzésében is.

A budai tanító-, óvóképzésben szintén több évtizedes előzményei vannak a pályaszocializáció első (vagyis a képzés előtti) szakaszában kialakult szemléletmódok, nézetek, attitűdök vizsgálatának, illetve oktatásban történő felhasználásának. A tanszéken kidolgozott pályaalakmasság-vizsgálat több módszerrel — attitűd-skálák, önéletrajz, konfliktus-helyzetek értékelése — nagymértékben éppen a jelöltek pedagógiai tapasztalatainak és pályaválasztási motívumainak feltárására irányult (Keményné Pálffy – Ungárné Komoly, 1985). A hallgatói („hozott”) szemlélet feltárásának szükségessége először a neveléstudományi, a tantárgypedagógiai és gyakorlati képzést ötvöző kísérlet során került oktatóink látóterébe a 90-es évek elején (Gyóni–Romankovics, 1990).

A laikus pedagógiai nézetek, tapasztalatok vizsgálata a tanszéki kutatásoknak egyik meghatározó témakörévé vált:

- vizsgáltuk különböző társadalmi csoportok neveléssel és szocializációval kapcsolatos elvárásait, *nézeteit*;
- a pedagógus pályára jelentkezők pedagógiai *attitűdjeit*;
- a tanulmányaikat kezdő tanítójelöltek hétköznapi pedagógiai *fogalmait*;
- különböző csoportok (gyerekek, pedagógusjelöltek, pedagógusok) iskolai *élményeit*.

Tanulmányunkban összefoglaljuk e vizsgálatok kérdésfeltevéseit, metodikáját és főbb eredményeit.

A) A pedagógusképzés neveléstudományi komponensének, az emberi kapcsolatoknak a nevelésben betöltött szerepét elemezve jutottunk el egy olyan *empirikus vizsgálat* tervéhez, amely a társadalom különböző csoportjaiban *a neveléssel, sőt a szocializáció egész folyamatával és egyes alkotó elemeivel* kapcsolatban megfogalmazott *elvárásokat és tapasztalatokat* gyűjtötte össze.

Kutatásunk fókuszában a következő tárgykörök álltak:

- A *gyerek* kategóriája, elkülönített típusai, a gyermeki magatartás látni vélt hatótényezői.
- A *nevelés* fogalma, a nevelés sikerében közrejátszó tényezők azonosítása, az iskola nevelési hatékonyságának látni vélt feltételei.
- A pedagógus és a tanuló közötti *kapcsolatra* vonatkozó normatív elvárások, s a jelen helyzet általános megítélése.
- A *tanulás* és a *tehetség* természetének felfogása, kapcsolatának értelmezése, a differenciált pedagógiai bánásmódra irányuló igény.
- A gyermek *életkora* szerint differenciált szerepvárások, s a pedagógiai beavatkozás (jutalmazás, büntetés) differenciálása az életkor alapján.
- A nevelés *nemzeti-kulturális sajátosságaival* és kapcsolataival összefüggő feltételezések a nemzeti kultúrák között általánosságban feltételezett hasonlóságok és különbségek hátterén.
- A közgondolkodásban alighanem *modellé vált* porosz/amerikai iskola és nevelés, valamint ezekhez képest a hazai gyakorlat jellemzése és értékelése.
- „*Naiv demográfia*”: az életkori kategóriák határának megvonása relatív gyakoriságának becslése, s a gyermekekre vonatkozó vélekedésekkel párhuzamosan az öregkorra vonatkozó nézetek felderítése, e kettő szembesítése céljából.
- A gyermekkor belehelyezése az egyén *egész életútjának* perspektívájába („life-span”).

Mint a vizsgált változók pusztá felsorolásából is kitűnik, kutatásunk úgy építkezett, hogy a tárgykör alapvető kategóriáit (gyermek, nevelés) több oldalról közelítettük meg, írtuk le; szisztematikusan törekedtünk feltárni ezek látni vélt és esetleg különféleképpen értékelt alkategóriáit, válfajait, felszínre hozva az elkülönítésük alapjául szolgáló rejtett szempontokat; lehetőség szerint beágyazni törekedtünk a fókuszba állított kategóriákat olyan tágabb összefüggésekbe, mint amilyenek a nemzeti kultúrák specifikumai, az emberi életút látni vélt íve.

A vizsgálatot 1995-ben bonyolítottuk le. A mintavétel tükrözte a kutatásnak azt a stratégiai irányvételét, amely szerint összehasonlítást igyekeztünk tenni alapvetően hat elkülöníthető társadalmi kategória között. Ezeket két szempont keresztezése alapján különítettük el. Egyik a pedagóguspályához való közelség vs. távolság, a másik szempont pedig a pályaválasztás stádiuma, a tanulmányok lezárásának szakasza, illetve a szakmai pálya időszaka. Vizsgáltunk tehát pedagóguspályára, illetőleg nem pedagóguspályára készülő fiataloknak a neveléssel és tágabban a szocializációval kapcsolatos nézetrendszerét, tanulmányoztuk a pedagóguspályára felkészített, illetve nem tanító és tanár szakon végző hallgatók vélekedéseit e tárgykörben, s kutatásunk kiterjedt a nyugdíjba vonult pedagógusok egy véletlenszerűen választott csoportjára, valamint olyan nyugdíjasok körére, akik nem pedagógiai pályán fejtették ki tevékenységüket.

Ez a mintavételi módszer lehetővé teszi, hogy szembesítsük egymással

- azoknak a 18 éves fiataloknak a szocializációval általában és a neveléssel konkrétan összefüggő gondolatait, attitűdjeit és elvárásait, akik pedagóguspályára orientálódtak, s azokét, akik nem. Ez a szembesítés alkalmas lehet arra, hogy a pályaválasztási döntés mögött szemléleti sajátosságokat keressünk és találjunk, valamint arra, hogy képet formáljunk a pedagógusképzés folyamatába belépő, e képzés hatásainak kitett fiatalok eredendő beállítódásairól.
- Ez a mintavétel ugyanakkor alkalmas arra is, hogy lemérjük, magának a pedagógusképzésnek (különböző elméleti és gyakorlati stádiumaival, köztük a neveléstudományi felkészítéssel) milyen hatása van a képzésben résztvevők szocializációval kapcsolatos felfogására. Ez kiolvasható abból, hogy a kiinduló esetleges nézetkülönbségektől eltérően, azt keresztezve, vagy megtetézve, milyen eltérések mutatkoznak a végzett pedagógusok és a nem pedagógiai pályán végzettek között. Itt a csoportok közti eltérésben egyelőre még nem lehet erős, nem lehet perdöntő a tapasztalatok különbsége, ami viszont
- az előképzettség sajátosságain túl, azt megerősítve vagy esetleg gyengítve, meg kell, hogy mutakozzon a két nyugdíjas kategória között: a nyugdíjas pedagógusok és a nem pedagógiai pályáról visszavonultak szocializációra vonatkozó nézeteinek sajátosságaiban.

Ezt a „kísérleti elrendezés” jellegű kutatási tervet tovább árnyalta és tette még összetettebbé a *tanítónak* készülő, végzett tanító, nyugdíjas tanító és a *tanárnak* készülő, végzett tanár és nyugdíjas tanár két triádja közötti eltérések vizsgálata, amely korábbi — fent idézett elméleti — munkáitainkkal összhangban lehetővé teszi az alacsonyabb életkorú gyerekekkel foglalkozó és relatíve nagyobb volumenű pedagógiai-pszichológiai felkészítésben részesülő tanítók és a tanárok egymással való szembesítését pályájuk világosan elkülöníthető fázisaiban.

A sztenderd kérdőíven alapuló *interjú nyitott kérdéseinek* nagy tömegével széles mozgásteret biztosított a kérdezettek számára, hogy kifejtsék személyes nézeteiket, tapasztalatban gyökerező, vagy más forrásból merített, esetleg az oktatott neveléstudományi és pszichológiai tananyag leszűrt eredményeként előálló vélekedéseiket a szocializációról, magáról a szocializáció valamely fázisában lévő egyénről, az őt övező emberi kapcsolatok lehető hatásáról, a formálását szolgáló társadalmi intézmények lehetőségeiről és működéséről. A szocializáció — az egész emberi életút — teljes folyamatára irányultak kérdéseink, és erre vonatkoznak a tartalmilag sok irányba mutató válaszok is.

A korábban már jelzett összetételű minta, valamennyi homogén csoportja együttesen 230 fő. A feltett kérdések sokrétűsége és a kötetlen kérdezés során született válaszok egyedi vonásai azt eredményezik, hogy a válaszanyag rendkívül *variábilis*. A jelenlegi keretekben csak érzékeltetni lehet egyes kulcskérdésekkel kapcsolatos tudattartalmak tematikus körvonalait és belső kapcsolódásait.

A gyerek szónak érthetően sok *asszociátuma* van, nem utolsósorban az életkor, a külső megjelenés, belső tulajdonságra-hangulatra utaló vonás. Sajátos tartalmi ismérve ennek a kategóriának, hogy az általa kiválasztott érzelmi és gondolati reakciók (pl. szeretet, felelősségtudat) szintén beleszövődnek a válaszokba, valamint sokaknál megjelenik a gyermek fejlesztésével kapcsolatos feladat: a nevelés funkciója. A *gyermektipusok elkülönítésekor* szempontként rendre megjelennek a szociális kapcsolatokra, illetőleg a teljesítményhez fűződő viszonyra vonatkozó utalások, relatíve nagy szerepet kap a gyermek aktivitásának különböző szintje és belső harmóniájának mértéke. Kísérletek történnek arra, hogy a típus-különbségeket a válaszadók magyarázzák. Szembeötlő, hogy a pedagógusi pályára felkészülő, illetőleg az ezen a pályán nagy tapasztalatot szerzett vizsgálati személyek társaiknál összetettebbnek és nehezebbnek látják a tipizálás feladatát, ugyanakkor mégis

kidolgozottabb típusrajzokat nyújtanak, és mindenekelőtt náluk jelentkezik a magyarázatadás igénye.

Arra a kérdésre, hogy „*jó-e gyermeknek lenni*”, többnyire — indoklással vagy anélkül — pozitív válaszok születtek, amelyek a biztonságot, gondtalanságot, a játékot és szabadságot emelik ki. Egyes válaszok, ez alá vagy mellé rendelten, de nem függetlenül e pozitívumoktól, számolnak a gyermekkor kiszolgáltatottságával, a szorongásokkal, a belső képességek korlátaival is. Figyelemre méltó, hogy a pedagógusképzés friss hatása alatt álló vizsgálati személyek a család nevelési atmoszférája és a gyermekkori megelégedettség között oly módon látnak összefüggést, hogy a megengedő atmoszférát és attitűdöt egyértelműen előnyben részesítik a követelő és korlátozó szülői mentalitással szemben. Ez a pszichológiai és reformpedagógiai tételek szellemében fogant sarkított szembeállítás nem szükségképp jellemzi a hosszú tapasztalatokkal rendelkező volt-pedagógusokat, ők viszont inkább érzékenyek a gyermekorsók történelmi hullámverésére.

Tájékozódni próbáltunk többek között arról, hogy milyen válaszok születnek, ha kifejezetten magyarázatot kérünk a gyermekek „rosszalkodására”. Sokan látnak a „rosszalkodás” mögött családi okokat, nem kizárólag és kifejezetten a belső éretlenség megnyilvánulását. Nem egy válaszban felbukkan e magatartásnak, mint eszköznek az értelmezése az ti., hogy ez több-kevesebb tudatossággal zajló visszahatás vagy kihívás a társas környezettel szemben. A pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, úgy tűnik, hozzájárulnak ahhoz, hogy a válaszadók tudatosítsák a rossz magatartás „figyelemfelkeltő” funkcióját, a hosszabb pedagógiai tapasztalat viszont nem egyszer az intellektuális és morális éretlenségre vezeti ezt vissza.

A *gyermeki* törekvés, konstruktív *igyekezet* magyarázatában részint elkülönülnek a látni vélt külső (pl. ösztönzés) és belső (pl. kötelességtudás, kudarcérülés) okok, illetve néhányan ezek — ha tetszik, szociálpszichológiai — kombinációjaként a versenyszellemben, a társakon való felülkerekedés vágyában találják meg az ambíciók magyarázatát. Mindezen szempontok számbavételéhez nem feltétlenül kellenek pedagógiai-pszichológiai tanulmányok, bár ezek nyoma is megmutatkozik a válaszok különböző „rétegeiben”: a frissen végzett pedagógusok például pszichológikus kiindulópontból erősebben hangsúlyozzák a harmonikus, meleg csoportlégkör szerepét, mint a kifejezetten idős pedagógus generáció, amely esetenként a belső és külső tényezők együtthatásaival úgy számol, hogy a genetikai tényezőket és a nevelés szerepét egyaránt hangsúlyozza.

Az intézményes nevelés hazai helyzetével szemben a megkérdezett vizsgálati személyek általában igen kritikusak. Vannak, akik az oktatást sokoldalúnak és magas színvonalúnak tartják, de gyakran felróják, hogy a tanítás egyoldalúan teljesítmény-centrikus, a gyermeket nyomasztó feszültségek terhelik, ide is „begyűrűzik” a társadalom általános rossz hangulata, s többek szerint a tanár-gyerek viszony itt is, ma is túlságosan távoli, hierarchikus. Le-sújtóbb azon fiatalok bírálata, akik nem készülnek pedagóguspályára. Azok, akik tanítónak vagy tanárnak készülnek, vagy ez irányú tanulmányaikat most fejezték be, elemzőbben foglalkoznak azzal, hogy a mai magyar iskola a szükségesnél kevesebb figyelmet szentel a tanulónak, egyéniségének, érzelemvilágának. Közöttük — mintegy programszerűen — felsejlik az általános gyakorlattól eltérő „jó, humánus pedagógus” alakja, aki majd nem önnön szerepére, hanem a tanuló teljesítményére s tudására koncentrálni fog. A nagyobb tapasztalatokkal, átlátással rendelkező idősebb korosztály, a megkérdezett nyugdíjasok csoportja a leginkább szkeptikus azzal kapcsolatban, hogy az iskolarendszer mai zaklatott közállapotában lehet-e egyáltalán *tipikus iskoláról* beszélni; leszögezik az útkeresés tényét, esetenként kemény szavakkal bírálják ennek irányát, amely inadekvát külföldi példák felé mutat.

Ez a zaklatott összevisszaságra való utalás egyébként a válaszok széles körben visszatérő motívuma, amelynek jelentőségét csak aláhúzza, hogy a vizsgálati személyek nagy része a *sikeres nevelés titkát* mindenekelőtt a következetességben látja. Ami a külföldi nevelési *modellek* szerepét illeti, azokkal kapcsolatban teljesen egyértelmű, egyöntetű, sztereotip felfogás él a köztudatban: mint két pólust állítják szembe egymással a szigorúan követelő porosz és a megértően „laza” amerikai iskolát. Egybehangzóan majd’ mindenki e kettő között helyezi el a hazai intézményes nevelés mentalitását, sőt a többség szerint a magyar iskola változásának iránya is egyértelmű: a porosz közeléből tart az amerikai felé. Míg a frissen végzett pedagógus hajlik arra, hogy ennek a változásnak az előnyét lássa, s szinte ünnepelje, [„alább szállnak a követelmények”], a nyugdíjas pedagógusok között ezzel a mozgásiránnyal szemben nagyobb a fenntartás, az iskolán túlnyúló társadalmi veszélyeket látnak a ráengedésben és igénytelenségben.

Ahogy ezt az eredmények érintőleges bemutatását megkezdve már jeleztük, itt nincs mód a neveléssel, a szocializációval és annak alakító tényezőivel kapcsolatosan feltárt nézeteket mind kimerítően elemezni. Néhány összefüggést azonban összefoglalhatunk:

- A nézetek nagymértékben egybevágnak a neveléssel kapcsolatos lényegi kérdések megválaszolásakor: így él a közfelfogásban egy egy-

öntetű és tartalmában kritikus kép a hazai iskola jellegével, rendezetlenségével, a változás irányával kapcsolatban.

- A pedagógiai hajlandóság, felkészültség és tapasztalat nem feltétlenül könnyíti meg, és semmiképpen nem egyszerűsíti le a neveléssel kapcsolatos lényegi kérdésekre adott válaszokat, viszont egyaránt növeli a személyességet és a tárgyi tudást. A pedagógusképzés mai tartalma közvetlen és erős hatást gyakorol abba az irányba, hogy a nevelés során tiszteletben kell tartani a gyermek személyes szabadságát, megértő és elfogadó atmoszférát kell kialakítani körülötte, tartózkodni kell külső értékek és normák követelő érvényesítésétől. A kérdezettek egyes csoportjai, nem utolsósorban a nyugdíjas pedagógusok ennek a humanisztikus, pszichológiai, reformpedagógiai mentalitásnak az egyoldalúvá vált, szélsőséges érvényesítésében is látnak veszélyeket.
- A neveléssel összefüggő, ám ezentúl messze kitekintő válaszokban is tükröződik a nevelést szolgáló intézményrendszer, a vele kapcsolatos tudattartalmak s az ezekben rejlő értékszempontok változó, átmeneti jellege.

B) Közel három évtizedes múltja van a tanszéken a tanítónak készülő diákok *pedagógiai attitűdjei*, a pálya szempontjából fontos *képességei* feltárásának, elemzésének. Az erre vonatkozó kutatások kiindulópontját egy gyakorlati probléma — a pályaalkalmasság megállapítása — jelentette: a tanszék oktatói először 1972-ben vizsgálták 1000 fős populáción, hogy mérhetőek-e valamilyen formában a jelöltek pedagógiai képességei, értékválasztásaik, beállítódásaik, nevelési stílus-jegyeik. Ekkor a módszer két írásban elvégezhető feladatot tartalmazott: vetített nevelési helyzetek megoldását és a mondásválasztást, (*G.Zauner, 1978*), illetve ezt egészítette ki a jelöltek gyermekekkel végzett gyakorlati foglalkozásának értékelése. A vizsgálatok a következő évtizedben az önéletrajz-elemzéssel és a CPI-S-ként ismert attitűd mérő teszttel bővültek (*Keményné Pálffy, 1987*), végül azonban — elsősorban a felvételi vizsga változásai miatt — csupán az attitűdök feltárására tehattünk kísérletet. Likert-típusú skálákat, illetve egy új eljárást dolgoztunk ki: a szépirodalmi szemelvények elemzésének módszerét (*Hunyadyné – Ungárné Komoly, 1999*).

A fentiekben röviden jellemzett több évtizedes munkálat témánk szempontjából több tanulsággal jár. Mindenekelőtt azzal a tapasztalattal, hogy a pályára való alkalmasságot nem lehet egy zárt képesség- és/vagy tulajdonság-együttesnek tekinteni, ami már kiforrott állapotban szunnyad a jelöltben, s nekünk egyszerűen csak fel kell tárnunk, meg kell mérni abból a célból, hogy

a pályára segítsük vagy eltanácsoljuk onnan a jelentkezőket. Legfeljebb arról alkothatunk véleményt, hogy bizonyos tulajdonságok, attitűdök, értékprefereenciák meglete nagyobb eséllyel tesz valakit alkalmassá a pedagóguspályára, mint másokat. Ezek a tulajdonságok, képességek, attitűdök azonban szorosán összefonódnak a jelöltek addigi életének hétköznapi pedagógiai, iskolai tapasztalataival, s az alkalmasabbnak tűnő jelöltek és a többiek közötti különbségek feltehetően e tapasztalatok jellegével és (akár tudatos, akár latens) feldolgozás módjával függnek össze. Mindenesetre elég mély benyomást gyakorolnak ahhoz, hogy a jelöltekben tartós beállítódások, karakteres vélemények, nézetek alakuljanak ki pedagógiai kérdésekkel összefüggésben. Ezeket — ha felvételi révén, ha nem — célszerű megismerni, mert rajtuk keresztül megszűrve érvényesül, módosul a képzés hatásrendszere. (A mostani témánktól már messzire vezet, hogy a pályaalkalmasság olyan értelemben sem lezárt, hogy időben előre haladva az alkalmasság is változhat: a pedagógusi pályán dolgozók kiegészi szindrómáinak sokasodása bizonyosan együtt jár az alkalmasság mértékének csökkenésével. (*M. Nádas*, 2001). A pályaalkalmassági vizsgálatoknak nem kisebb jelentőségű tanulsága az sem, hogy vannak a hétköznapi pedagógiai tapasztalatok bázisán alakuló laikus pedagógiai attitűdök feltárásának alkalmas eljárásai, ezeket felhasználhatjuk a képzésben is, ha építeni akarunk a hallgatók hétköznapi pedagógiai elméleteire.

C) A hallgatók hétköznapi *pedagógiai fogalmainak* vizsgálatára először 2000/2001-es tanévben vállalkoztunk. A tanulmányok kezdetén 146 fő első éves tanító szakos hallgatót kérdeztünk meg, hogyan értelmeznek néhány pedagógiai alapfogalmat:

- a nevelést,
- az oktatást,
- a pedagógus „tananyag-tudásának” forrásait,
- a tervezés szükségességét,
- a gyerektípusok elkülöníthetőségét,
- a „rossz gyerek” attribútumait.

Kiinduló pontunk az volt, hogy a pedagógiai tantárgyak tanulásának kezdetén sem tekinthetjük a hallgatókat „tabula rasa”-nak, fogalmi hálójuk és szemléleti jellegzetességeik megismerése segít a tananyag strukturálásában, a hangsúlyok szükséges átrendezésében. A tájékozódó vizsgálat módszere az írásbeli kérdés volt, a fenti fogalmakat nyolc nyitott kérdéssel közelítettük meg. Anélkül, hogy a válaszok feldolgozását teljes körűen bemutatnánk, felidézzük a fontosabb eredményeket.

- Az 1. sz. ábra a *nevelés* fogalmának tartalmát és kapcsolódási pontjait más fogalmi rendszerekhez mutatja. A megkérdezettek két világosan elkülönülő, bár nem azonos méretű csoportra bomlottak: legtöbben a nevelést a társadalomba való beilleszkedés elősegítésének tartják, a kisebb csoportot alkotók viszont az erkölcsi normák és a helyes magatartás kialakításával azonosítják ezt a tevékenységet. Jóllehet az átfedések lehetősége nyilvánvaló: a konkrét válaszok alapján szeparálható a két felfogás. Abban viszont már kevésbé különböztek, hogy a szülők és az iskola közös felelősségére, illetve általában a személyiségfejlesztésre (mintegy a nevelés kibontatlan szinonímájára) mindkét csoportból utalnak.
- Az *oktatás* fogalmával kapcsolatos válaszokból kirajzolódó fogalmi hálót mutatja a 2. ábra. A hallgatók nagy többsége számára a nevelés és oktatás összekapcsolódó fogalmak, az oktatás speifikálásakor két alcsoport különböztethető meg, ha nem nagyon markánsan: az egyik a tudás, a műveltség, az ismeret megszerzésére, a másik a kognitív képességek vagy általánosságban csak a képességfejlesztés feladatával azonosítja az oktatást.
- Kevésbé egyértelműek a válaszok a *gyermektípusok* definiálása, illetve megnevezése terén. A válaszadók többsége magatartási jellemzők és a munkához kapcsolódó attitűdök mentén különített el gyermektípusokat, amivel némi ellentétben áll, hogy a különbözőség okaként második, harmadik leggyakrabban megjelölt tényező: a családi helyzet és a tanulmányi eredmény.
Nem voltak sokan, mintegy 10%-a a megkérdezetteknek, akik tiltakoztak a feladat ellen mondván, nem lehet gyerektípusokat elkülöníteni, mert „minden gyermek más és más”.
Feltehetően ők azok, akik a „rossz gyerek” jellemzésére sem vállalkoztak, mert szerintük nincsenek rossz gyerekek, a szülők és a pedagógusok felelőssége, hogy hogyan viselkednek a gyerekek, illetve, hogy kit miért tartanak rossznak az iskolában. Az eredeti kérdésre válaszoló többség meglehetősen általánosságokban mozog a negatív tulajdonságok felsorolásakor. (A rossz gyerek „fegyelmetlen”, „zavarja az órát” stb.)
- A hallgatók az *iskola nevelő hatásának* értékelésére („Előfordulhat-e az, hogy az iskola nem neveli a gyereket, hanem kifejezetten ártalmára van?”) élénken reagáltak, valamennyien válaszoltak. Többségük reális lehetőségnek tartja a kérdésben megfogalmazott állítást, s vé-

leményüket árnyaltan indokolják is. Megfogalmazzák a szülők felelősségét, illetve a családi és iskolai értékek közötti különbségeket, mások az iskolában összekerülő gyerekek egymásra gyakorolt negatív hatását említik okként, leggyakrabban viszont az iskola sajátosságaira hivatkoznak (a rossz környezeti befolyást, a közömbös vagy éppen az agresszív, fizikailag bántalmazó pedagógusokat, illetve a gyermekek életkorához és más sajátosságaihoz nem igazodó bánásmódot sorolják fel).

Akik — remélhetőleg személyes tapasztalataik alapján — az iskola részéről negatív hatásokat nem tételeznek fel, azok (kevesebb számú) indoklásában a jó pedagógus alakja jelenik meg, illetve az iskola spontán nevelő hatásáról tesznek említést („önkéntelenül is nevel az iskola”, „nem árthat, mert az iskola okit”).

- Megkérdeztük a hallgatókat, mit gondolnak néhány *szakmai feladatról*. Így pl. arról, kell-e az órákra készülni, honnan tudja a pedagógus, mit kell tanítania, illetve mi lehet az oka, ha sokszor késik az óráról, türelmetlen a gyerekekkel és minden apró fegyelmezetlenséget személyes sérelemként él meg. A hallgatók nagy biztonsággal válaszoltak: a tantervet, sőt NAT-ot említették a tananyag forrásaként, legfeljebb az figyelemre méltó még, hogy sokan a főiskolai tanulmányokat is felsorolják. A felkészülés szükségessége sem kérdéses előttük, talán kissé meglepő módon leginkább azért, mert a tanulók sokat kérdeznek, érdeklődnek. A harmadik kérdésre válaszolva csokorba szedik a mentálhigiénés és magánéleti problémákkal küszködő pedagógusok tulajdonságait.

Áttekintve a válaszokat, a hallgatók hétköznapi pedagógiai fogalmait, nézeteit, lényegében kedvező alapnak tekinthetjük a szisztematikus pedagógia oktatáshoz. Ugyanakkor nem tudhatjuk pontosan, hogy a csoport válaszaiból felvázolt kép mennyire jellemzi az egyének nézetrendszerét, gyaníthatjuk, de nem tudjuk, mennyire befolyásolta a válaszok tartalmát a kérdezési szituáció (ami ha névtelen válaszadási lehetőségével féltelmet nem is, de megfélelési szándékot ébreszthetett). Az azonban bizonyos, hogy ezek a fogalmak, nézetek a tanuló évek tapasztalatait és szemléletét tükrözik, pozitív vonásaikat megerősíteni, rájuk építeni a szakszerű, elméletileg is igényes pedagógiai tudást úgy kell, hogy közben a hallgatók nézőpontot is tudjanak váltani: a pedagógus szerep szemszögéből is képesek legyenek mérlegelni szakmai feladataikat és lehetőségeiket.

D) 2002–2004-ben — Nádasi Máriával — végzett kutatásunkban az iskolai *negatív pedagógiai* élményeket kettős összefüggésben terveztük vizsgálni: egyfelől mint a tanulási környezetet negatívan befolyásoló, erős érzelmi töltetű latens hatásokat, másfelől mint a laikus pedagógiai nézetrendszerek forrását.

A vizsgálat módszere egy esszékérdés s a válaszok tartalomelemzése volt. („Kérem, írja le egy máig nem felejtett sérelmét, amely iskolai éve alatt érte!”)

A kutatást az ELTE *pedagógusjelöltjei* körében folytattuk: összesen 254 fő különböző szakos hallgatót kérdeztünk meg: 97 főiskolást és 157 egyetemistát. (Mivel a megkérdezettek a szakok szerint nagyon szóródtak, az egy-egy szakhoz tartozók elemszáma esetenként nagyon kicsi volt, a szak jellegét eleve nem kezeltük háttér változóként. Megjegyzendő, hogy a főiskolás minta a tanító szakos hallgatók köréből került ki. Két további változót az elemzés során ejtettünk el: a megkérdezettek életkora (19–26 év) és neme — legalább is mostani — adatfelvételünkben nem bizonyult differenciáló tényezőnek, ezért később az adatok ilyen szempontú elemzésétől eltekintettünk.

A vizsgált jelenséggel kapcsolatban fontos annak rögzítése, hogy a 254 hallgató élményei ugyanennyi *különböző iskolából* származik, forrásuk ugyanennyi tantestület, de legalább is pedagógus és ugyanennyi gyermekcsoport lehet. Mindössze 12 hallgató jelezte, hogy neki *nincs* ilyen hosszú ideig, mélyen ható negatív iskolai élménye. 32-en viszont két fájó emlékről is beszámoltak. (Ezért több az esetek száma a válaszadók számánál: 239/271.)

Adatok és értelmezésük:

- *iskolatípus*

A válaszadók összesen 239-szer nevezték meg, hogy a leírt esemény milyen iskolafokon és -típusban történt. 135 esetben (56,5%) *általános iskola*, 94-szer *középiskola* (39,3%) és 10 alkalommal (4,2%) felsőoktatási intézmény szerepel a válaszokban. A domináns általános iskolai élményeknek közel 61%-a (60,74%) és az *összes megnevezettnek* több mint egyharmada (34,3%) az *alsó tagozatban* történt. Az átlagot nem azonos mértékben befolyásolták a minta főiskolás és egyetemista tagjai: az iskola típusát megjelölő *főiskolai hallgatók 44,15%-a*, az *egyetemistáknak 27,32%-a* idéz fel alsó tagozatos negatív élményt. (Az alsó tagozatos említések aránya egyébként a középiskolai

esetek arányával csaknem megegyezik, mintha válaszadóink addigi iskoláztatásuknak a két végére emlékeznének inkább.) (3. ábra)

- *sérelemokozó*

A pedagógusjelöltek által leírt 271 esetből 245-ször (90,40%) a fájó emlék a *pedagógussal* kialakult konfliktusból fakadt, mindössze 11 olyan történetet írtak le, amelyben a *társak* (4,59%) okoztak nehezen feledhető sérelmet. (A többi esetben a válaszadó az iskolában dolgozó más felnőttet, önmagát vagy általában az osztályt jelölte meg forrásként.)

- *a sérelmet okozó pedagógusok neme*

50 főről (20,40%) nem tudjuk, a válaszadók nem írták le a szövegből sem következtethető ki. 138 (56,32%) nő, 57 (23,26%) férfi tanárt említettek a hallgatók. Az arányok kb. megfelelnek a pedagógusok nemek közötti arányainak az iskolában. Kicsit közelebből szemlélve azonban azt tapasztaljuk, hogy a *középiskolában sérelmet okozó pedagógusok között kissé felülreprezentáltak a férfiak*: az ismert 57 esetben tudjuk, hogy férfi pedagógustól származik az élmény, csaknem kétharmaduk (63,15%) középiskolai tanár; illetve a 94 középiskolás korából származó emlék 50%-ában (47 esetben) férfi tanár szerepel.

A főiskolások és egyetemisták válaszait összehasonlítva tapasztalhatjuk, hogy közel azonos arányban említenek férfi pedagógusokat (21,8 és 24,5%), a férfi tanárok mindkét rétegben inkább a középiskolai élmények felidézésében szerepelnek, de amíg a főiskolások által említett férfi tanároknak 57,9%-a, az egyetemisták által említetteknek 65,8%-a szerepel középiskolai történetben.

- *a sérelmet okozó pedagógus szakja*

A történetekben szereplő 245 pedagógus közül 225 főről (91,83%) derül ki a szakja: 82-en (36,44%) *tanítók*, illetve napközis nevelők, 143-an pedig (62,55%) *tanárok*. Velük kapcsolatban 18 szakot és két funkciót 184-szer említenek. Az öt leggyakrabban említett szak: *matematika* (24), *magyar* (20), *testnevelés* (15), *idegen nyelv* (14), *énekezen* (11). Vélhetően a legnagyobb óraszámú (pl. magyar) és a valamilyen speciális képességet is igénylő tantárgyak tanáraival ütköznek gyakorta a gyerekek az iskolában. Mégsem a szakoknak ez a sorrendje a legjellegzetesebb: a hallgatók a 143 tanár közül 53-mal kapcsolatban (37,06%) az *osztályfőnöki szerepkört* említették. (Esetükben csak elvétve jeleznek tanári szakot is.) (4. ábra)

- *tartalmak*

A pedagógusjelöltek válaszaiból kibontakozó negatív élmények tartalmát egy kategóriarendszer segítségével tártuk fel. A kategóriákat utólag, az empirikus anyag birtokában fogalmaztuk meg. Az első szakaszban a válaszokat minél konkrétabban, differenciáltabban akartuk megismerni, ezért szűkre vontuk a kategóriák határait, és 20 kategóriát képzettünk. Dönteni kellett abban is, hogy ha egy élmény — éppen összetett jellege miatt — több kategóriába is besorolható, milyen utat válasszunk. Ezeket az eseteket kódoltuk valamennyi hozzá illeszkedő kategória szerint, de külön gilyűjtöttük őket, így a későbbiekben mód nyílt arra is, hogy megfigyelhessük a különböző negatív hatások összekapcsolódását egy-egy nagyon erős élményben. Az egymástól független kétszeri kódolás egyfelől alkalmasnak mutatta a kategóriarendszert az esetek besorolására, másfelől viszont túl differenciáltnak bizonyult: az összes minősítés 91,96%-a 7 kategóriában volt található. Az elemzésben lényegében erre a hét kategóriára támaszkodunk, a nyolcadik egyéb elnevezést kapott, ahová a korábbi 13 kategóriában (legfeljebb 1–3-szoros említéssel) szereplő minősítés került.

A pedagógusjelöltek iskolai tartós negatív élményei döntően a tanulmányi teljesítmények értékelésével (88/32,47%) függnék össze, ezt követi a gyermek, ifjú *személyiségének becsmérése* (51/18,81%), alig kevesebbszer forrása a sérelemnek a tanárok által gyakorolt lelki terror, *megalázás* (44/16,23%), *a verbális* (39/14,39%) és *fizikai* (30/11,07%) *agresszió*. Több esetben fakadtak sérelmek a *méltatlan tanári viselkedésből* (23/8,48%) is s a gyermek indokolatlan *meggyanúsításából* (11/4,05%). (5. ábra)

A kategóriák között nehezen elkülöníthetőnek tűnhet a „személyiség becsmérése” és a „megalázás” minősítés. Az előbbibe soroltunk minden olyan leírást, amelyben a pedagógus a diák személyiségére (pl. külső-belső tulajdonságaira) tett értékelő típusú megjegyzést, az utóbbiba azokat a sérelmeket, amelyeket maguk a válaszadók megalázó helyzetnek, cselekedetnek ítélték, amelyekkel kapcsolatban a megalázottság érzéséről számoltak be. Az így minősített negatív élmények szinte kivétel nélkül tartalmaznak valamilyen társas mozzanatot: a tanár eljárását súlyosbítja vagy éppen az teszi megalázóvá, hogy a társak előtt, a társak bevonásával zajlik.

A válaszok tartalmában az eddigieknél kissé erőteljesebb különbséget tapasztaltunk a főiskolás és egyetemista hallgatók között: sérelmeik forrása-

ként nagyon eltérő mértékben említik a személyiség becsmérést és a megálatztatást. Az *egyetemisták* negatív élményeinek forrása az *értékelés után* leggyakrabban a *személyiségükre tett tanári becsmélő megjegyzés* (24,59%), míg a *főiskolások* eseteleírásaiban másodikként — szinte pontosan egyező mértékben (23,86) az egyetemistákéval — a *megálatzás szerepel*.

- *következmény(ek)*

Választ kértünk arra is, hogy a negatív élménnyé váló eseménynek, történésnek milyen következménye, hatása volt a válaszdóra nézve. 33 fő semmilyen következményt nem érzékelt. A legtöbben, 76-an (26,48%), arról írtak, hogy *befelé fordulóvá váltak*, elfordultak az iskolában zajló eseményektől. *Tanárával tartós rossz viszonyról* számolt be 46 fő (16,02%), *rosszabb, igazságtalan osztályzatról* 33 fő tett említést (11,49%), *büntetést* váltott ki az esemény 24-szer (8,36%). 16-an számoltak be arról, hogy *elromlott kapcsolatuk a társakkal* (5,57%), *pszichoszomatikus tünetekről* írtak 14-en (4,87%), tanárt, osztályt vagy iskolát *váltottak* önként vagy kényszerből (13/4,52; 6/2,09), *változott beállítódásuk* a tantárgyak, tárgyak stb. iránt (10/4,48).

A két hallgatói csoport több vonatkozásban is eltérő válaszokat produkált: több, mint háromszor annyi *főiskolás nem akart* vagy nem tudott az esemény *következményeiről* beszélni; az *egyetemisták* leggyakoribb következményként a *befelé fordulást* (35,20%) említik. Ilyen következményről a főiskolások mindössze csak 7 esetben tesznek említést, náluk viszont a *tartósan rossz viszony a tanárral* (11/12,01%) a *leggyakoribb következmény*, s alig tesznek említést a rosszabb, igaztalan osztályzatokról. (Ez utóbbiról az egyetemisták elég nagy arányban számolnak be, 35 fő/17,85%)

- *élménymegosztás*

A válaszdóknak negyede, mindössze 62 hallgató jelezte, hogy beszélt a negatív élményéről valakivel. Többségük 41 fő (66,12%) *szüleitől kért és kapott megértést, segítséget*. Csak ezután, jóval kisebb arányban következnek a *barátok, osztálytársak* (11fő), majd *másik tanár* (7 fő).

Figyelemre méltó annak a 11 hallgatónak a beszámolója, akik csak jóval az események után osztották meg valakivel (házastársukkal, kollégáikkal) negatív élményüket. Többen közülük fontosnak tartották, hogy éppen a sérelmet okozó tanárral, illetve az események ta-

núival, a régi osztálytársakkal beszéljenek a történekről, keressenek magyarázatot vagy szerezzenek ily módon késői elégtételt.

Áttekintve a fentiekben röviden ismertetett adatokat, megállapíthatjuk, hogy sikerült magát a jelenséget, ez esetben a fiatal felnőttek, a pedagógusjelöltek negatív élményeiben továbbélő iskolai diszfunkcionális pedagógiai hatásokat megragadni. Ezek többsége az *általános iskolában*, nagyrészt a kezdeti években, az alsó tagozatban keletkezik. Az évtizedeken keresztül örözt, esetleg csak a vizsgálat során tudatosított latens hatások, negatív élmények meghatározhatják az egyénnek az iskolához (vele együtt az ott szerzhető tudáshoz) való viszonyát.

Várakozásainkkal némiképp ellentétben a 254 hallgató szinte kizárólag csak olyan negatív élményről adott hírt, amelynek *tanárok* voltak az okozói. Úgy gondoltuk, hogy a kortárscsoportok felértékelődésének időszakából (9–14 éves korból) származó régi sérelmek között nagyobb arányban lesznek társak közötti konfliktusok. De — mint láttuk — nem így történt. Először a kérdezési szituációra gyanakodtunk, de sem a feltett kérdésben, sem a válaszadásra vonatkozó instrukcióban nem találtunk olyasmit, ami tanárok által kiváltott negatív élményre utalt volna. Valószínűsíthető, hogy a tanulók számára a domináns kapcsolattípus az iskolában a tanár-diák reláció, az ebben keletkezett zavarok, sérülések nehezen hozhatók helyre, gyakran életre szóló — negatív — hatást gyakorolnak. Az már kevésbé meglepő, hogy a negatív élmények között ilyen hangsúlyosan van jelen a tanulmányi teljesítmények értékelése. Ennek esetlegessége, az elfogultságok („kivételezések”), a tanári következetlenség, az előítéletek működése („beskatulyázás”), a tanulói teljesítmények objektív összemérhetőségének nehézségei — mind-mind ismert jelenség. Az azonban mégis elgondolkodtató, hogy hosszú éveken, évtizeden keresztül sem oldódnak fel az ezzel összefüggésben elszenvedett sérelmek. Nyilvánvalóan a tanári értékelés az önértékelést, önbecsülést, az önmagunkról kialakult képet érinti, s ezért ez éppen olyan érzékeny terület, mint a személyt érintő becsmérő megjegyzések (voltaképpen szintén a tágabban értelmezett értékelés) vagy a megaláztatások.

Figyelemre méltó tény, hogy a negatív iskolai élmények hatásáról szólva a visszaemlékezőknek csak kisebb része említi külső következményeket (büntetés, rosszabb jegyek, kényszerű iskolaváltás stb.), az igazán maradandó hatások részben kapcsolatiak (a tönkrement tanár-diák viszony), illetve pszichés (befelé fordulás, gátlások növekedése, szorongás, súlyosabb esetekben pszichoszomatikus betegség). Érdemes szembenézni azzal a leendő

(és pályán lévő) pedagógusoknak, hogy ezek a következmények — akár keletkezésükkor, akár később — csak nagyon nehezen korrigálhatók.

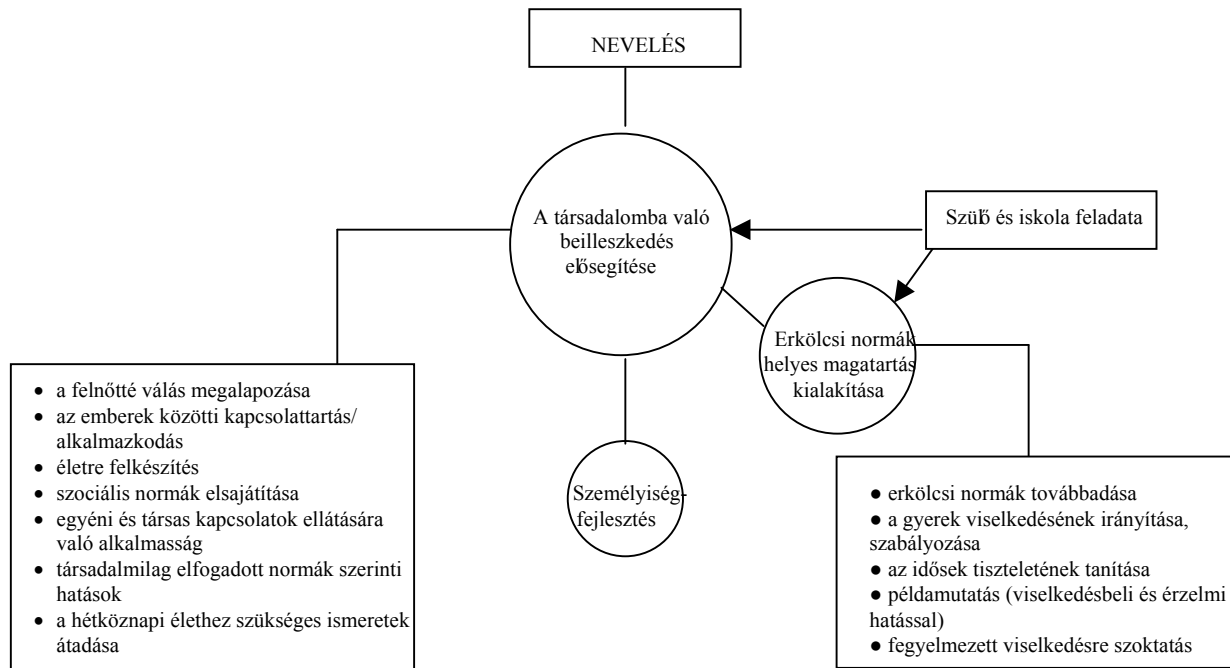
Megpróbáltuk a szerteágazó tanszéki — s benne a személyes — kutatások közös elemét, a laikus pedagógiai tapasztalatok, nézetek és attitűdök vizsgálatát röviden bemutatni. Az eddigi eredmények tükröződnek a tanítók pedagógiai felkészítésében: a tananyagban (a programok és a feldolgozott ismeretekben, a formálni szándékozott beállítódásokban), illetve metodikájában, amennyiben szinte valamennyi lényeges témakör (interaktív) feldolgozásakor megpróbáljuk előhívni a hallgatók korábbi élményeit, megismerni nézeteiket és véleményüket.

Irodalom:

- Boreczky Á.: Pályázók és felvettek. 1977–1980. Tanulmányok a felsőoktatási intézmények meritési bázisának alakulásáról és a kiválasztás folyamatáról. Bp. FPK, 1981.
- Cserné Aderman G.: Az „önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Bp. Tankönyvkiadó, 1986.
- Dudás M.: A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Előadás a III. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencián. Bp., 2003.
- Falus I. és mtsai: A pedagógia és a pedagógusok. Bp., Akadémiai Kiadó, 1989.
- Fáyné Dombi A.: Tanárjelöltek hivatáshoz való viszonyának néhány jellemzője. Pedagógiai Szemle, 6. 540–544.
- Furnham, A. F. Lay: Theories: Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences. Oxford, Pergamon, 1988.
- Golnhofér E. – Nahalka I.(szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
- G.Zauner É.: Mondásválasztás. Bp., Akadémiai Kiadó, 1978.
- Gyóniné – Romankovics A.: A tapasztalatra épülő tanítóképzés. (Kutatási beszámoló) Bp., 1990.
- Horváth Sz. K.: Konfliktusmegoldó stratégiák. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. 28–33.
- Hunyadyné – Ungárné Komoly J.: Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. Bollókné Panyik I.(szerk.): Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Bp., Trezor Kiadó, 1999. 7–38.
- Hunyady Gy-né.: Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. Tanulmánykötet. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 2001. 67–73.
- Hunyady Gy-né.: „Fekete pedagógia”: diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. Előadás a III. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencián. Bp., 2003.
- Joseph, P. B. – Burnaford, G. E.: (eds.): Images of Schoolteachers in America. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London Mahwah, New Jersey, 2001. 229–245.
- Keményné Pállfy K. – Ungárné Komoly J.: A zsámbéki vizsgálat. Előadás a MPT VII. Tudományos Konferenciáján. Bp., 1985.
- Keményné Pállfy K.: Az önéletrajz elemzés mint a tanítói alkalmasság vizsgálatának egyik lehetséges eszköze. Előadás az MPT VIII. Tudományos Konferenciáján. Bp., 1987.
- Komlósi Á. – Tóthné D. M. – Vastagh Z.: Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. Bp., Tankönyvkiadó, 1987.
- M. Nádas M.: Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések. Raabe, 1999.
- M. Nádas M. – Hunyady Gy.né – Serfőző M.: Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. R. Szendrei J.(szerk.): Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkori nevelés. Bp., Trezor Kiadó, 2001. 49–74.
- M. Nádas M.: Adaptív pedagógia. Comenius Bt., Pécs, 2001.
- M. Nádas M.: Az oktatásmódotok hatása (talanság) a gyakorlatra. Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Bp., Books in Print. 201–213.
- Nahalka I.: Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Liskó I.: Pedagógus portrék. Bp., OI, 1986.
- Lortie, D.: Schoolteacher. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Pfister É.: A szociális tanulási környezet tudáskepei. Előadás a III. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencián. Bp., 2003.
- Szabó É.: Pedagógiai attitűdök vizsgálata professzionális nevelők és laikusok körében. In: A Magyar Pszichológiai Társaság XII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Előadás-kivonatok, Bp. 1996.
- Szabó L.: A „rejtett tanterv”. Bp., Magvető Kiadó, 1988.
- Szekszárdi J.: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány-magyar ENCORE, 1995.
- Vastagh Z. (szerk.): A pedagógus szerepre való felkészítés kísérleti útjai. Bp., OTTKT, 1983.

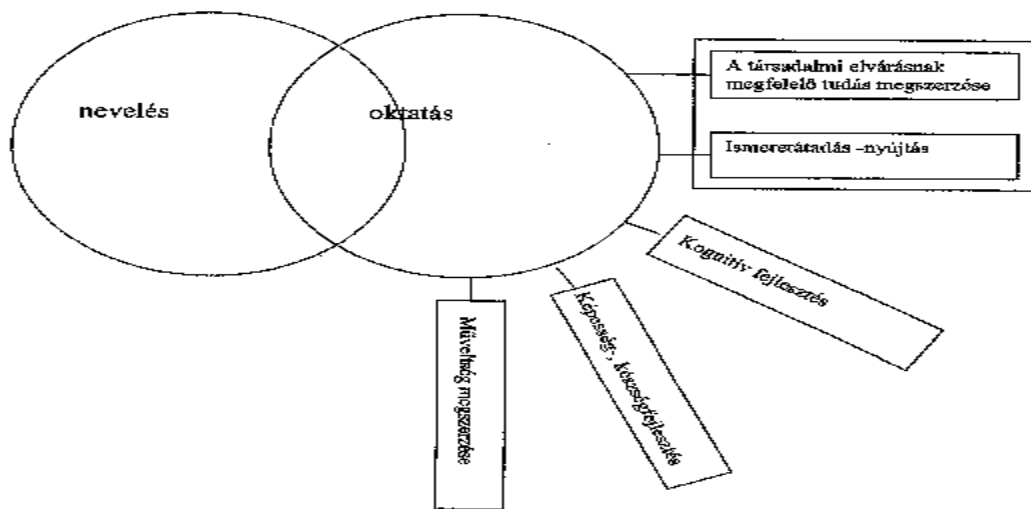
Első éves tanító szakos hallgatók pedagógiai fogalmai

(2000/2001. tanév)

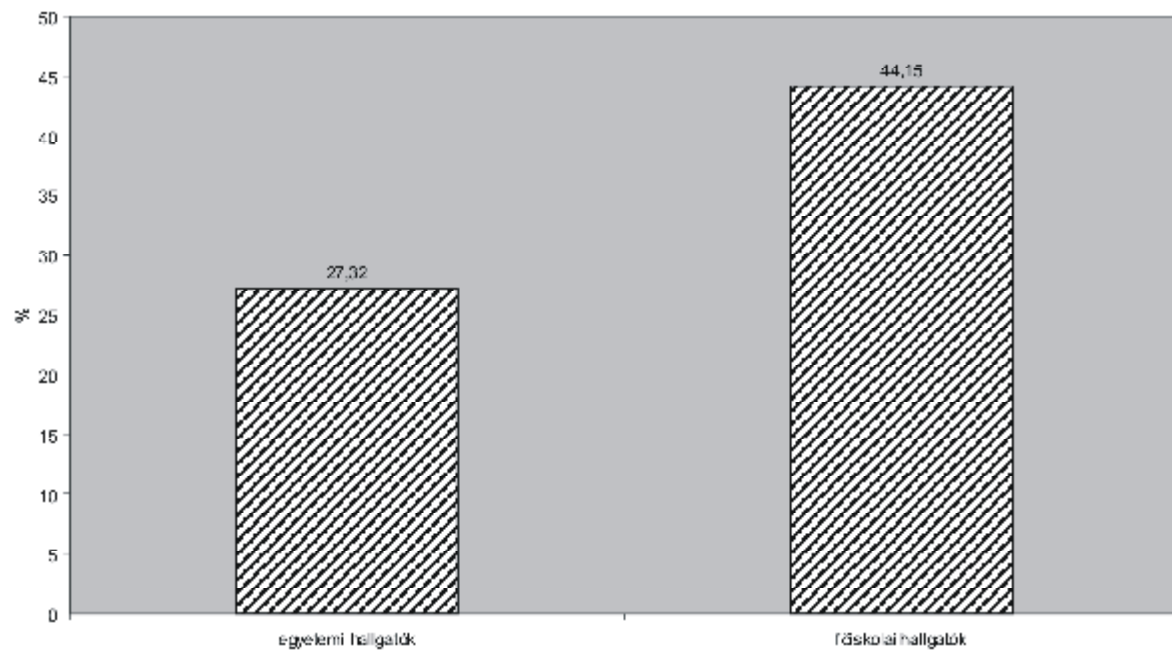


Első éves tanító szakos hallgatók pedagógiai fogalmai
(2000/2001. tanév)

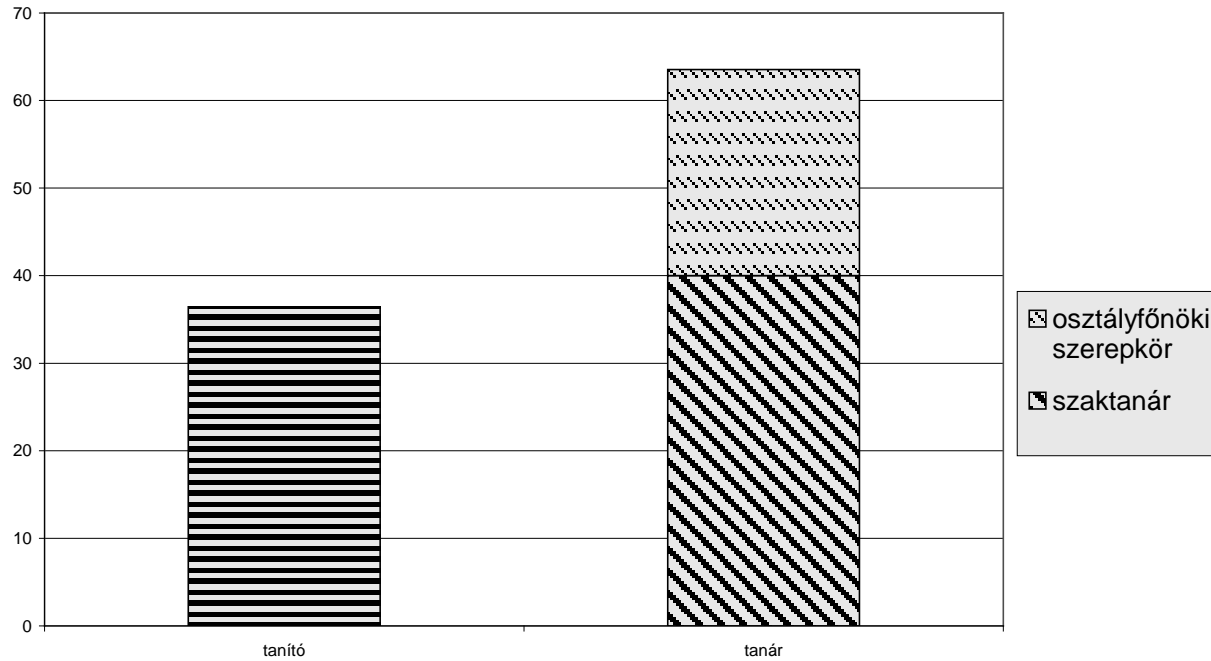
OKTATÁS



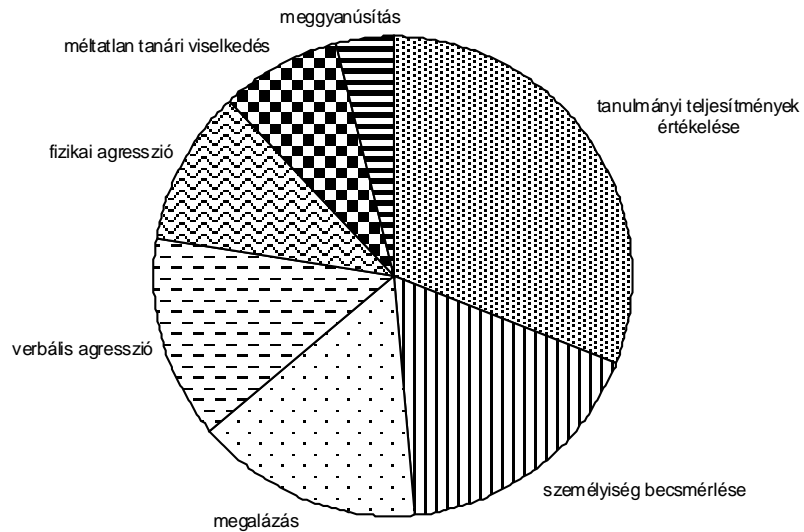
Az alsótagozatos sérelmek a pedagógusjelöltek csoportjában



A sérelmek forrásaként szereplő pedagógusok



A negatív élmények forrástartalma



HOGYAN GONDOLKODNAK A PEDAGÓGUSOK AZ ISKOLÁRÓL MINT SZERVEZETRŐL?

SERFŐZŐ MÓNIKA

Az óvodák, iskolák működését elemezve általában a szakmai folyamatokra, a csoportszobában, osztályteremben történetekre, a pedagógusok és a gyerekek közötti interakciókra koncentrálunk. Pedig a pedagógusok nem elszigetelten tevékenykednek, munkavégzésüket meghatározza, hogy hogyan működik az intézmény, milyen a nevelőtestületen belüli hangulat, hogyan irányítja a vezető az óvodát, iskolát.

A közoktatási intézmények is szervezetek, hiszen több személy együttműködése, tevékenységének ésszerű koordinációja zajlik kereteik között, valamilyen közösen kinyilvánított szándék és cél megvalósítására, a tevékenységi körök megosztása és a felelősség-hierarchia alapján.

Mindannyiunknak vannak élményei arról, hogy mennyire eltérő lehet az egyes intézményekben az emberek együttműködésének és kommunikációjának stílusa, a munkamegosztás elve, a koordináció, a vezetés, a tekintély- és felelősségi viszonyok, a környezettel való interakció. Ezt az eltérést, a szervezetek egységét fejezi ki a szervezeti kultúra fogalma, amely a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések, hiedelmek és normák rendszere; az intézményre jellemző viselkedésminták együttese. A kultúra tanulási folyamat eredménye, probléma-megoldási, alkalmazkodási cselekvések vezérlője; a működés lényegi sajátosságait, az ezekben megjelenő alapértékeket, a látható és láthatatlan szimbolikus elemeket jelenti, mely által a szervezet tagjai megteremtik a közösség érzetét.

Az elmúlt években folyó, az iskolák szervezeti működésének vizsgálatára is kiterjedő kutatásainkban („ELTE–KLTE Komplex Iskolakutatás”, „A pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése”, „Partnerek az iskolában” c. kutatások) nem csak elméleti modelleken alapuló kérdőívek segítségével vizsgáltuk az iskolák szervezeti kultúráját, hanem kvalitatív módon is tájékozódunk arról, hogy milyen gondolati struktúra létezik a tanárok fejében az iskoláról, annak szervezetenként való működéséről. Ez a kvalitatív elemzés egyrészt kontrollálhatja a kvantitatív vizsgálatok érvényességét, másrészt további problémafelvetésekhez vezethet, rámutathat arra, hogy milyen kérdé-

sek mentén érdemes az iskolai szervezeti működés tekintetében tovább vizsgálódnunk.

Feltáró vizsgálatunk során strukturált interjúkat készítettünk pedagógusokkal, iskolavezetőkkel; valamint a kérdőívek végén nyitott kérdések segítségével kérdeztük őket. Összesen 28 iskola 639 pedagógusának tettük föl írásbeli kérdéseinket és 91 tanárral készítettünk interjút¹.

A kutatásaink során gyűjtött kvalitatív adatokat az alábbi szempontok mentén elemezzük:

1. Az iskola, a nevelőtestület egyedisége, sajátosságai: Miben látják intézményüket, tantestületüket egyedinek a pedagógusok? Az intézményi sajátosságok között a szervezeti működés mely elemei jelennek meg?
2. A szervezeti kultúra felszíni megnyilvánulásának tekintett iskolai légkör meghatározói, összetevői: Hogyan jellemzik a pedagógusok az iskola, a tantestület hangulatát, légkörét?
3. A tantestületi légkör kialakulását, változását befolyásoló tényezők: Milyen faktorok alakítják leginkább a tantestületi légkört?
4. Kohéziós tényezők a nevelőtestületben: Milyen összetevők erősítik vagy gyengítik a tantestület kohézióját?
5. Az iskolavezetés, iskolavezető jellemzésének főbb szempontjai: Milyen dimenziók mentén jellemzik a pedagógusok vezetőiket?
6. Az egyéni pedagógiai munka és az iskola sikerességének kritériumai: Mi alapján ítélik meg sikerességüket a pedagógusok, mi jelent számukra személyes sikert; min múlik az, hogy valaki sikeres lesz-e vagy sem? Mit tekintenek az iskola eredményessége mércéjének, min múlik az iskola sikeressége?
7. A pedagógusok iskolai közérzetét befolyásoló tényezők: Milyen szempontok alakítják a pedagógusok iskolájukhoz való attitűdjét, elégedettségét?

Elemzésünk elsődlegesen kvalitatív jellegű, arra tér ki, hogy egyáltalán milyen fogalmak fordultak elő a válaszokban, hogyan kapcsolódnak ezek össze a pedagógusok fejében. Csak leíró módon térünk ki arra, hogy a különböző tényezők, szempontok említési gyakorisága hogyan alakult; továbbá

¹ Jelen elemzés mintájában szereplő iskolák megoszlása a következő volt: 24 általános iskola és 4 gimnázium; 5 alapítványi, 4 egyházi és 19 önkormányzati fenntartású intézmény; 24 fővárosi és 4 debreceni iskola. A pedagógusok megkérdezésében a teljes nevelőtestület véleményének megismerésére törekedtünk.

néhány ponton rámutatunk a különböző fenntartású, illetve különböző fokú (alap- és középfokú) intézményekben tanító kollégák gondolkodásmódjának eltéréseire².

1. Az iskolák, nevelőtestületek sajátosságai

Szóbeli interjúkban és írásbeli nyitott kérdések révén tájékozódunk arról, hogy egyáltalán sajátosnak, egyedinek érzelik-e intézményüket a tanárok, és ha igen, miben látják másnak, mint a kerület, település többi iskoláját. Ez az alapkérdése az iskolai kultúra megközelítésnek is, a válaszok tehát jelzik, hogy milyen mértékben van a kollégákban jelen az az érzés, hogy intézményüknek sajátos arculata, érték- és normarendszere van. Azokat a szempontokat, amelyeket a válaszolók sajátos vonásként említettek, az intézményi kultúra összetevőinek tekinthetjük.

Kérdésünkre 454 pedagógus válaszolt, többségük (77,8%) észleli intézményének egyediségét, a különbség kifejezésre reagálva gyakran adtak hasonlító jelentésű válaszokat, például: jobb, népszerűbb, szabadabb. Az önkormányzati intézményekben nem minden esetben volt egybehangzó a pedagógusok véleménye, míg várakozásainknak megfelelően az egyházi és az alapítványi intézményekben lényegében egyértelmű az egyediség észlelése (95–100%). A sajátosságok egy része az iskola objektív jellemzőihez kapcsolódik, amelyek részben adottságok, a tagok által kevésbé befolyásolható tényezők (pl. fizikai környezet, épület fizikai jellemzői, gyereklétszám), részben a fenntartó, az iskolavezető, a tantestület döntése, választása alapján alakultak így (pl. képzési szerkezet, emelt óraszámban tanított tárgyak). Az intézményi kultúrát azonban jobban kifejezik azok a tulajdonságok, amelyek mögött közvetlenebbül megragadhatók értékek, választott prioritások, hosszú évek során kialakult normák, szokások (pl. iskola értékrendje, szellemisége, légköre, a tanárok együttműködésének hagyományai).

² Az említett három kutatás kvantitatív adatainak elemzése a szerző alábbi írásaiban olvasható:

Serfőző Mónika (–, Hunyady György) (1998): Az iskola szervezeti kultúrája és viselkedése: Quinn elméleti modelljének alkalmazása a 90-es évek magyar iskolájában. In: Varga Lajos, Budai Ágnes (szerk.) *Közoktatási kutatások, 1998*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, MTA Pedagógiai Bizottsága, 86–116. o.

Serfőző Mónika (1999): Az iskolák „piacosodása”. *Alkalmazott Pszichológia*. I. évf. 1. szám, 43–54. o.
Serfőző Mónika (–, Nádasi Mária, Hunyady Györgyné) (2001): Pályakezdő pedagógusok a szakmailag autonóm iskolában. In: Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kiskorúak nevelés*. ELTE TÓFK–Trezor, Budapest, 49–74. o.

Serfőző Mónika (Nádasi Mária, –, Hunyady Györgyné) (2002): Álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek-nevelés-pedagógusképesség*. ELTE TÓFK, Budapest, 125–174. o.

A pedagógusok intézményük sajátosságának megfogalmazásában leggyakrabban az alábbi dimenziókat alkalmazták:

1. *az iskola értékrendje, szellemisége, légköre* (pl. személyközpontúság, tekintélyelvűség, liberális szellemiség, családias légkör, poroszos nevelés, katolikus szellemiség, nemzeti beállítottság) — 30,4%;
2. *az iskola pedagógiai programja* (pl. oktatási program sajátosságai, speciális fejlesztési célok, alkalmazott oktatási módszerek, kiemelt nevelési területek) — 17,9%;
3. *a szervezeti működés* (pl. tantestület légköre, a kollégák közötti együttműködés) — 12,4%;
4. *az iskola adottságai, fizikai tulajdonságai* (pl. elhelyezkedés, épület, felszereltség, méret) — 11,5%;
5. *a gyerekek jellemzői* (pl. képesség, tanulási motiváció, családi háttér, neveltség, speciális problémák) — 7,0%;
6. *az iskola mint szolgáltató intézmény, a partnerközpontú szemléletmód kiterjedtsége* (pl. szülőkkel való együttműködés, a diákok igényeinek figyelembe vétele, szolgáltatások a tágabb közösség számára) — 6,1%;
7. *az iskolavezető, az iskolavezetés tulajdonságai* (pl. demokratizmus, személyközpontúság, ösztönzés, megbecsülés) — 5,7%;
8. *a tanárok, a nevelőtestület jellemzői* (pl. pedagógusok felkészültsége, egyénisége, értékrendje, tantestület adottságai, légköre, a kollégák közötti együttműködés sajátosságai) — 4,9%;
9. *az oktatás-nevelés színvonala, az iskola szakmai eredményei* (pl. versenyeredmények, továbbtanulási mutatók, erős vagy gyenge követelmények, magas színvonalú oktatás) — 3,7%;
10. *a képzési struktúra, iskolaszervezet* (pl. 6-8 osztályos gimnázium, 12 évfolyamos iskola, nulladik osztály) — 0,4%.

Az első két tényező adja az iskolai kultúra, a pedagógiai értékrendszer lényegét, míg a harmadik áll legközelebb a szervezeti kultúra fogalomhoz.

Egy-egy iskolánál további sajátosságok is dominánsak voltak: pl. az oktatás-nevelés színvonala (TÁG); az iskolavezetés sajátosságai; a nevelőtestület, a tanárok jellemzői (PET); a partnerközpontú szemléletmód; a gyerekösszetétel (VÖR).

Az *iskola értékrendjén, szellemiségén* belül leggyakrabban a személyközpontúságot (gyermekközpontúság, humánuság — 35,5%), a közvetlen, családias légkört (25,9%), valamint a dinamikusságot, ösztönzést (14,3%) emelték ki.

Az iskola pedagógiai programján belül leggyakrabban az oktatási program sajátosságait (32,6%) (főleg az emelt óraszámban tanított tantárgyakat) hangsúlyozták; emellett kisebb arányban jelentek meg a speciális fejlesztési célok (12,8%), a sajátos oktatási módszerek (12,8%), illetve a nevelés sajátosságai (12,2%). Ez utóbbi különösen az egyházi iskoláknál fordult elő.

A szervezeti működés sajátosságai közül leggyakrabban a tantestületi légkör (47,9%) illetve a nevelőtestületen belüli munkakapcsolatok (28,6%) szerepeltek. Mindkét kategóriánál kiemelkedik a pedagógusok közötti támogatás, együttműködés, illetve annak hiánya.

Az iskola adottságai közül leggyakrabban az iskola méretét (29,7%), a tárgyi feltételeket (25,2%) illetve az intézmény környezetét, elhelyezkedését (19,8%) említették.

A gyerekköszetelt viszonylag ritkán említették a sajátosságok között (7,0%), ha mégis, akkor elsősorban a tanulók családi hátterét (24%) — főleg az önkormányzati iskolákban —, illetve speciális problémáit (18%) — általában az alapítványi intézményekben — hangsúlyozták, illetve önmagában az iskola beiskolázási helyzetét (16%).

A partnereközpontú szemléletmóddal (6,1%) kapcsolatban hasonló mértékben említették a szülőkkel való jó együttműködést (51%) és a jó tanár-diák kapcsolatot (46%).

Az iskolavezetést jellegzetesnek gondoló pedagógusok (5,7%) elsődlegesen az igazgató kollégákkal való kapcsolatát (24%), illetve humánusságát (15%) jelezték.

Az iskola sajátosságai között a pedagógusok ritkán (4,9%) beszéltek a tantestületről, nyilván azért is, mert erre külön kérdés is vonatkozott. Ha mégis, akkor leginkább a kollégák motiváltságát, elkötelezettségét (34%), valamint a testület adottságait (23%) (pl. létszám, életkor, nemek megoszlása) hangsúlyozták.

Két iskolában utaltak igazán az oktatás-nevelés magas színvonalára, de inkább csak általában (56%), vagy valamilyen speciális területen.

A fenntartó szerint az iskolák között mutatkozott néhány jelentős különbség:

- A pedagógiai programjukat sajátosabbnak érzik az egyházi (23%) és az alapítványi (22%) iskolákban tanítók, mint az önkormányzatiak (16%). Ezen belül az önkormányzati iskolákban inkább az oktatási program, az alapítványi iskolákban a módszerek (pl. differenciált oktatás), az egyházi intézményekben pedig a nevelés sajátos.

- A *szervezeti működést* az önkormányzati (13%) és az alapítványi (15%) iskolák jobban hangsúlyozták, mint a felekezeti (6%). Az alapítványi intézményekben egyformán fontos a kollégák közötti emberi és munkakapcsolat (4—2%), míg az önkormányzatiakban a személyes szempontok hangsúlyosabbak, mint a munka (48—25%).
- Az *értékrend és a légkör* sajátossága erőteljesebb a felekezeti (39%) iskolákban, a válaszokban értelemszerűen a katolikus szellemiség hangsúlyozása a leggyakoribb (41%). Az alapítványi pedagógusok a személyközpontúságot (39%) említik a közvetlenség és a dinamikus (1—8%), valamint a liberális szellemiség (14%) mellett. Az önkormányzati iskolákban a pedagógusok szerint a személyközpontúság (37%), a családi légkör (28%) és az ösztönzés (16%) a hangsúlyos.
- A *partnerközpontú szemléletmódot* a vizsgált egyházi (13%) iskolákban relatíve sajátosabbnak érzlelik, mint a másik két intézménytípusban (—%). Érdekesség azonban, hogy ez túlnyomórészt a szülőkkel való jó együttműködést jelenti, nem a diákok felé való nyitottságot.

Mintánkban a pedagógusok válaszai szerint a gimnáziumokra jobban jellemző az egyediség (63,6%), mit az általános iskolákra (53,3%). Nagyobb eltérés a két iskolatípus között csak abban van, hogy a vizsgált középiskolákban (10,9%) nagyobb szerepe van a gyerekösszetételnek az iskola sajátosságában, mint az alsófokú intézményeknél (5,9%).

Az iskola sajátosságaiaként általában az intézmény erősségeit említették a pedagógusok, a pozitív jellemzők lényegesen gyakoribbak, mint a negatívumok. Az iskola egyediségéről kirajzolódó kép tehát inkább a jó, a másoktól pozitív értelemben eltérő, kiemelkedő vonások köré szerveződik.

Az iskolák sajátosságai között gyakran előkerült az iskolai, tantestületi légkör fogalma. Ez a kifejezés egyértelműen jelen van a pedagógusok iskolai működésről való gondolkodásában. A légkör, vagy klíma a szervezeti kultúra felszíni, közvetlenül észlelhető megnyilvánulása, de nem azonos vele. Fontos megemlítenünk azonban, hogy a légkör, a klíma fontos közvetítője a kultúrának, és erősen meghatározza az egyének közérzetét munkahelyükön, hat elégedettségükre, munkavégzésükre. Jelentős különbség még a két fogalom között, hogy a légkörhöz általában kapcsolódik valamilyen minősítő jelző (jó-rossz, kellemes-kellemetlen, barátságos-barátságtalan); a kultúra alkotóelemeiként megfogalmazódó értékek, normák, meggyőződések azonban értékelés-semlegesek, attól lesz valamilyen érték pozitív töltésű egy adott szervezetben, hogy adaptívnak bizonyul.

A vizsgált egyházi fenntartású iskolák mindegyike katolikus. A pedagógusok válaszaiból az alábbi kép rajzolható meg ezen iskolák közös jellemzőiről:

A keresztény szellemiség azt jelenti, hogy minden pedagógusnak egységesen keresztény értékrenden alapuló világképe van, amelyet tudatosan felvállal, eszerint él, dolgozik. A nevelés alapvető célja a keresztény erkölcsiség és életmód kialakítása, előtérben áll a magyarság, a hazaszeretet. Minden órát áthat a keresztény nevelés, ennek alapelveire épít a tanár, legyen szó akár jutalmazásról, büntetésről. Az iskola légköre békés, nyugodt és ember-séges, jobban odafigyelnek egymásra a kollégák, kapcsolataik a szereteten, egymás megbecsülésén és segítésén alapulnak. Nagyon törekednek arra, hogy a gyermekekkel személyesen foglalkozzanak, különösen lelki fejlődésük érdekében. Minden gyermek tanul hittant, vannak közös imádkozások, szentmisék, megtartják az egyházi ünnepeket.

A tantestületek sajátosságai

A pedagógusok többsége (a válaszoló 463 fő 63,9%-a) nem csak az iskoláját, hanem nevelőtestületét is egyedinek tartja. Ez fokozottabban igaz az alapítványi fenntartású (97,4%) és a felekezeti (82,9%) intézményekben, míg az önkormányzati iskolákban (56,9%) sokak szerint tantestületük olyan, mint bárhol máshol, nincs benne semmi egyedi.

A kollektíva sajátosságainak jellemzésében leggyakrabban az alábbi dimenziókat említették a pedagógusok:

1. *a kollégák közötti emberi kapcsolatok* (pl. kapcsolatok érzelmi töltése, támogatás, nyílt kommunikáció, kohézió) — 39,6%³;
2. *a kollégák közötti munkakapcsolatok, munkavégzés* (pl. szakmai egységesség, együttműködés, szakmai önállóság, dinamikus és ösztönző légkör, céltudatosság és eredmény-centrikusság) — 14,7%;
3. *a pedagógusok felkészültsége* (pl. kollégák szakmai képzettsége, szaktudás, megújulás igénye, tehetség, intelligencia, műveltség, pedagógiai érzék) — 11,5%;
4. *a pedagógusok elkötelezettsége, motiváltsága* az iskola, a pedagógiai munka, a gyerekek iránt (pl. lelkes, elkötelezett, ambiciózus, gyerekközpontú / fáradt, fásult, passzív kollégák) — 10,5%;
5. *a tantestület adottságai* (pl. létszám, életkori, nemek szerinti megoszlás, főállásúak és óraadók aránya) — 8,0%;

³ A százalékos arány azt fejezi ki, hogy az adott szempont a válaszok hány százalékában jelent meg.

6. *a pedagógusok egyénisége* (pl. segítőkészség, tolerancia, humor, nyitottság, empátia, önkritikusság, szolgálatkészség, konfliktuskezelés) — 6,8%;
7. *a tantestületen belüli hangulat* (pl. hangulat jellege és stabilitása) — 6,7%;
8. *a pedagógusok értékrendje, világnézete* (pl. vallási elkötelezettség) — 2,2%.

A fenntartó szerint az iskolák között mutatkozott néhány jelentős különbség:

- Az egyházi fenntartású intézményekben (3,4%) még kevésbé egyediek a nevelőtestület adottságai (létszám, életkor, nemek), mint a másik két iskolatípusban (8,6–9,4%).
- A pedagógusok felkészültségét leggyakrabban az alapítványi iskolákban említették (20,5%), itt nagyobb arányban vannak speciális képzettségű pedagógusok a gyerekek sajátos problémáinak megoldása érdekében, többen említették, hogy nagy a tanárok igénye a szakmai megújulásra, továbbfejlődésre is. Ez a szempont az önkormányzati iskolákban sem elhanyagolható (10,9%), a felekezeti intézményekben viszont nem jellegzetes tényező (2,3%).
- Az előzőekhez szorosan kapcsolódik, hogy az önkormányzati (11,6%) és alapítványi (10,3%) intézményekben hangsúlyosabb az iskola, pedagógiai munka, gyerekek iránti elkötelezettség, egyáltalán a motiváltság, lelkesedés. Ez az egyházi iskoláknál kevésbé jellegzetes tényező (5,7%).
- Csak az egyházi iskolákban említették azonban sajátosságként a pedagógusok sajátos értékrendjét, világnézetét (14,9%), ez egyrészt a katolikus világnézetet, másrészt a nemzeti érzések hangsúlyozását jelenti. Más iskolákban ezek a szempontok nem kerültek elő, az iskola működése, értékrendje szempontjából nem lényegesek.
- A vallási elkötelezettség megnyilvánul abban is, hogy a felekezeti intézmények pedagógusai szerint kiemelten jók náluk a kollégák közötti emberi kapcsolatok (59,8%), nagymértékű az egymásra való odafigyelés, támogatás. Ez az önkormányzati iskolákban is igen jelentős összetevője a légkörnek (38,7%), az alapítványi intézményekben kicsit kisebb mértékű (27,4%), de relative itt is a legfontosabb szempont.

- A kollégák közötti munkakapcsolatokat leggyakrabban az alapítványi pedagógusok emelték ki (23,1%), náluk az iskola működésének fontos összetevője az, hogy hogyan működnek együtt a tanárok, mennyire dinamikus, ösztönző a légkör. Az önkormányzati iskolákban is ez a második legfontosabb szempont (13,9%), míg a felekezeti intézményekben kissé elhanyagoltabb (6,9%).

2. A tantestületi, iskolai légkör összetevői

Az interjúk és nyitott kérdések feldolgozása arra világított rá, hogy a pedagógusok a légkör jellemzésében voltaképpen a tantestület sajátosságai között is megemlített 4 szempontot hangsúlyozták:

1. a tantestületen belüli hangulat (pl. oldott, feszült, visszafogott hangulat) — 62,0%;
2. a kollégák közötti emberi kapcsolatok (bensőséges, ellenséges kapcsolatok, támogatás, nyílt kommunikáció, összetartás) — 31,8%;
3. a kollégák közötti munkakapcsolatok (pl. szakmai együttműködés, ösztönző légkör) — 4,5%;
4. a pedagógusok elkötelezettsége, motiváltsága (pl. elkötelezett, lelkes, energikus tanárok) — 1,7%.

A tantestületi légkör összetevői közül a válaszoló pedagógusok leggyakrabban a *hangulatot*, illetve az *emberi kapcsolatokat* említették. Ezen belül elsődlegesen fontos számukra a hangulat jellege (50,8%) (derűs, oldott, összefoglalóan jó — vagy feszült, indulatos, azaz általában rossz); valamint a kollégák közötti támogatás, segítőkészség megléte (13,7%), a pozitív, közvetlen emberi kapcsolatok (7,0%) és a kollektíva összetartása (6,4%).

A *hangulat* jellemzésében megjelentek értéktelített kifejezések, előhívták a tanárok jó vagy rossz érzései. Létezik a semleges érték is, amikor a hangulat nem kiemelkedően pozitív vagy rombolóan negatív, hanem közömbös, langyos — ezt úgy fejezték ki, hogy csak kollegiális kapcsolat van a tanárok között, nem okoz számukra jó érzést a kedvező légkör, de nem is kedvetleníti el őket a rossz klíma. Ez a szubjektív érzés egyfajta elégedettségként értelmezhető, azt fejezi ki, hogy alapvetően örülnek, vagy szomorúak, ha a nevelőtestületre gondolnak. A *kollégák közötti emberi kapcsolatok* minősége szorosan kapcsolódik a hangulathoz. E tekintetben a klíma fontos meghatározója, hogy milyen mértékű a támogatás — vagy ennek ellenkezője a szakmai féltékenység, rivalizálás — a tanárok között; mennyire van közvetlen, baráti, vagy ellenkezőleg ellenséges, bizalmatlan kapcsolat közöttük. A lég-

kört jelentősen befolyásolja az is, hogy alapvetően összetartó csapat-e a tanterület, vagy széthúzó, megosztott. A tanárok munkavégzésének eredményességére, hatékonyságára jelentősen hat a *konstruktivitás* is, vagyis hogy mennyire jellemző a team munkában, közös gondolkodásban, szakmai vitákban megvalósuló együttműködés, továbbá, hogy mennyire dinamikus, ösztönző a légkör, amelyet egyébként az újítások, fejlesztések kulcs tényezőjének tartanak a kérdezettek. Utaltak még a klíma *állandóságára* is, egyrészt időben, másrészt a különböző intézményi egységekben (pl. tagozat, munkaközösség). A nagyon instabil, változékony légkör egyfajta feszültségforrást jelent a pedagógusok számára.

A fenntartó szerint az iskolák között mutatkozott néhány jelentős különbség:

- Az alapítványi iskolákban a kollégák közötti emberi kapcsolatokra vonatkozóan inkább a támogatást, segítőkészséget (70,0%) hangsúlyozták, szerintük ez lehet az alapja az összetartásnak (20,0%); kisebb jelentőséget tulajdonítottak a kapcsolatok érzelmi jellegének (10,0%). Ezzel összefügg, hogy hangsúlyosabbak a munkakapcsolatok, a munkavégzés sajátosságai (10,5%), különösen a kollégák közötti szakmai együttműködés, a dinamikus, ösztönző légkör, mint a másik két iskolatípusban (5,0 % – 0%).
- A felekezeti intézményekben is a kollégák közötti támogatás, segítőkészség a legfontosabb (46,7%), de emellett fontosnak tartják, hogy bensőséges, közvetlen legyen a pedagógusok közötti kapcsolat (26,7%), nyíltság, őszinteség uralkodjon a kommunikációban, a problémák megbeszélésében (16,7%). Emellett az összetartás (6,7%), illetve a munkakapcsolatok, a szakmai együttműködés szerepe (0,0%) eltörlül a tantestületi légkör alakításában.
- Az önkormányzati intézmények pedagógusai szerint a kollektíva légkörének alakulásában meghatározó — bár kisebb mértékben, mint a másik két iskolatípusban — az emberi támogatás, egymás megbecsülése (37,8%); nagyon fontos — fontosabb, mint a másik két iskolatípusban — az összetartás (25,7%) és törekednek a közvetlen, bensőséges emberi kapcsolatok kialakítására is (21,6%), még jobban is, mint az alapítványi intézményekben.
- A nyílt, őszinte kommunikációt az alapítványi pedagógusok egyáltalán nem említették, valószínűleg a támogatás, segítőkészség megteremti ennek alapját is, nem hangsúlyozták külön is a szabad véleménynyilvánítás, nyílt probléma-megbeszélés szerepét.

- Az önkormányzati iskolák pedagógusai érzékenyebbek (17,3%) a hangulat stabilitására, kiegyensúlyozottságára, mint a másik két intézménytípusban (6,1%–8,7%).

Mindhárom iskolában igaz az, hogy nem elsődlegesen a közvetlen, baráti kapcsolatok a fontosak, hanem az, hogy a kollégák el tudják-e fogadni egymást emberileg, támogatják-e, megbecsülik-e munkatársaikat. Az egyházi iskolákban emellett fontos, hogy bizalmas kapcsolatban legyenek a kollégák, míg az alapítványi és önkormányzati iskolákban inkább a támogatás kiterjesztése a kollektíva egészére, azaz az összetartás a fontos. Némely önkormányzati intézményben kifejezetten sokan jellemezték kollektívájukat szétválással, megosztottsággal.

3. A tantestületi légkör alakulását, változását befolyásoló tényezők

A tantestületi légkör kialakulását, változását a pedagógusok szerint iskolán belüli és kívüli tényezők is befolyásolják.

a) *Iskolán kívüli tényezők* például:

- az oktatáspolitikai, oktatási törvény változásaiból adódó új kihívások, feladatok,
- az iskola létbiztonsága ill. annak hiánya,
- a pedagógusok társadalmi megbecsültsége ill. ennek hiánya,
- a pedagógusok egzisztenciális problémái.

Mindezek a tényezők elsősorban a kollégák motiváltságára, lelkesedésére, ily módon a hangulatra hatnak, közvetve befolyásolhatják az emberi kapcsolatokat is, megterhelve azokat külső tényezőkből fakadó konfliktusokkal. Ezeket a jellemzőket alaposabban részletezték a tanárok, olyan megközelítésből, hogy ezekre nincs vagy csak igen csekély hatásuk van; önmaguknak, saját attitűdjüknek csak igen korlátozott szerepet tulajdonítanak a külső hatások kezelésében.

b) Az *iskola* bizonyos, kevésbé változtatható *adottságai* is befolyásolhatják a légkör alakulását, például:

- Az iskolaépület fizikai vonásai, a távolság, megosztottság nehezíti a bensőséges emberi kapcsolatok kialakulását, a szakmai együttműködést.
- Az iskola működésének anyagi feltételei befolyásolják a munkavégzést, a hangulatot, ha nagyon szűkösek az erőforrások, az erősíti a versenyt a kollégák, szervezeti egységek között, vala-

mint növeli a pedagógusok elégedetlenségét, ily módon csökkenti lelkesedésüket, motiváltságukat.

— A tantestület létszáma is hat a hangulatra, kisebb tantestületben könnyebben alakul ki erős összetartás, barátságos, bizalomteli légkör, illetve egy kis tantestületben nagyon nehezen viselhetők az elhúzódó konfliktusok, a mély ellentétek.

— A tanév időbeosztása is erőteljesen befolyásolja a hangulatot, a pedagógusok energikusságát, lelkesedését.

c) *Iskolán belüli tényezők, történések*, az iskola szervezeti működésének jellegzetességei is befolyásolják a hangulatot, hatnak az emberi és munkakapcsolatokra, a kollektíva összetartására, ilyenek például:

— jelentősebb szervezeti változások (pl. vezetőváltás, átszervezés, tantestület összetételének jelentős változása)

— az iskola sikerei, kudarcai,

— az iskolavezetés működése,

— maguk a pedagógusok,

— lappangó, meg nem oldott konfliktusok, problémák.

Ezek a tényezők a hangulatra, az emberi és munkakapcsolatokra egyaránt hatnak pozitív vagy negatív irányban egyaránt. A változások mindig bizonytalanságot okoznak, mert változnak a kialakult erőviszonyok, megbomolhat a kialakult munkamegosztás, módosulnak a szervezeti normák.

4. Kohéziós tényezők a nevelőtestületben

A tantestületi klíma egyik kiemelten fontos összetevője a **kohézió**, amit leginkább

1. *a közös célok, a közös munka és annak eredményei (51,5%);*

2. *a közös múlt, a kialakult légkör (29,9%);*

3. *a hasonló gondolkodásmód, életmód (13,8%) és*

4. *néhány meghatározó személy, például az iskolavezetők (4,9%) tudnak erősíteni.*

Ez a fontossági sorrend a felekezeti iskolákban eltérően alakult, ott ugyanis a közös múltnak, a kialakult légkörnek (37,9%), a hasonló gondolkodásmódnak, értékrendnek (36,2%) van kiemelt szerepe, és csak ezt követi a közös célok, a közös munka jelentősége (25,9%). Az önkormányzati iskolákban a sorrend érdekessége, hogy a meghatározó személyeknek (6,8%) és a hasonló gondolkodásmódnak (6,2%) tulajdonítottak legkisebb szerepet az összetartás, kohézió kialakulásában.

5. Az iskolavezetőség, az iskolavezető jellemzésének főbb szempontjai

Az iskolavezetőség már a fentiekben is többször előkerült, mert fontos összetevője az iskola egyedi arculatának, befolyásolja a pedagógusok közérzetét, a légkört. A vezetőség jellemzésében is megjelent az egyszerű értékelő megállapítás: kiváló, jó. A „demokratikus” jelzőt nagyon gyakran alkalmazták önmagában, minden részletezés vagy magyarázat nélkül, így feltételezhetjük, hogy ez a „jó” iskolavezetés szinonimája. Nem volt egyértelmű sem a kérdések, sem a válaszok megfogalmazásában, hogy az iskolaigazgatóról vagy a vezetőségről beszélünk, így ebben az elemzésben sem különítjük el a két szervezeti szereplőt. Az iskola mérete, struktúrája is befolyásolta, hogy a pedagógusok egy vagy több személyre gondoltak, amikor az iskolavezetést jellemezték.

Az iskolavezetőség jellemzésében a leggyakrabban alkalmazott dimenziók a következők voltak:

1. *vezetői viselkedésmintázat, vezetési stílus* (62,4%), ezen belül:
 - 1.a döntésekben megnyilvánuló vezetői viselkedés (autokratikus, demokratikus stílus ill. döntésképtelenség) — 42,0%;
 - 2.a vezető szociális orientációja (kollégákkal, gyerekekkel, szülőkkel való kapcsolat, emberségesség) — 35,2%;
2. *vezetői tulajdonságok, képességek* (26,2%), ezen belül:
 - 1.határozottság, magabiztosság, következetesség — 37,8%;
 - 2.rugalmasság, nyitottság — 18,9%;
 - 3.motiváltság, munkaintenzitás — 16,2%;
3. *vezetői feladatok, szerepek betöltése* (11,3%), ezen belül:
 - 1.az iskola működésének összehangolása (koordináció, szervezés, információáramlás) — 20,8%;
 - 2.az iskola külső képviselése, menedzselése — 25,0%;
 - 3.a fejlesztésre fordított figyelem — 18,8%;
 - 4.az irányítás (célkitűzés, feladatadás) — 16,7%;
 - 5.a kollégák ösztönzése — 14,6%.

A pedagógusok számára az iskolavezetőség működésében legfontosabb a vezetési stílus, amely a szervezetelméletekben leggyakrabban a döntéshozatalhoz kapcsolódik, a tanárok észlelése szerint ennél általánosabb, áthatja a vezető működését. Másrészt a szociális orientáció mértéke döntő, vagyis, hogy az igazgatónak (és helyetteseinek) milyen a kapcsolata a kollégákkal, szülőkkel, gyerekekkel, mennyire támogató, megértő.

A fenntartó szerint az iskolák között mutatkozott néhány jelentős különbség:

- Az alapítványi iskolák pedagógusai számára jellegzetesebb az iskola-vezetés döntési stílusa (51,6%), mint a másik két intézménytípusban (41,9% — 36,2%).
- A felekezeti iskolák pedagógusai jobban odafigyelnek a vezető társas orientációjára (42,6%), mint a másik két iskolatípusban (34,4% — 29,0%).
- A vezetői tulajdonságok az egyházi iskolában tanítók számára fontosabbak (33,8%), mint az önkormányzati és alapítványi intézményekben (24,9% — 22,4%), ahol viszont a vezetői feladatok, szerepek betöltése lényegesebb (12,5% — 14,3%), mint a felekezeti tanároknak (5,2%).
- Az alapítványi iskolákban a tanárok érzékenyebbek a vezető rugalmasságára, nyitottságára (27,3% — 20,3% — 11,5%); kreativitására, alkotóképességére (18,2% — 8,1% — 11,5%).
- A vezetői feladatok, szerepek közül az egyházi iskolákban az irányítás (50,0%), az alapítványi intézményekben a kollégák ösztönzése (42,9%), az önkormányzati iskolákban pedig az iskola külső képviselete, menedzselése (29,7%) a leglényegesebb. Érdekes módon ez utóbbi az alapítványi iskolák tanárai számára egyáltalán nem fontos (0,0%) az iskolavezetés jellemzésében, talán mert annyira magától értetődő feladata ez a vezetőnek.

6. Az egyéni pedagógiai munka és az iskola sikerességének kritériumai

6.1. A pedagógusok személyes sikere

Kutatásunkban nyitott kérdésben kérdeztük arról a tanárokat, hogy mikor érzik munkájukat eredményesnek, önmagukat sikeresnek. A kérdés megfogalmazása nem volt egyértelmű, ezért a válaszokban kétféle értelmezés is megjelenik:

- az a siker, hogy a gyerekek fejlődnek, jól érzik magukat, azaz ő jól végzi a munkáját;
- az a siker, hogy elégedettek az ő munkájával, kedvező visszajelzést kap közvetlenül, közvetve, gyerekektől, szülőktől, kollégáktól, külső személyektől, intézményektől.

Az első esetben igazából annak kibontásáról van szó, hogy mit is jelent az, hogy valaki jól végzi a munkáját. A második arról szól, hogy szubjektív érzései mellett honnan szerezhet még benyomásokat munkája eredményességéről, illetve, hogy ezek a visszajelzések megerősíthetik belső, szubjektív érzéseit. Ennek megfelelően 217 pedagógus válasza alapján egyrészt azt összegeztük, hogy milyen kritériumok mentén ítélik meg sikerességüket, másrészt azt, hogy mi jelent sikert, eredményt számukra.

Mi alapján ítélik meg sikerességüket?

Elsőként azt elemeztük, hogy hogyan ítéli meg egy pedagógus önmaga sikerességét, eredményességét. A válaszoló tanárok (217 fő) leginkább saját szubjektív érzéseik alapján értékelik munkájukat sikeresnek, eredményesnek; ezzel együtt négy fő forrása van a személyes sikeresség érzésének:

1. belső szubjektív érzések (pl. látom, hogy a gyerekek fejlődtek, tudják alkalmazni az ismereteket, sikerül megmagyaráznom valamit) — 57,6%;
2. tanár által végzett objektívabb „mérés” eredményei (feleletek, dolgozatok, felmérések) — 16,2%;
3. külső szubjektív visszajelzések maguktól a gyerekektől, diákoktól, szülőktől, kollégáktól, közülük speciálisan a felsőbb osztályokban, következő iskolafokon tanítók — 13,9%;
4. külső, objektív megmérettetések — figyelem, ezek leggyakrabban közvetlenül a gyerekek megmérettetései! — például tanulmányi versenyek, nyelvvizsga, felvételi, továbbtanulás, pályázatok — 12,3%.

A belső szubjektív érzések az alsós, felsős és gimnáziumi pedagógusoknál egyaránt a legmeghatározóbbak a sikeresség élményében. Az osztálybeli, iskolai dolgozatoknak, felméréseknek azonban nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az általános iskolai tanárok (tanítóknál: 24,7%, felsős tanároknál: 17,8%), mint a gimnáziumiak (9,8%). Míg a külső objektív megmérettetéseknek értelemszerűen a középiskolában (19,6%) és a felső tagozaton (14,0%) van nagyobb szerepe mint a tanítóknál (5,5%).

A debreceni tanárok valamivel kisebb figyelmet fordítanak belső szubjektív érzéseiknek (53,6% — 60,5%), viszont érzékenyebbek a külső szubjektív visszajelzésekre (16,0% — 12,4%), mint budapesti kollégáik.

Mi jelent személyes sikert, mi vált ki elégedettséget a pedagógusokban?

Mint várhattuk, leggyakrabban a gyerekekkel kapcsolatos eredmények (71,7%) jelentik a sikert munkájukban. Ezen belül elsődlegesen a gyerekek

intellektuális képességekben, tudásban megmutatkozó fejlődése (20,6%), a pedagógus által tanított tantárgy iránti pozitív attitűd (19,2%), a gyerekek eredményessége a dolgozatokban, feleletekben (14,2%), a tanulók általános tanulási motivációja, tanulási kedve (10,8%), valamint a külső megmértetéseken elért eredmények (9,9%). Ennél kevésbé számít sikernek a pedagógusoknak a személyiség fejlődésére (6,4%), illetve a tanulók tanárhoz való attitűdjére (6,7%) gyakorolt hatása. Végezetül legkevésbé az erkölcsi és közösségi nevelésben elért sikerek (gyerekek jól neveltek, fegyelmezettek (4,1%), jó az osztályléggör (3,2%)) okoznak elégedettséget.

A gyerekek sikerességén túl a pedagógusok felé érkező elismerés, pozitív visszajelzés (16,0%) is sikerélménnyel tölti el őket; leginkább a gyerekek (41,6%) és a szülők (32,5%) visszajelzéseire érzékenyek.

Végül olyan szubjektív érzések megléte is vezethet a személyes elégedettség átéléséhez, mint például a kitűzött cél (akár oktatási, akár nevelési) teljesítése, az eredményesen elvégzett feladat (39,2%), ha sikerül hatnia gyerekek egyéniségére (27,5%), vagy ha megküzdene a pedagógiai konfliktusokkal, megoldják a problémákat (9,8%).

A különböző iskolafokon (alsó tagozaton, felsőben, gimnáziumban) tanító pedagógusoknál egyaránt szerepel a gyerekek intellektuális fejlődése és a tantárgy iránti pozitív attitűdje a siker 3 leggyakoribb oka között. Harmadiként azonban az általános iskolában tanítóknál a belső mércék szerinti eredmények, míg a középiskolában a külső megmértetéseken elért kedvező eredmények jelentik gyakran a személyes sikert.

Összehasonlítva a válaszelemek relatív gyakoriságát a 3 iskolafokon tanítók között az alábbi különbségeket találtuk:

A középiskolai tanároknál egyáltalán nem jelentek meg olyan társas szempontok, mint jó osztályléggör, jó iskolai léggör (0,0% — 0,0%).

A pedagógusok 3 csoportja közül az alsós tanítóknál van legkevésbé külső megmértetés, bár néhányan a felsős gyerekek sikerét kicsit önmagukénak is érzik. Ugyanakkor a belső mércék (felmérők, feleletek) szerinti eredmények náluk hangsúlyosabb összetevői a siker érzésének.

A tanár által tanított tantárgy iránti pozitív attitűd mint a személyes siker kiváltója a szaktantárgyakat specializáltan tanító felsős és gimnáziumi kollégáknál jelentősebb.

A szülők kedvező visszajelzései az alsós tanítók számára a leglényegesebbek.

A gyerekek külső megmértetéseken elért eredményeivel fokozottabban törődnek a budapesti tanárok, mint a debreceniek (77,3% — 63,6%), akik vi-

szont jobban figyelnek a külső visszajelzésekre (21,2% — 12,4%) és a gyerekek tantárgy iránti attitűdjére (16,0%–10,6%).

A válaszokban keveredett az a közvetlen siker, hogy a gyerekek fejlődnek, jól érzik magukat, azaz a tanár jól végzi a munkáját, illetve az a közvetett siker, hogy elégedettek az ő munkájával, kedvező visszajelzéseket kap a gyerekektől, a szülőktől, a kollégáktól, külső személyektől, intézményektől. Az első esetben annak kibontásáról van szó, hogy mit is jelent az, hogy valaki jól végzi a munkáját. A második inkább arról szól, hogy szubjektív érzései mellett honnan szerezhet még benyomásokat a pedagógus munkája eredményességéről, illetve hangsúlyozza azt, hogy ezek a visszajelzések megerősíthetik belső, szubjektív érzéseit.

Felmerülhet az a kérdés, hogy elméletileg mit tekinthetünk kíváncsnak ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban. Szerintünk fontos, hogy a tanároknak legyenek belső, szubjektív mércéi, ne csak az jelentsen számukra sikert, ha kedvező külső visszajelzést kapnak. Másrészt az is lényeges, hogy sikernek tekintsék a gyerekek tudásának, képességeinek, személyiségének fejlődését is, ne csak a külsőleg is visszajelzett teljesítményeket értékeljék eredményként a tanárok.

Min múlik, hogy ki sikeres?

A kérdésre válaszolók szerint (N=96) a személyes siker a következő tényezőkön múlik:

1. a pedagógus egyénisége, személyes tulajdonságai, képességei (pl. szakmai felkészültség, gyermekek iránti attitűd) — 33,0%;
2. a pedagógus munkájának eredményei, azaz teljesítménye (pl. jó színvonalú a szakmai munkája) — 27,7%;
3. a pedagógus munkához való attitűdje, munkavégzési módja (pl. motiváltsága, aktivitása) — 20,2%.

Emellett azt is említették a tanárok, hogy az osztály összetétele, a tanár személyes kapcsolatai kollégáival, az iskolavezetéssel is befolyásolják azt, hogy mások sikeresnek tekintik-e az adott pedagógust vagy sem. Ezek az anomáliákra utaló válaszok azonban lényegesen ritkábban, gyakran egy-egy intézményben csoportosulva jelentek meg.

Az alapítványi és felekezeti iskolákban tanító pedagógusok (különösen az előbbieket) nagyobb szerepet tulajdonítanak a személyes tulajdonságoknak, képességeknek, mint az önkormányzati iskolákban tanító kollégáik. A személyes tulajdonságok közül az alternatív iskolákban tanítók a gyermekek iránti szeretetet, elfogadást, a kreativitást, a szakmai felkészültséget és a fej-

lődés, megújulás igényét, a nyitottságot emelték ki. Az önkormányzati iskolákban a munkavégzés módján belül kiemelkedik a megbízhatóság, felelősségteljes munkavégzés, mint a siker alapja.

Mi jelent sikert, eredményt az iskolavezetőség tagjai számára?

Az iskolavezetők számára négy dolog jelenthet sikert — ezek megfeleltethetők az egyes szervezeti kultúra típusoknak⁴:

- az intézmény rendezett, stabil működése (jól szervezett napi működés, az anyagi és tárgyi feltételek biztosítottak) — SZABÁLY-ORIENTÁLT KULTÚRA;
- a csapatmunka megteremtése (jó társas légkör, lelkes tantestület, együttműködő kollégák) — CSAPAT, SZEMÉLYORIENTÁLT KULTÚRA;
- a céltudatos, eredményes működés (sikerül teljesíteni a közösen kialakított és elfogadott célokat, elégedettek a gyerekek és a szülők, sikeresek a kollégák és a tanulók) — CÉLORIENTÁLT, TELJESÍTMÉNYKÖZPONTÚ KULTÚRA;
- van perspektívája az intézménynek, fejlődik (vannak újító kezdeményezések, fejlesztések, jó az iskola híre, elismerik, sikerül újabb forrásokat szerezni a működéshez, a programokhoz) — INNOVATÍV, FEJLŐDŐ KULTÚRA.

6.2. Az iskola sikeressége

Mikor tekinthető sikeresnek, eredményesnek az iskola?

A megkérdezett tanárok szerint egy általános iskolát akkor nevezhetünk sikeresnek, eredményesnek leginkább, ha ott magas színvonalú oktatás folyik (43,8%). Gondolkodásmódjuk szerint voltaképpen ebből következik, hogy a gyerekek eredményesek, sikereket érnek el például versenyeken, továbbtanulásban (12,5%). Emellett sikerként könyvelheti el egy intézmény azt is, ha a gyerekek pozitívan viszonyulnak az iskolához, jól érzik ott magukat (10,9%).

Az iskolai sikeresség kritériumai tekintetében nem volt különbség a különböző fenntartású iskolában tanítók véleménye között.

⁴ Quinn „versengő értékek” modellje szerinti szervezeti kultúra típusok. Az iskolai szervezeti kultúráról, Quinn modelljéről részletesen lásd az alábbi tanulmányt:

Serfőző Mónika (2002): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. (átdolgozott kiadás) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 495–525. o.

A kérdezett gimnáziumi tanárok válaszai között megjelent az „*elit iskola*” kifejezés, amely fogalomhoz a következő jellemzők társulnak a pedagógusok gondolkodásában:

- jó képességű gyerekek járnak oda,
- jó színvonalú az oktatás,
- jó szakmai színvonalú a nevelőtestület,
- a speciális osztályok húzóerőt jelentenek az általános tantervű osztályok számára is,
- 4,5 körüli a tanulmányi átlag,
- jók a felvételi arányok (8—5%),
- minden gyereknek van negyedik osztályra minimum egy nyelvvizsgája, de a felének legalább kettő,
- a versenyeken eredményes az iskola.

Az elit iskolák kultúrájára jellemző, hogy általában erős az iskola, szigorú a tanulmányi légkör, az értékelés, magas követelményeket támasztanak a diákokkal szemben, amiért keményen meg kell dolgozni, de tudják, hogy érdemes sokat tanulniuk, mert akkor sikeres lesz a felvételijük.

Min múlik az iskola sikere, eredményessége?

A kollégák szerint az iskola sikeressége döntően belső tényezőkön múlik (89,3%), mint például:

1. a tantestület, a pedagógusok szakmai felkészültsége, motiváltsága — 35,1%;
2. a csapatmunka, a kollégák közötti összefogás, együttműködés erőssége — 21,2%;
3. az iskolavezetés működése (hogyan menedzseli az iskolát kifelé, mennyire lelkes, milyen a tantestülettel való kapcsolata, együttműködése) — 14,7%;
4. a szervezeti működés sajátosságai (pl. mennyire jellemző a közös gondolkodás, a pedagógiai elképzelésekben való egyetértés; mennyire szervezett, stabil a működés, egyetértés van-e a célokban) — 14,3%;
5. a partnerekkel, elsősorban a szülőkkel való együttműködés sikeressége — 8,5%.

Emellett persze kis részben külső, környezeti feltételek is befolyásolják az iskola eredményességét (10,7%), elsősorban a gyerekösszetétel, a szülői hozzáállás és a fenntartó működése, támogatása. A sikerességet befolyásoló

tényezők megítélésében nem volt lényeges különbség a három fenntartó szerinti iskolatípus között.

A sikerességgel, eredményességgel kapcsolatos problémák

A sikeresség és eredményesség kérdéskörét vizsgálva gyakran találkozunk az ehhez kapcsolódó problémák megfogalmazásával. A pedagógusok szerint nehezen megítélhető az eredményesség, a mindennapi életben sikerek és kudarcok váltják egymást, általában nem is derül ki azonnal, hogy eredményes volt-e a pedagógus munkája, az iskola működése. Frusztráltságot okoz gyakran az is a tanárok számára, hogy külső tényezők is erősen befolyásolják a sikerességet (pl. iskola támogatottsága, a gyerekek képességei, szülői háttere); valamint, hogy általában hiányzik az eredmények elismerése, a megbecsültség alacsony mértékű.

7. A pedagógusok iskolai közérzetét befolyásoló tényezők

Azt, hogy a pedagógusok jól érzik-e magukat iskolájukban, jól mutatja az, hogy javasolnák-e ismerősüknek munkahelyül intézményüket. Akik javasolnák, minden bizonnyal inkább elégedettek, pozitív az attitűdjük munkahelyükhöz. Másrészt viszont az is igaz, hogy akik nem javasolták, nem törvényszerűen érzik magukat rosszul, sokan inkább a pálya anyagi és erkölcsi megbecsülésének hiánya miatt tértenék el ettől a szándékától ismerősüket.

Összességében a válaszoló pedagógusok (420 fő) nagy többsége (79,0%-a) javasolná iskoláját munkahelyül ismerősének. Ez az arány a legmagasabb az egyházi iskolákban (84,4%), legalacsonyabb pedig az alapítványi intézményekben (74,3%). Utóbbiaknál volt a legnagyobb a differenciáltan válaszoló aránya (22,9%): sokan megfogalmazták, hogy nem mindenkinek javasolnák iskolájukat éppen annak sajátosságai, a problémás gyerekek nagy száma, a szakmai önállóság nagy mértéke, a kihívást jelentő pedagógiai munka, a magas követelmények miatt.

A pozitív attitűdök indokait elemezve azt állapítottuk meg, hogy a pedagógusok iskolával, nevelőtestülettel kapcsolatos attitűdjét, összesített elégedettségét az alábbi tényezők befolyásolják leginkább:

1. jó hangulat, konstruktív tantestületi, barátságos iskolai légkör (61,4%);
2. iskolavezetés (11,8%);
3. pedagógiai munka színvonala, iskola eredményessége, kedvező jövőképe (8,3%);
4. iskola partnerei: gyerekek, szülők (7,5%);

5. iskola szellemisége, értékrendje, programja (6,9%);
6. iskola adottságai (pl. fizikai környezet, elhelyezkedés, munkakörülmények, iskola mérete) (4,1%).

A fenntartó szerint az iskolák között mutatkozott néhány jelentős különbség:

- Az alapítványi iskolák tanárai intézményüket még nagyobb mértékben ajánlanák a jó hangulat, konstruktív légkör miatt (73,5%), a gyerekekre, szülőkre viszont alig hivatkoztak (1,5%)
- Az önkormányzati iskolákban kevésbé lényeges meghatározója a tanárok iskolai attitűdjének az iskola szellemisége, értékrendje (5,5%), mint a felekezeti (14,0%), vagy alapítványi (11,8%) iskolákban. Ezzel szemben nagyobb arányban hivatkoztak az iskolavezetésre (14,0%), mint a másik két iskolatípusban (7,0% – 1,5%).
- A tényezők sorrendje másként alakult a 3 fenntartói típusban. Az önkormányzati iskolákban a jó hangulat mögött az iskolavezetés a fontos még, míg az alapítványi és felekezeti iskolákban az iskola értékrendje a második leglényegesebb szempont. Azaz az önkormányzati iskolákban a pedagógusok közérzetét a jó légkör és az iskolavezetés befolyásolja, ezek a tényezők tartják őket intézményükben. A körvonalazottabb értékrenddel, szellemiséggel rendelkező egyházi és magániskolákban viszont a jó hangulat mellett ez a szellemiség a fontos.
- A légkörön belül a jó hangulat az egyházi iskolákban tanítók számára a legfontosabb (51,7%), az alternatív iskolákban viszont a szakmai önállóságot biztosító, alkotó, újító légkör a leghangsúlyosabb (38,0%).

A jó hangulaton, konstruktív tantestületi légkörön belül a barátságos, bensőséges emberi kapcsolatok (34,3%), a szakmai önállóságot, egyéni kibontakozást biztosító légkör (20,8%), az összetartó, segítő közösség (15,3%), és az új dolgok iránti nyitottság (12,5%) számít. Mint látjuk, ez az emberi kapcsolatok, a támogatás, a fejlődés iránti igények kielégítését teszi lehetővé.

Az iskolavezetés jellemzői közül a pedagógusok leginkább a jó munka elismerését, megbecsülését, a korrektséget (28,6%), valamint az emberközponthuságot és a szakmai önállóság támogatását (17,5% — 17,5%) emelték ki.

Kevesebben említették a pedagógiai munka színvonalát (8,3%), ha mégis, akkor elsősorban az iskola magas szakmai színvonalát, eredményességét, jó hírnevét (50,0%) említették, ebből következik, hogy kihívást jelentő feladat,

jó erőpróba (29,5%) itt tanítani. Ez utóbbit az alapítványi iskolákban tanítók nagy arányban választották.

Még kevesebben vannak (7,5%), akik a gyerekek, szülők miatt szeretnek itt tanítani. Ezen szempontot részletezve legtöbben a gyerekösszetételt említették abból a szempontból, hogy mennyire okoz elégedettséget a tanításuk, lehet-e sikert elérni, átélni a velük való munka során. Ebből kiindulva sokféle szempontból lehet kedvező a gyerekösszetétel: a tanulók képességei, motiváltsága, jólneveltsége, családi háttere, színes egyénisége, problematikussága egyaránt lehet alapja az eredményesség érzésének.

Az iskola szellemiségén, értékrendjén belül az önkormányzati és alapítványi iskolákban a gyermekcentrikus, személyközpontú szemléletmódot, a felekezeti iskolákban pedig a keresztény szellemiséget említették a válaszolók.

A válaszoló pedagógusok kisebbsége (10,5%-a) egyáltalán nem javasolná iskoláját tanár ismerősének. Indokaik hasonló szempontokon alapulnak, mint a pozitív attitűd esetében:

- a rossz hangulat, a kedvezőtlen légkör (feszült, megosztott tantestület, segítőkészség, támogatás hiánya, szakmai féltékenység);
- az iskolavezető működésével való elégedetlenség (diktatórikus iskolavezetés, rossz információáramlás, elismerés hiánya);
- az iskola szakmai eredménytelensége, a jövőkép hiánya (ritka a szakmai siker, iskola létbizonytalansága, nincs értéke a tudásnak);
- a szülők, a gyerekek kedvezőtlen jellemzői (gyenge képesség, kis szorgalom, fegyelmezetlenség, sok a problémás, veszélyeztetett gyerekek, nem együttműködő a szülői gárda);
- az iskola szellemiségében, értékrendjében rejlő problémák (nem gyermekcentrikus a szemléletmód, túlzottan liberális a tanár-diák kapcsolat);
- az iskola kedvezőtlen adottságai (rossz fizikai körülmények).

Ezen túl a pedagóguspálya problémái, az alacsony erkölcsi és anyagi elismerés miatt nem javasolnák többen már eleve ezt a pályát sem ismerősüknek.

Összefoglalás elemzésünk tapasztalatairól

1. A pedagógusok intézményük egyediségét elsősorban pedagógiai értékrendszerük és szellemiségük sajátosságában látják. A nevelőtestület legfontosabbnak tartott jellemzője a kollégák közötti emberi

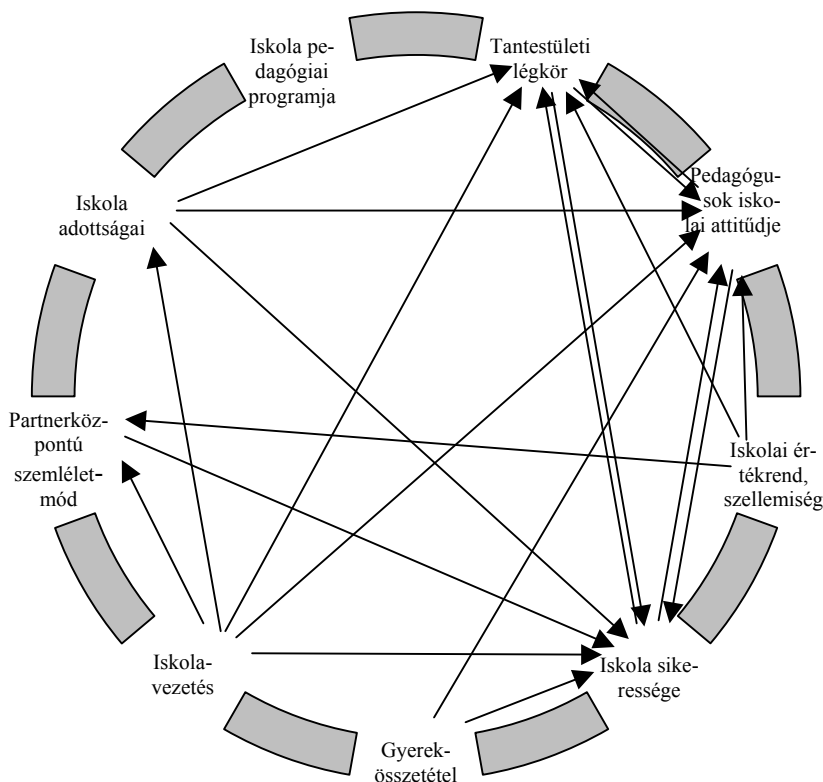
- kapcsolatok minősége. Az iskolai sajátosságok között megjelennek szervezeti jellemzők is, elsődlegesen a légkör tulajdonságai, valamint az iskolavezetés és a tantestület működésének vonásai.
2. Az iskolai légkört leginkább a tantestületen belüli hangulat, a pedagógusok közötti emberi kapcsolatok befolyásolják. A klíma főbb meghatározói a kollégák közötti kapcsolatok nyíltsága, közvetlensége, egymás támogatása, valamint az összetartás.
 3. Úgy vélik a pedagógusok, hogy az iskolai légkört olyan külső — például társadalmi, oktatáspolitikai — tényezők is befolyásolják, amelyekre kevés hatásuk van. Emellett azonban belső, szervezeti jellemzők és változások is alakítják a klímát.
 4. A tantestület összetartását leginkább a közös célok, a közös munka és annak eredményei tudják erősíteni.
 5. Az iskolavezetők jellemzésében a pedagógusok elsődlegesen a döntési stílust, valamint a szociális orientációt emelték ki, ez alapján jellemezték vezetőiket.
 6. Saját munkájuk eredményességét elsődlegesen belső, szubjektív érzéseik alapján ítélik meg a pedagógusok. Leginkább az jelent sikert számukra, ha tapasztalják tanítványaik intellektuális fejlődését, az általuk tanított tantárgy iránti érdeklődését és általános motiváltságot. Egy intézmény akkor tekinthető sikeresnek, ha ott magas színvonalú oktatás folyik, amelyről a gyerekek eredményei adnak jó visszajelzést. A pedagógusok szerint az iskola eredményessége döntően a tantestület szakmai felkészültségén és együttműködésén múlik.
 7. A kollégák iskolához való attitűdjét döntően az intézményi klíma határozza meg. Ha a kollégák közötti kapcsolatok bensőségesek, ha jó a légkör, segíti a szakmai kibontakozást és a közösség is összetartó, akkor elégedettebbek a pedagógusok.

A szervezeti működésről alkotott fogalmak összefüggései

Az alábbi ábra azt mutatja be, hogy az iskola sajátosságaiként kiemelt szervezeti dimenziók hogyan kapcsolódnak egymáshoz a pedagógusok gondolkodásában. A nyilak a befolyásolás, hatás irányát jelzik. (1. ábra)

Ábránkból az derül ki, hogy néhány iskolai jellemző (iskola adottságai, gyerekösszetétel, az iskolavezetés működése, az iskolai értékrend, szellemiség) jelentős hatással van más dimenziók alakulására. Továbbá azt is láthatjuk, hogy a három, általunk, a vizsgálatainkban is kiemelt szervezet-

aspektust (tantestületi légkör, iskola sikeressége, a pedagógusok iskolához való viszonyulása) viszont igen sok tényező befolyásolja. Három sajátos kölcsönhatást figyelhetünk meg: a pedagógusok gondolkodásmódja szerint: az iskola sikerességében szerepet játszik a tantestületi légkör és a pedagógusok iskolai elkötelezettsége, viszont az eredményesség vissza is hat ezekre, javítja az iskolai klímát és növeli a tanárok elköteleződését. A légkör és az iskolai attitűd között is megfigyelhetünk egy hangsúlyos interakciót, a légkör pozitívabb, ha a pedagógusok elkötelezettebbek, jól érzik magukat, de erre más tényezők mellett maga a klíma is erőteljesen hat.



1. ábra — Az iskola egyedi jellemzőinek összefüggésrendszere

Össességében elemzésünkéből kiderült, hogy az iskolák szervezeti működésével kapcsolatban sok olyan fogalom él a pedagógusok fejében, amelyeket a kérdőíves vizsgálataink is megcéloztak, például az iskolavezetés működése, a tantestületen belüli emberi és munkakapcsolatok, az iskolai érték- és normarendszer. Ez megerősített bennünket abban, hogy kvantitatív vizsgálataink az iskolai szervezeti működés érvényes szempontjaira irányultak, olyanokra, amelyekről van képe, véleménye a pedagógusoknak.

A fenti ábra azonban vizsgálatunk kevésbé tisztázott pontjaira is rávilágít. Nem derült ki elemzésünkéből, hogy a pedagógusok szerint mi alakítja az iskola értékrendjét, pedagógiai programját, milyen tényezők befolyásolják az iskolavezetés működését. Kutatásunk más adatainak analízise azonban segítheti ezen hiányosságok tisztázását.

NAPJAINK TANÍTÓKÉPZÉSE (PROBLÉMÁK ÉS KIHÍVÁSOK)

KÁLMÁNNÉ BORS IRÉN

„A jövő számos kihívása közül talán az oktatás a leginkább nélkülözhetetlen útókártya a kezünkben, amelynek segítségével az emberiséget a béke, a szabadság és a társadalmi egyenlőség felé terelhetjük”
(Jacques Delors)

Napjainkban a magyar tanítóképzés számos kihívás előtt áll; s figyelve a világ, Európa, a magyar közoktatás és felsőoktatás változásaira és e változások irányaira, határozott, bár nem gyökeres módosulások bekövetkezésére kell számítanunk. Érdemes idéznünk az Oktatási Minisztérium vitaanyagából (A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója, 2003.), melyben a bolognai folyamat szerinti lineáris képzési rendszerben értelmezi a tanítóképzést: „... 4 év után (240 kredit teljesítésével) lehet felsőfokú alapvégzettséget és ... tanítói szakképzettséget szerezni. Azaz a ... tanítóképzés megreformált változatának felülvizsgálatára nem kerül sor.” Természetesen mi, akik e területen dolgozunk, mindnyájan jól tudjuk, hogy mostantól megfeszített erővel kell e „szerényebb” változtatásokon munkálkodnunk, hogy tartalmában és struktúrájában egy modernebb, korszerűbb és hatékonyabb tanítóképzés működhessen. A gondolkodást, a megoldások gyors felmutatását még aktuálisabbá teszi a tény, hogy ez év májusától az Európai Unió tagjai vagyunk, s így – hangsúlyosan megtartva nemzeti sajátosságainkat – az oktatásban is alkalmazkodnunk kell bizonyos közös elképzelésekhez, trendekhez.

Tekintsük át, azokat az elfogadott dokumentumokat, amelyeknek az ismerete feltétlenül szükséges e közös gondolkodáshoz:

1993:	„Zöld Könyv” – az oktatás európai dimenziójáról
1996:	„Fehér Könyv” – a közösségi oktatási programok megalapozására címe: Tanítás és tanulás: a kognitív társadalom felé.
1997:	„Kék Könyv” – az európaiság megteremtése az oktatás és képzés segítségével
1999:	Bolognai Folyamat – felsőoktatási együttműködés, konkrét célok
2000:	Lisszaboni csúcás: az EU 2010-re a legversenyképesebb régió legyen célok: fenntartható fejlődés, több és jobb munkahely, nagyobb társadalmi kohézió ami a megvalósításhoz szükséges: a gazdaság radikális átalakítása, a szociális ellátás, illetve az oktatási rendszerek korszerűsítése.
2001:	Stockholm: Európai Tanács Ülése: oktatási stratégiai célok. 8 éves munkaprogram Az oktatási és képzési rendszerek hatékonyságának fokozása, mindenki számára való elérhetőségének elősegítése és megnyitása a tágabb világ számára.
2001. november:	az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása.

Magyar Felsőoktatás, 2002/10.

2003 ősze Berlini konferencia

E dokumentumokban fogalmazódnak meg az Európai Unió oktatási prioritásai, az oktatási ágazatnak a csatlakozásra felkészülés idejére, illetve a csatlakozáskor elvárt főbb sajátosságai.

Oktatási prioritások:

Versenyképesség és innováció

A társadalmi kohézió fenntartása (munkanélküliség, a társadalom kettészakadása) Az európai polgár nevelése Egyéb kapcsolódó kiemelt célok:

- § A gazdaság és az oktatás támogatása közötti kapcsolatok erősítése
- § A tagországok közti mobilitás
- § Élethosszig tartó tanulás
- § A nyílt és távoktatás fejlesztése

- § A modern informatikai és telekommunikációs eszközök, módszerek szerepének erősítése
- § A társadalmi partnerek bevonása
- § Nyelvoktatás
- § Oktatási információ és tudáscsere

Elvárt sajátosságok:

- § Részvétel az EU közös oktatáspolitikai megvalósításában, az oktatási, képzési, közösségi programokban, az európai szintű információ- és tapasztalatcserében, az EU szakmai intézményeinek tevékenységében
- § Strukturális alapok fogadására való felkészülés, a kezeléshez szükséges igazgatási, humán és finanszírozási kapacitások kiépítése
- § Oktatásfejlesztési irányok — összhangban a közösségi elvekkel, célkitűzésekkel, a partnerség elvének szem előtt tartásával
- § A munkanélküliség és az alacsony foglalkoztatottság elleni küzdelem, az esélyegyenlőség, a leszáradó rétegek felzárkóztatása (a Phare program lehetőségeinek kihasználása), a társadalmi kohézió erősítése
- § A nyelvoktatás fejlesztése
- § Az információs társadalom kihívásainak való megfelelés
- § A multikulturális alapokon nyugvó európai politikai egység erősítése.

De változnak az oktatással, az iskolával, a pedagógussal kapcsolatos elvárások is. Villantsunk fel néhányat a legfontosabbnak ítélt problémák közül, melyek végiggondolása, megfelelő alkalmazása a hazai pedagógusképzésben is előrevivő lehet.

Az UNESCO már 1991-ben, évi közgyűlésén nemzetközi bizottságot alakított a XXI. századi oktatás témájának a kidolgozására. Elnökéül Jacques Delors-t, az UNESCO Európa Bizottsága volt elnökét választották. Delors a bizottságba 14 tagot hívott meg: a világ különböző régióinak, kultúráinak, foglalkozási ágainak képviselőit, aktív és volt minisztereket, egyetemi tanárokat, elismert vezető kutatókat. Rajtuk kívül tanácsadók — kiemelkedő személyiségek és rangos szervezetek, szakvéleményt nyújtó személyek és

intézmények — segítségét is igénybe vette. Az általuk elkészített Jelentésből néhány itthon is megszívlelendő gondolatot emelek ki (a tartalmi összefoglalás eszközével).

Megfogalmazzák az oktatás négy alappillérét, s erre építik fel helyzet-elemzésüket és javasolataikat:

- meg kell tanulni ismereteket szerezni
 - megtanulni tanulni a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás gyakorlása útján
 - megérteni a tudásnak mint eszköznek a segítségével
 - kibontakoztatni szakmai és más emberi képességeket
- meg kell tanulni dolgozni
 - a szakképzettség nyújtásától a szakértelem kialakításáig ebbe beletartozik
 - a műszaki és szakmai képzettség
 - a helyes szociális viselkedés
 - a csapatmunkára való alkalmasság
 - a kezdeményezőkészség
 - a kockázatvállalás képessége
- meg kell tanulni együtt élni
 - a folyamat ekképp vázolható fel:
 - önismeret → társ megértése → empátikus magatartás → másság elfogadása
 - a pedagógus példája meghatározó: a tanulók iránti nyitottsága, elfogadó magatartása, empátiája
 - minden résztvevő szempontjából fontos a közös tervek iránti elkötelezettség
 - a közös célok kijelölése az egyéni különbségek elhalványulásához, a közös érdek kialakulásához, a közös vonások, az egyezések előtérbe kerüléséhez vezet
- meg kell tanulni élni
 - a személyiség kiteljesedésének útja: megszerzett autonómia + felelősségérzet = hatékonyabb, felelős cselekvés.

Már ekkor felhívják a figyelmet az egész életen át tartó tanulás fontosságára, amely lehet intézményes és intézményen kívüli. Sürgetik az intézményes oktatás szerkezeti átalakítását az újszerű kapcsolatok, az átjárhatóság, a változatos megközelítések érdekében, s mindezek következtében elkerülhe-

tőnek látják a mai iskola fő veszélyeit: a kirekesztéshez vezető szelektálást, illetve a tehetségek kiemelkedését fékező egyenlősít.

A jelentés nyomán felállíthatjuk azokat az ellentétpárokat, amelyek az iskolák többségének mai és a jövő elképzelt, jól funkcionáló iskoláinak jellemzői között feszülnek:

a társadalmi kirekesztés helyszíne	az integráció és reintegráció kulcsintézménye
az elméleti tudás kizárólagossága eltorzult versenyszellem	képességek, készségek fejlesztése egyének és csoportok kulturális és intellektuális sokfélesége, személyes adottságai
az iskolai osztályzatok fetiszizálása bukások → marginalizálódás	
a kitaszítottság szinte legyőzhetetlenül hátrányos helyzete	a világ örömteli felfedezése

Az alapfokú oktatással kapcsolatos kérdésekre nagy hangsúlyt fektetnek, ezt a korszakát a gyermekeknek a 3–12. évre teszik. Kiemelem azokat a legfontosabb fogalmakat, amelyeket a gyermekek, illetve a pedagógusok vonatkozásában tárgyalnak. E fejezetnek külön mottót is adnak:

„Minden fejlődő és fejlett országban valamennyi gyermeknek joga van ahhoz, hogy elsajátítsa azokat az alapismereteket, képességeket, értékeket, viselkedésformákat, amelyekre az embernek szüksége van ahhoz, hogy méltósággal élhessen.”(UNESCO Jomtieni Konferencia)

GYERMEK

szocializáció,
a tanulás, az önművelődés
megszerettetése,
az esélyegyenlőség biztosítása,
szociokulturális hátrányok legyőzése,
nyelvi és etnikai kisebbség beilleszkedése,
különleges bánásmód

PEDAGÓGUS

a tudás nem egyedüli forrása,
vonzó tanítás,
felkészítés az
információválasztásra,
újfajta tanár-diák kapcsolat

Sok országban — ahogy hazánkban is több mint tíz éve — napirenden van az oktatás tartalmi szabályozásának a kérdése. A 2000. évi Jelentés a magyar közoktatásról egyik háttér tanulmánya (Vass Vilmosé) áttekinti a szabályozás legfontosabb elveit és tartalmát több ország vonatkozásában. A kulcsfogalmak és problémák számunkra sem ismeretlenek:

1. Fejlesztésközpontúság — a XXI. század a képesség évszázada
Kompetencialisták, kulcskompetenciák, kiemelt fejlesztési feladatok (Új-Zéland, Hollandia, Anglia)

Problémamegoldó képesség

Kritikai gondolkodás

Együttműködő képesség

Az információ megtalálásának, szelektálásának és felhasználásának képessége (Hollandia, Skócia)

Tantárgyi ismeretszint, közös követelmények

tantárgyközi tananyag-elrendezés

komplex tudáselemek

közös követelmények listája (Hollandia, Anglia, Skócia)

2. Hatékonyság és minőség (Norvégia, Lengyelország) A meglevő erőforrások optimális felhasználhatósága A megtérülési ráta és a hozzáadott érték fogalma az oktatásban

3. Változás és innováció

A tudományágak integrálódásának és differenciálódásának folyamata

Kutatási eredmények ugrásszerű növekedése

Az információ mennyiségi felhalmozása helyett az információ megtalálása, kezelése, elemzése, alkalmazása

Az iskola- és a pedagógus-szerepek hagyományos rendjének megváltozása

A minőségi oktatás közös sztenderdjeinek kidolgozása (Norvégia) = Rugalmas alaptantervi vezérfonal = Minőségi pedagógusképzés és -továbbképzés

(innováció a továbbképzésben: Hollandia, Skócia) = Pályázati rendszer =

A vizsgakövetelmények megújítása = Integrálásra való törekvés (tantárgyközi) = Gyakorlatiasság és hasznosság

4. Elszámolhatóság

Mérés, értékelés és ehhez kapcsolódó finanszírozás

Közösségi jelleg

Többpólusú, demokratikus: állam, minisztérium, helyi irányítás, tanárok, szülők, tanulók

Önértékelés + rendszerelemzés (Skócia, Új-Zéland)

A szakirodalom napjainkban egyre gyakrabban hívja fel a figyelmet a pedagógus szakma helyzetére; egyesek egyenesen a tanári szakma parado-

xonjáról beszélnek (A. Oliva és munkacsoportja): az oktatás egyre fontosabb a mai életben és munkában, ugyanakkor a tanári (és tegyük hozzá a tanítói) munka presztízse folyamatosan csökken. Mindennek következtében, bár a népesség az európai országokban fogy, megkezdődött a pedagógushíány. E gondokat csak a pedagógus szakma helyzetbe hozásával lehet orvosolni, hogy az új munkába állóknak vonzóbbá, rugalmasabbá és dinamikusabbá váljék e pálya, a tapasztalt generációkat pedig megtartsa. 2001-ben Attilio Oliva felkérte a munkaadók föderációit az Európai Unió országaiban, hogy hozzanak létre egy nem hivatalos munkacsoportot arra, hogy a tanári szakma helyzetbe hozásának és az iskolavezetés modernizálásának módjait keressék saját országaikban. Érdemes felidézni e héttagú bizottság jelentéséből azokat a vonatkozásokat, amelyek számunkra is hasznosíthatók. Megfogalmazták az iskolával kapcsolatos elvárásaikat, emlékeztettek az iskolában tanítandó készségek rendszeréről írt összeállításukra, felvázolták egy új tanárprofil követelményeit.

Elvárások:

- Az iskola szervezete legyen rugalmas és kevésbé hierarchikus.
- Továbbra is jó színvonalú alapkészség-fejlesztést és biztos tudásalapokat kell nyújtani.
- Nagy súlyt kell helyezni a társadalmi és személyes készségekre.
- Közvetíteni kell az állampolgárság értékeit.
- Ki kell fejleszteni a az egész életen át tartó tanulás képességét.
- Új módszereket kell keresni és alkalmazni, beleértve az információs-kommunikációs technológiát (IKT).

Készségek rendszere:

- Alapvető készségek: írás-olvasás és számolási készség, modern és releváns ismeretek és megértés
- Gyakorlati készségek, például a problémamegoldás képessége, az IKT használata, a munkaetika megléte
- Társadalmi készségek, például a kommunikáció, a másokkal együtt dolgozás sokfajta környezetben és kultúrában, idegen nyelveken is
- Személyes készségek és értékek, beleértve az autonómia- és felelősségérzetet, az érzelmi intelligenciát, a vállalkozói hozzáállást, a tanulni vágyást, a tanulási képességet, azt a tudást, hogy hogyan kell alkalmazni a tanulást, azt a képességet, hogy a változást előnyünkre tudjuk fordítani és azt a képességet, hogy tudjuk értékelni és kezelni

saját erősségeinket és gyengeségeinket (idézet: In Search of Quality of Schools, 2000).

Az általuk leírt forgatókönyvre alapozva a tanárprofil így írható le:

- Legyen jó akadémikus tudása és jó gyakorlati képzettsége.
- Mutasson elkötelezettséget szakmai fejlődése iránt azzal, hogy folytatja önképzését, és részt vesz szakmai kurzusokon.
- Legyen nagyon motivált arra, hogy minden gyerekből ki tudja hozni a lehető legjobb eredményeket.
- A diákok értékelésében legyen szakszerű és objektív.
- Alapvető hozzáállása az legyen, hogy komoly elvárásokat támaszt minden diákkal szemben.
- Legyen pozitív a hozzáállása a folyamatos minőségfejlesztéshez és az elszámoltathatósághoz.
- Legyen kész elfogadni az önértékelés közösen kialakított módszerét és a külső értékelés elvét.
- A tanulás céljaira összpontosítson inkább (alapvető készségek), mint a tanítandó fogalmak mennyiségére.
- Legyen képes csapatban dolgozni, legyen hajlandó átadni a legjobb gyakorlatokat kollégáinak, legyen szervező készsége.
- Legyen hajlandó rendszeres megbeszéléseket folytatni diákokkal és családokkal.
- Legyen nyitott a külvilágra, ismerje az üzletet és a munkaerőpiacot, legyen kész partneri viszony kialakítására más érdekérvényesítőkkal az iskolai környezetben.
- Legyen képes kreatívan dolgozni az új oktatási technológiákkal.

Az európai közösségbe igyekezve azt is érdemes áttekintenünk, milyen képzési szintek tipikusak környezetünkben:

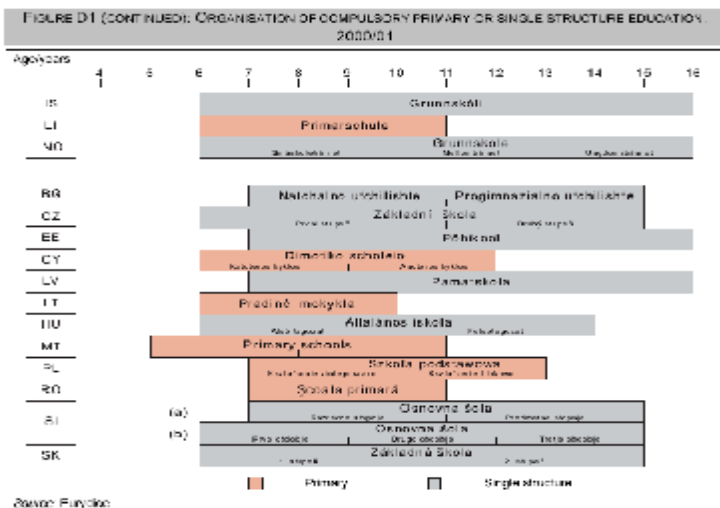
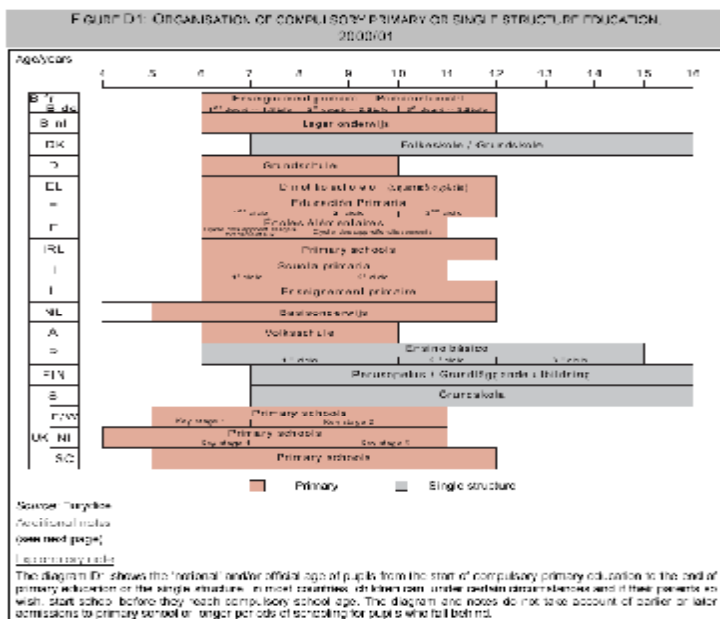
<i>Ország</i>	<i>Képzési szintek</i>
Ausztria	4+4+4
Belgium	6+3+3
Dánia	6+3+3
Egyesült Királyság	6+3+4
Finnország	6+3+3
Franciaország	5+4+3
Görögország	6+3+3
Hollandia	6+3+3

Németország	4+6+3
Norvégia	6+3+3
Olaszország	5+3+5
Portugália	6+3+3
Spanyolország	5+3+4
Svájc	6+3+3/4
Svédország	6+3+3

(Bollókné–Hunyadyné, 2003)

Azt látjuk, hogy a tizenöt országból tíz egy, összefüggő képzési szakasznak tartja az 1–6. évfolyamot, e látásmódnak felel meg az új képesítési követelményekre épülő négyéves tanítóképzés, amely az összes műveltségterület vonatkozásában felkészít a 6–10 éves korosztály nevelési-oktatási feladatainak az ellátására, a kötelezően választott műveltségterület vonatkozásában pedig a 6–12 éves korosztály nevelésére, oktatására.

Az Eurydice adatbázisa szemléletesen ábrázolja az alapfokú oktatás szabályait és idejét:



A hazai közoktatás néhány problémája

Természetes, hogy a magyarországi tanítóképzés előtt álló változásokról gondolkodva át kell tekintenünk — ha mégoly hézagosan is — a magyar közoktatásnak azokat a problémáit, amelyek minket is mint a megrendelőnek (közoktatás) nyújtott szolgáltatás (tanítók képzése) „szállítóit” erőteljesen érintenek. Ezzel persze nem azt akarom mondani, hogy a felsőoktatásnak le kell képeznie a közoktatást, de igényeit, jogos elvárásait teljesítenünk kell.

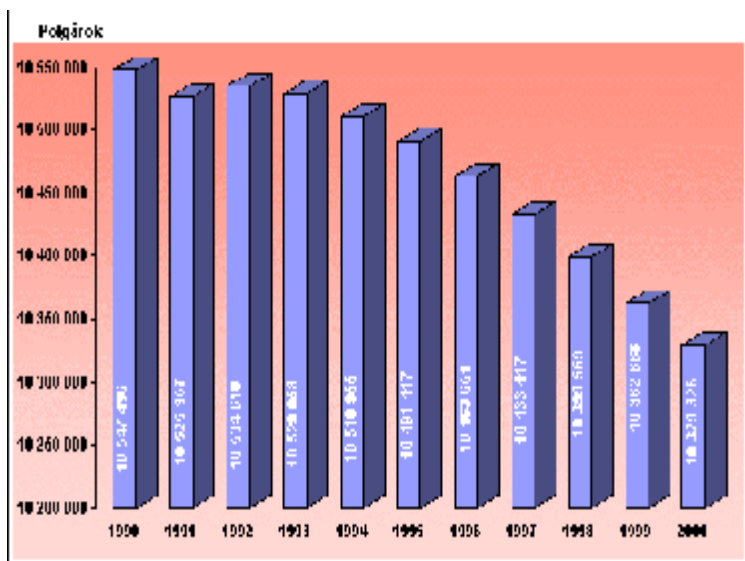
Tekintsük át címszószerűen azokat a leglényegesebb változásokat, amelyek napjainkban a közoktatásban végbemennek, problémát jelentenek:

- Az iskolaszervezet megbomlása
- Az oktatás liberalizálódása
- Az alternatív programok elterjedése
- A 18 éves korig tartó tankötelezettség
- A Közoktatási törvény változásai
- A Nemzeti alaptanterv (kerettantervek) megjelenése és változásai
- Új érettségi vizsgarendszer bevezetése
- Új pedagóguskompetenciák igénye
- Demográfiai apály

Természetesen e fent felsorolt problémákat még a futó tárgyalás szintjén sem tudjuk végigtekinteni; csak kiemelünk néhányat közülük, főképp azokat, amelyek hatásuknál fogva közvetlenül befolyásolják a képzést mennyiségi vagy minőségi vonatkozásában.

A gyermeklétszám alakulása, fogyása a közoktatást és a pedagógusképzést egyaránt érinti; nincs szükség ennyi iskolára, ennyi pedagógusra, és végképp nincs ennyi leendő pedagógusra — mondják.

A demográfiai helyzetet a következő grafikon jól mutatja:



Az adatok 2007-ig is hasonló fogyást prognosztizálnak, az egyes korosztályokra lebontva.

A közoktatásban részt vevő egyes korosztályok létszámának alakulása 1990–2007 (ezer fő)

év	3	6	14	18	6–13	14–17
1990	124,5	123,2	190,1	142,4	1202	671,0
1998	112,1	121,9	121,7	148,2	984,9	520,6
1999	106,2	117,2	124,2	140,3	977,7	504,4
2000	100,9	114,6	125,2	132,8	966,9	496,6
2001	98,1	112,0	123,4	125,5	955,3	494,4
2002	98,1	106,1	122,0	121,6	939,2	494,6
2003	99,5	100,8	121,0	124,0	918,8	491,4
2004	100,8	97,9	122,2	125,0	894,4	488,4
2005	n. a.	98,0	124,1	123,2	868,1	489,2
2006	n. a.	99,4	121,7	121,9	845,6	488,9
2007	n. a.	100,6	117,1	120,8	829,0	484,9

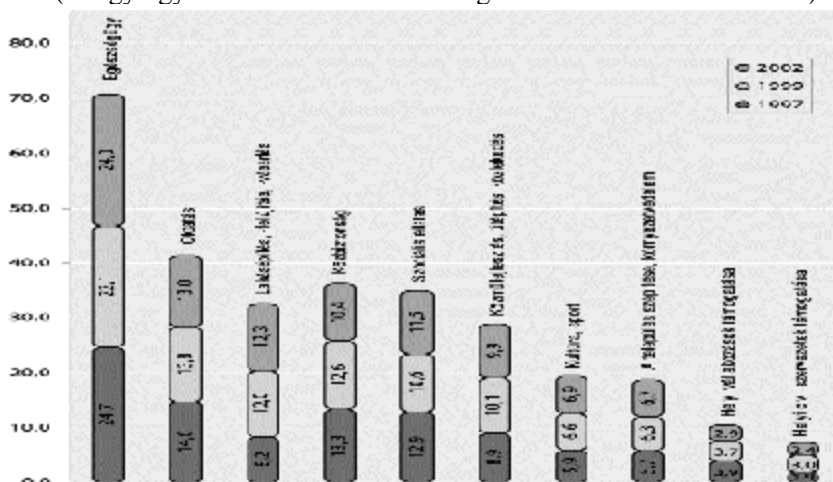
Forrás: Demográfiai tájékoztató füzetek. 14. szám.

A következő fejezetben szó lesz arról, hogy ez a „pedagógus-túltermelés” hogyan mutatkozik meg a felsőoktatási statisztikákban, és milyen lehetséges megoldás kínálkozhat.

Érdeemes azt is áttekinteni, mi a lakosság véleménye az oktatásról, az oktatás egyes területeiről, hiszen e vélemények képviselik a megrendelői oldal elvárásait.

Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997, 1999 és 2002

(az egy-egy feladatra fordítható összeg az elosztható forrás %-ában)



Forrás: Marián (1999). Idézi: Jelentés 2000. 51. o.; Szonda Ipsos (2002)

Látható, hogy bár kissé csökkenő mértékűnek ítélve, az oktatásügyi pénzügyi ellátottságát a magyar lakosság az egészségügy utáni második helyre teszi.

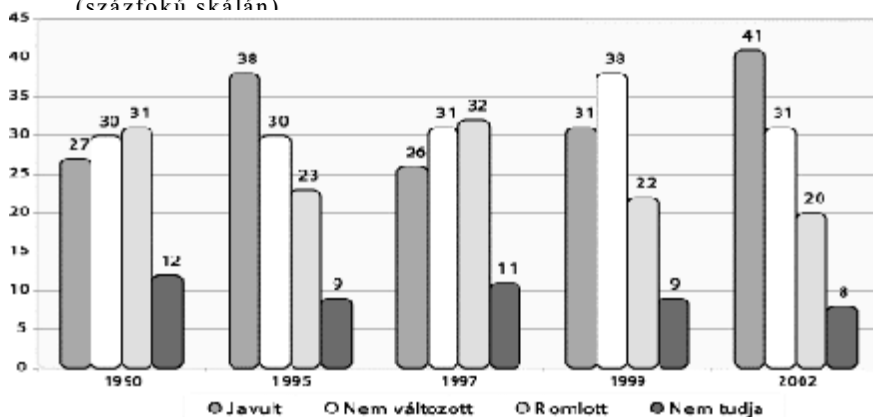
Annak megítélése azonban, hogy mit támogatna a lakosság például a közoktatásban, az évek során erősen változik (érdeemes arra figyelni, hogy a tanulóknak adható közvetlen támogatások kerülnek egyre jobb pozícióba, a pedagógusok juttatása háttérbe szorul).

A közoktatással kapcsolatos lakossági preferenciák 1990-2002 (rangpozíció 1990-1999-ben 1-7, 2002-ben 1-8)

	1990		1995		1997		1999		2002	
Az iskolák felszerelése modern technikával	3,6	(2)	3,0	(1)	2,6	(1)	2,9	(1)	3,1	(1)
A hátrányos helyzetű tanulók támogatása	4,6	(7,0)	3,6	(3)	3,6	(3)	3,8	(2-3)	3,5	(2)
A tehetséges tanulók képzésének támogatása	4,0	(3-5)	3,4	(2)	3,5	(2)	3,8	(2-3)	3,6	(3)
A tanulóknak adott juttatások (ösztöndíj, étkezés, napközi)	4,5	(6)	4,0	(4)	3,9	(4)	3,9	(4)	3,7	(4)
Új iskolák, osztálytermek építése	4,0	(3-5)	5,0	(7)	5,1	(7)	5,7	(7)	4,7	(5)
Új tantervek, tankönyvek készítése	3,2	(1)	4,6	(6)	4,3	(5)	5,0	(6)	5,5	(6)
A tanárok továbbképzése	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	5,8	(7)
A pedagógusok életkörülményeinek javítása	4,0	(3-5)	4,3	(5)	4,9	(6)	4,9	(5)	6,0	(8)

Forrás: Marián (1999). Idézi: Jelentés 2000. 398. o.; Szonda Ipsos (2002)

Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990-2002 (százfokú skálán)

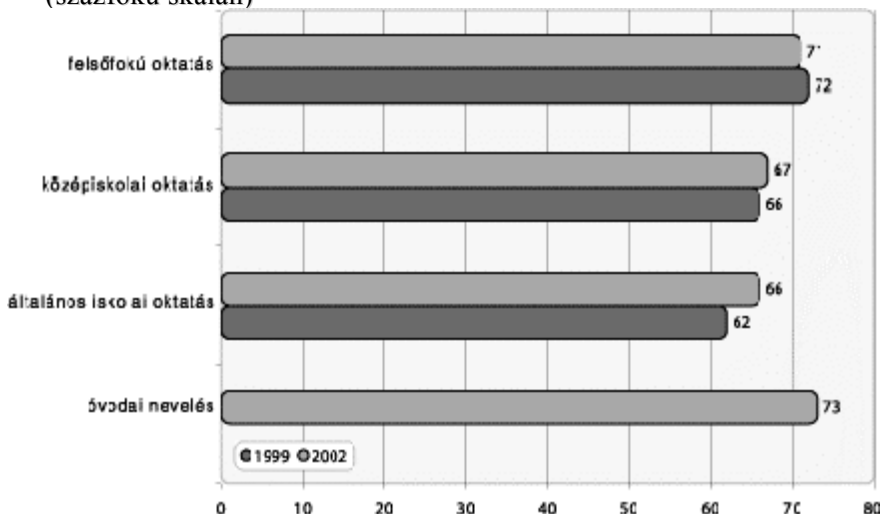


Forrás: Marián (1999). Idézi: Jelentés 2000. 50. o.; Szonda Ipsos (2002)

A megítélés a 97-es mélypont kivételével folyamatosan javul (a „javult” és a „nem változott” vélemények 60 % körül, illetve fölött mozognak).

Ha a véleményeket az egyes iskolatípusokra értelmezzük, azt látjuk, hogy a rendelkezésünkre álló kétéves adatok az általános iskola megítélésében mutatnak némi javulást.

Az egyes intézmények színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása 1999 és 2002 között
(százfokú skálán)

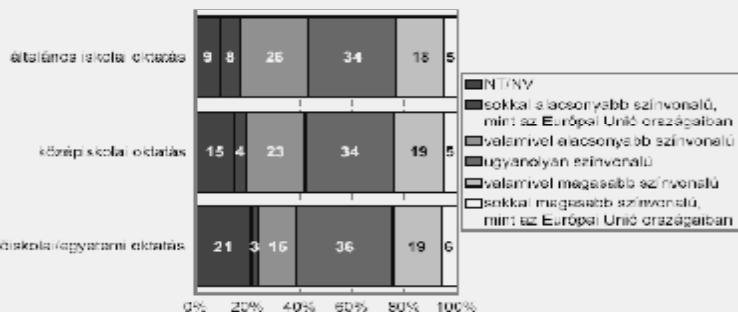


Forrás: Marián (1999); Szonda Ipsos (2002)

Nem ilyen kedvező már az általános iskola megítélése, ha az oktatás színvonalát az Európai Unió országainak oktatásához viszonyítják a megkérdezettek. A szülők közül ugyanannyian tartják alacsonyabb színvonalúnak az oktatást, mint ahányan azonos színvonalúnak ítélik.

Az oktatás színvonalának megítélése

Szülők



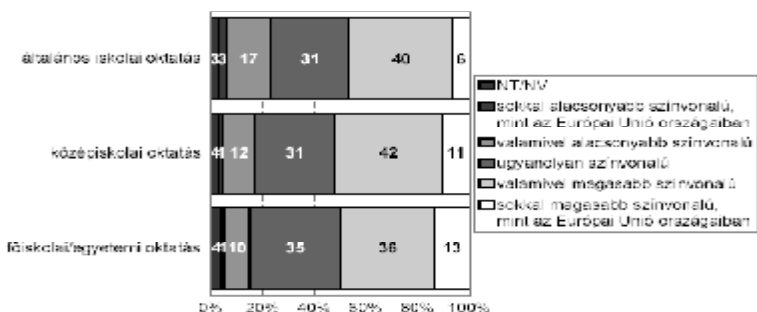
N=szülők

Double Decker Kft. Közoktatási problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún

A pedagógusok jobbnak látják a helyzetet:

Az oktatás színvonalának megítélése

Tanárok



N=tanárok

Double Decker Kft. Közoktatási problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún

A részletező felmérések azt is feltárják, feltárták, hogy melyek az általános iskolával szemben megfogalmazott leggyakoribb kifogások. Talán tanulmányai miatt érdemes a részletezőbb táblákat is felsorakoztatni:

Problémák az általános iskolával

Szülők I.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Túltérhetek a gyerekek	10%	15%	25%	51%
Az alapműveltségeket (írás, olvasás, számolás) nem fejlesztik a elég alaposan és ez később rengeteg problémát okoz	13%	14%	23%	48%
Az általános iskola nem tanítja meg tanítani a gyerekeket	20%	17%	23%	30%
Már alsó tagozaton (1-4. osztály) elkezdik telezsúfolni a gyerekek fejét kizárólag ismeretekkel	16%	16%	32%	34%
Rengeteg felesleges tudással töltik a gyerekek fejét	18%	21%	23%	32%
Iskolába kerülés után a gyerekekben elnyomják a játékosságot, mindazt, amitől gyerek egy gyerek	22%	20%	28%	31%
Túl sok órájuk van a gyerekeknek	18%	18%	31%	31%

Double Decker Kft. Közvetítési problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún.

Problémák az általános iskolával

Szülők II.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Állandóan változtatják az oktatási módszereket, de ezzel egy tapodtat sem haladunk előre	27%	15%	25%	26%
Az általános iskola nem képes használható nyelvtudást adni a gyerekeknek	21%	15%	32%	26%
A tanárok nem képesek figyelmeztetni a gyerekeket	20%	21%	32%	26%
A tanároknak nincs tekintélyük	21%	16%	34%	26%
Rengeteg házi feladatot adnak fel	24%	23%	30%	24%
Jó részét annak, amit az általános iskolában tanulnak a gyerekek nem fogják később az életben használni	26%	24%	29%	20%
Az iskola nem egyenlítő ki a társadalmi különbségeket a határozott helyzetből indulóknak nem biztosít esélyt a felzárkózásra	32%	23%	27%	15%

Double Decker Kft. Közvetítési problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún.

Problémák az általános iskolával

Szülők III.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Az általános iskola nem képes használni a számítógépes ismereteket adni a gyerekeknek	50%	21%	31%	18%
Az iskola nem képes arra, hogy minden szükségessé megtanítsa a gyerekeket, drága, különösképp kell járni a közel	34%	25%	26%	16%
Nem ad sikereiményt az általános iskola a gyerekeknek	47%	20%	17%	12%
Az általános iskolai tanárok társadtak, külföldiek, nincs időtartásuk a szakmai fejlődésnek	36%	25%	24%	12%
Állandóan változik a tanárállomány, nem ugyanazok a tanítók/szakemberek tanítják végig a gyerekeket	48%	23%	20%	11%
A szülők egyáltalán nem szólhatnak bele abba, ami az iskolában történik	44%	27%	19%	11%
Az általános iskola nem képes felkészíteni a gyerekeket arra, hogy felnőttként felvehessék a versenyt az Európa Unió nemzetjeiben	46%	20%	20%	11%

Double Decker Kft. Közvetítési problématerkép és koncepcióeszt-kutatási beszámoló, 2003. jún.

Problémák az általános iskolával

Szülők IV.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Az általános iskolák nem változtathatnak addig a tantervükön, amíg a középiskolák nem alakítják át a felvételi követelményeket	53%	20%	17%	10%
Probléma akkor, ha egyik általános iskolából (pl. köztetés miatt) egy másikba akarnak átiratni a gyerekeket	46%	20%	21%	10%
Az általános iskola nem foglalkoztatja meg a gyerekeket	42%	32%	15%	10%
A gyerekek számát nyomon tartja az általános iskola, nem érzékeli jól megkapott	46%	25%	10%	3%
Azok tanítanak általános iskolában, akik nem tudnak orvosi, jogi állást találni, és tíz másra nem alkalmasak	52%	19%	12%	7%
Az általános iskolai tanárok nem a kalmarság a szem eléváltására, úgy tanítanak, mint 20 évvel ezelőtt	50%	20%	20%	7%

Double Decker Kft. Közvetítési problématerkép és koncepcióeszt-kutatási beszámoló, 2003. jún.

Problémák az általános iskolával

Tanárok I.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Egyre több a problémás gyerek	0%	11%	38%	51%
Az alapkompetenciákat (írás, olvasás, számolás) nem fejlesztik kellő alaposan és ez később nagyobb problémát okoz	4%	12%	31%	52%
Az iskolákban nem állnak elegendő pénz, etető, romkiszűrés	6%	16%	28%	51%
A tanároknak még mindig nem megfelelő a fizetésük, csak a vételezettakból dolgoznak	12%	17%	29%	42%
Általában változtatják az oktatási módszereket, de ezzel egy lapot sem haladunk előre	15%	17%	28%	41%
Nincsenek meg az oktatás tárgyi feltételei	16%	19%	35%	30%
Még mindig sokan 11-14. osztályt elkezdenek beírni a gyerekek 16-17 éves korú adatszervi színterületre	8%	19%	33%	41%

Double Decker Kft. Közoktatási problématérkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. júni

Problémák az általános iskolával

Tanárok II.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Kevésbé, de alaposabban kellene tanítani	15%	25%	28%	32%
Az általános iskola nem tanítja meg tanulni a gyerekeket	16%	26%	30%	31%
Sok olyan gyerek kerül be az általános iskolába, aki nem iskolára éret	18%	25%	28%	29%
A tanároknak nincs szünetje	20%	22%	32%	27%
Túlterheltek a gyerekek	14%	26%	34%	26%
Rendesen foglalkoznak tudással témák a gyerekek felett	14%	25%	36%	25%
Az általános iskola nem képes használni a nyelvi, társadalmi és gyerekeket	19%	26%	37%	24%

Double Decker Kft. Közoktatási problématérkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. júni

Problémák az általános iskolával

Tanárok III.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Az általános iskolások gimnáziumok megjelenése már első fogsorban is okozza a teljesítménykiesést	13%	28%	32%	23%
Nem tudnak a tantervvel mit kezdeni	19%	25%	58%	20%
Iskolai versenyek után a gyerekekben elhanyagolható a játékoság, mindazt, ami a gyerekek egy gyereke	27%	28%	50%	18%
Az általános iskolák nem válogathatnak, tudják a tantervet, amíg a középiskolák nem alakítják a felvételi követelményeket	22%	27%	27%	10%
Túl sok órájuk van a gyerekeknek	23%	30%	30%	15%
A tanterképzés nem megfelelő	33%	20%	50%	17%
Az általános iskolai tanár évek óta tart, túlterhelt, nincs indíték arra a szakmai fejlődésre	25%	20%	50%	10%

Double Decker Kft. Kísérleti problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún

Problémák az általános iskolával

Tanárok IV.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Az iskola nem egyenlő a társadalmi egyenlőséggel, a hátrányos helyzetűből indulóknak nem biztosít esélyt a felzárkózásra	29%	31%	26%	15%
Nem tudnak a tehetségesekkel mit kezdeni	34%	28%	26%	14%
A tanárok nem képesek figyelembe venni a gyerekeket	26%	27%	58%	14%
Az iskolák erőltetik, hogy a gyerekek minél jobb tárgyat tanuljanak a közneveléssel	35%	23%	28%	14%
Jó részben emiatt, hogy az általános iskolában tanulnak, a gyerekek nem fogják később az életben használni	27%	28%	31%	15%
Az általános iskolák nem képesek felkészíteni a gyerekeket arra, hogy felnőjenek, felelősséggel a társadalom, az Európai Unió, a világ előtt	48%	23%	10%	10%
Az iskola nem képes arra, hogy minél azonosabbá tegyék a gyerekek érzéseit és érzéseit kell járni őket	30%	34%	26%	10%

Double Decker Kft. Kísérleti problématerkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. jún

Problémák az általános iskolával

Tanárok V.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
Problémát okoz az egyik általános iskolából (pl. kintlévés miatt) egy másikba áttérni a szülő gyermeke	37%	20%	21%	12%
A pedagógusok és egyé nemének a képzésükön a kor követelményeinek	50%	34%	27%	8%
Az általános iskola nem képes használni a szülői segítséget a gyermekeknek	34%	25%	23%	7%
Nincs elég szabadsága a pedagógusnak a tananyag megválasztásában	52%	35%	26%	7%
Állandóan változik a tantervtárgy, nem ugyanazok a tanítók az osztályokban (tanítók váltása)	57%	32%	23%	7%
Nincs elég szabadsága a pedagógusnak az oktatási módszerek megválasztásában	41%	30%	23%	6%
Nem ad sikeres eredményt az általános iskola a gyermekeknek	57%	20%	14%	6%

Double Decker Kft. Közoktatási problématérkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. júni

Problémák az általános iskolával

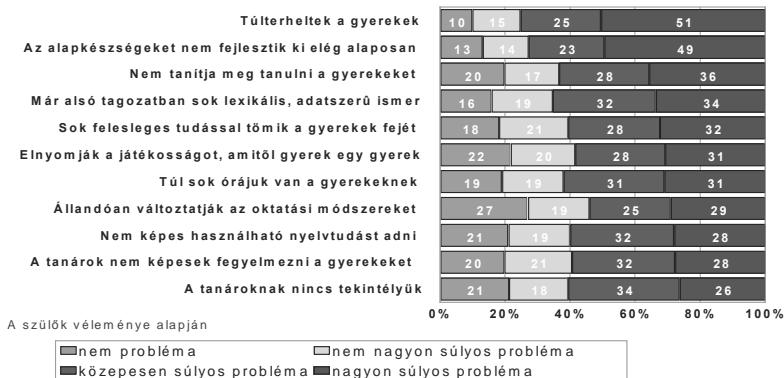
Tanárok VI.

	nem probléma	nem nagyon súlyos probléma	közepesen súlyos probléma	nagyon súlyos probléma
A tanítási tananyag felelőtlenség a szülői segítség nélkül	46%	29%	21%	5%
Az általános iskolai tananyag nem alkalmas a gyermekek számára, ugyanúgy az tanár, mint az	50%	28%	18%	4%
Rendelték házi feladatot adnak fel	33%	33%	22%	4%
A gyermekek számára nyújtás az általános iskola, nem elég oktatási anyagot	62%	21%	13%	3%
Az általános iskola a szülői segítséggel is meg tudja oldani a gyermekek	40%	45%	7%	3%
A szülői segítség nem mindig lehet elég, a tanár iskolai tanterv	63%	28%	6%	2%

Double Decker Kft. Közoktatási problématérkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló, 2003. júni

A probléma súlyossága szerint is áttekinthetjük a véleményeket, s azt látjuk, hogy az első négy helyen fontos, megszívlelendő gondokat sorjázunk a szülői vélemények:

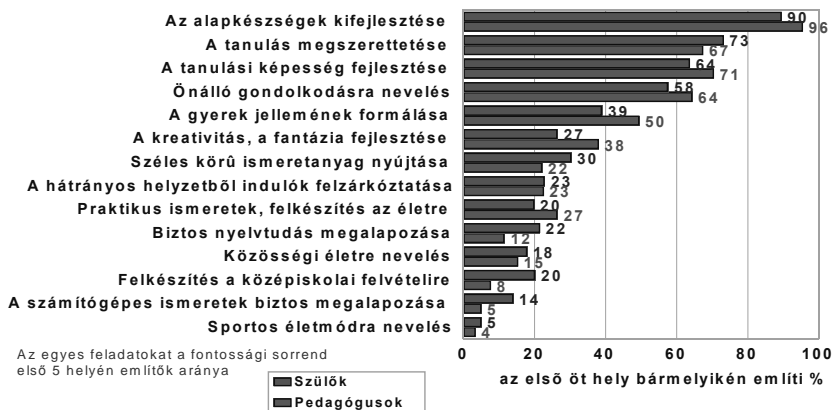
Baj van az alapkészségek oktatásával



„Iskola a gyermekekért” Közoktatási problématérkép. OM, 2003. júl.

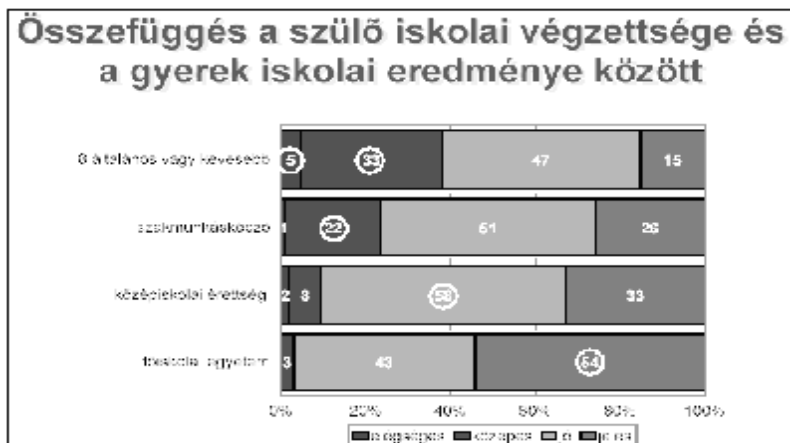
A felmérések során adott válaszok kirajzolják az általános iskola feladatait mind a szülők, mind a pedagógusok szempontjából:

Az általános iskola feladatai:
az alapkészség az első



„Iskola a gyermekekért” Közoktatási problématérkép. OM, 2003. júl.

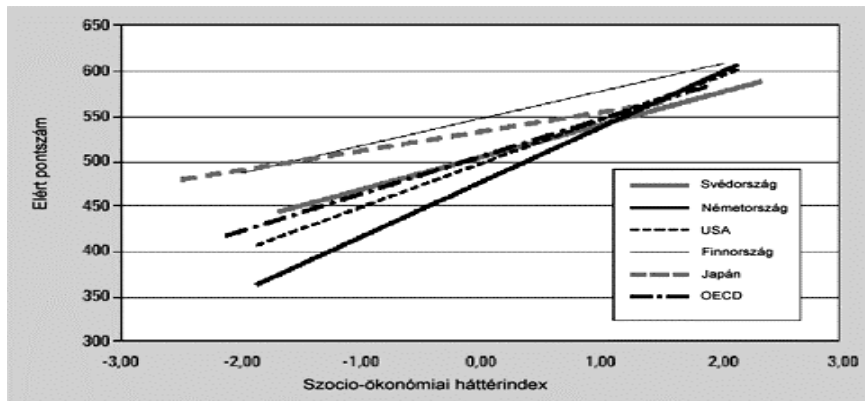
Érdemes arra is felfigyelnünk, hogy probléma a szociális egyenlőtlenség újratermelődése is, holott fentebb azt láthattuk, hogy az Európai Unió prioritásai között szerepel az esélyegyenlőség megteremtése. Ezt a szomorú helyzetet hazai és külföldi felmérések egyaránt kiemelik:



Double Decker Kft. Képzési problématerkép és koncepciótervezési kutatási beszámoló, 2003. jún.

Az ún. szocioökonómiai lejtőt ábrázolni is lehet, Svédországban a PISA-felmérés után e tekintetben is megindultak a kutatások és a felmérések, és kimutatható kapcsolatot találtak a teljesítmény és a gyermekek, családjuk szocioökonómiai helyzete között.

Kapcsolat a szocio-ökonómiai háttér és a teljesítmény között (néhány ország összehasonlításában)



Svédország, PISA gyorsjelentés

Az OECD országokkal összehasonlításban ez a lejtő csak Németországban „meredekebb”, mint nálunk:

OECD-országok	Átlagpontszám (az olvasás-szövegértési skálán)	A tanulói eredmények összes variációja	Az iskolaközi variáció (az összes variáció hányada)	Szocio-ökonomiai lejtő
Ausztrália	528	10333	1888 (18%)	46
Ausztria	507	10732	6417 (60%)	41
Belgium	507	11772	7025 (60%)	48
Csehország	482	9055	4814 (53%)	50
Dánia	497	9888	1876 (19%)	42
Finnország	546	8097	1009 (12%)	30
Franciaország	505	*	* (%)	47
Görögország	474	9943	5060 (51%)	38
Írország	527	8831	1566 (18%)	38
Izland	507	8536	686 (8%)	24
Japán	522	7334	3377 (46%)	21
Kanada	534	9025	1588 (18%)	37
Korea	525	4913	1840 (37%)	21
Lengyelország	479	9822	6127 (62%)	36
Luxemburg	441	9957	3069 (31%)	46
Magyarország	480	9889	6408 (67%)	53
Mexikó	422	7439	3989 (53%)	35
Nagy-Británia	523	9729	2114 (22%)	49
Németország	484	11663	6803 (59%)	60
Norvégia	505	10793	1111 (10%)	41
Olaszország	487	8839	4844 (55%)	32
Portugália	470	9363	3457 (37%)	40
Spanyolország	483	7209	1473 (20%)	32
Svédország	494	10227	4421 (43%)	49
Svédország	516	8526	793 (9%)	36
Új-Zéland	529	11686	1892 (16%)	45
USA	504	10996	3236 (29%)	48
OECD-átlag	500	9243	3345 (36%)	41

A hazai pedagógusképzés néhány problémája

Kihívásai és problémái közül néhányat — a közoktatáséihoz hasonlóan — csak felvillantok:

- Létszámok/finanszírozás, oktatói terhek
- Bekerülés, felvételi
- Szerkezet (Bologna)
- Kredit, átjárhatóság (nemzetközi is)
- Tartalom (tanterv, tananyag, gyakorlati képzés, módszerek)

Az alábbi összehasonlító táblázatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásnak nagy problémákkal kell szembenéznie, ezek közül a tanítóképzés 4 éves időtartama, az oktató–hallgató arány alakulása a mi képzésünk tekintetében nem tér el az európai átlagtól; a komoly problémát a kereslet és a túlkínálat feszültsége okozhatja.

A felsőoktatás vertikális szerkezete az OECD országokban

			Hozzáért közel hasonló fejlettségű országok15			Prisztázóak a OECD országok		Legmagasabb felsőoktatási nyilvántartási arányú európai országok			
(A jellemző korosztály arányában)	Magyarország	OECD-átlag	Portugália	Spanyolország	Törökország	Csehország	Lengyelország	Egy. Királyság	Hollandia	Norvégia	Svédország
3 típusú felsőfokú	0,2% X	11,7%	6,5%	4,1%	6,4%	4,5%	0,8%	11,1%	0,8%	6,3%	1,5%
A típusú felsőfokú16											
3-4 éves17	11,6% X	17,5%	7,4%	12,5%	9,5%	2,9%	12,0%	33,2%	33,3%	33,3%	23,0%
5-6 éves18	12,0% X	5,5%	10,1%	5,4%		8,5%	13,0%	1,9%	1,3%	3,8%	2,0%
6 évvel hosszabb19		0,2%						0,1%		1,2%	0,1%
Együtt	23,8%	34,2%	24,0%	32,0%	16,0%	13,7%	25,8%	49,2%	35,4%	43,4%	26,5%

Jelentés a felsőoktatásról. Felsőokt. új pályán. Szerk. Lukács P., OKI, 2000.

A felsőoktatási oktatók és hallgatók számának alakulása 1992-2002

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Oktató fő	17743	18687	19103	18098	19329	19716	21323	21138	22669	22863
Ebből főállású fő	16157	16761	16686	14975	14885	15211	15556	15612	15551	16089
Egyenértékű oktató fő	16950	17724	17895	16537	17107	17464	18440	18375	19110	19476
Egyenértékű oktató létszám (1992=100%)	100%	105%	106%	98%	101%	103%	109%	108%	113%	115%
Összes hallgató fő	119,3	136	157,4	179,5	198,9	233,7	258,1	278,6	294,0	341,0
Egyenértékű hallgató25 fő	106,8	120,9	138,2	154,5	170,5	193,4	210,6	225,1	235,0	267,0
Egyenértékű hallgató létszám (1992=100%)	100%	113%	129%	145%	160%	181%	197%	211%	220%	250%
Hallgató-oktató arány	6,3	6,8	7,7	9,3	10,0	11,1	11,4	12,3	12,3	13,7
	100%	108%	122%	148%	159%	176%	181%	195%	195%	217%

Jelentés a felsőoktatásról. Felsőokt. új pályán. Szerk. Lukács P. OKI,2000

Az egy oktatóra jutó jutó hallgatólétszám alakulása az OECD országokban

	1995	1996	1998	2000
OECD Country mean	11,6/15,3	15,7	14,6	15,3
Ausztria	-/14,5	-/14,5	-/15,7	15,0
Belgium	-/14,1			18,1
Egyesült Királyság		16,7	17,7	18,5
Franciaország	-/19,0	17,1		16,9
Görögország		23,6	26,3	26,0
Hollandia		18,7	18,7	12,0
Japán	11,4/14,2	12,4	11,8	11,5
Irország	12,1/12,3	16,7	16,6	17,3
Németország		12,5	12,4	12,3
Norvégia	-/10,1		13,0	13,4
Olaszország	6,3/28,5	25,7		24,8
Spanyolország	14,7/21,5	17,4	17,2	16,4
USA	19,4/14,2	15,4	14,6	14,0
Magyarország	-/7,9	9,9	11,8	12,1

Jelentés a felsőoktatásról. Felsőokt. új pályán. Szerk. Lukács P. OKI,2000

Az oklevelet szerzettek megoszlása képzési ágak szerint (%)

Oklevél típusa	Összes	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Általános iskolai végzettség	14,9	13,6	13,3	9,3	6,8	13,4	13,3	29,2	14,3	3,1	13,8	13,3
Felsőoktatás	6,7	7,1	3,7	14,0	11,6	3,3	7,3	9,3	8,3	16,6	19,9	7,3
Felsőoktatás, nem felsőoktatás	29,1	35,1	25,1	23,6	22,5	42,2	45,8	31,1	33,8	41,7	25,1	27,1
Felsőoktatás, nem felsőoktatás	33	6,7	4,8	13,0	3,6	3,7	3,4	1,9	11,4	8,3	6,9	4,9
Végzettség	14,3	2,4	2,7	9,7	20,1	13,4	13,3	10,1	18,3	16,6	14,9	20,7
Általános	12	3,9	2,5	1,2	2,7	3,2	2,2	3,9	2,3	2,9	3,1	1,2
Felsőoktatás, nem felsőoktatás	12,9	6,3	2,3	1,6	3,1	4,6	4,9	7,9	9,4	9,9	6,8	20,3
Felsőoktatás	7,5	0,8	2,9	8,7	18,7	18,7	7,4	0,3	1,5	1,5	1,5	1,5
Felsőoktatás, nem felsőoktatás	8,6	1	2,9	1,4	1	1	1,9	1	1	1	1,5	1

Jelentés a felsőoktatásról. Felsőokt. új pályán. Szerk. Lukács P. OKI,2000

A felsőoktatással szembeni igény és a feltételezett kibocsátás 2010-ben (ezer fő)

Képzési szint	Műszaki	Mezőgazdasági	Egészségügyi	Pedagógus	Jogász	Gazdasági-kereskedelmi	Egyéb	Összes
Szakközépiskolai								
Ígény	46,0	5,0	17,0	17,0	5,0	61,0	34,0	185,0
Kibocsátás	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Főiskolai								
Ígény	11,0	1,7	10,7	3,2	3,4	28,2	-2,9	57,3
Kibocsátás	82,1	17,9	22,3	166,9	2,2	41,6	32,9	365,9
Többlet + Hiány -	71,1	16,2	11,6	163,7	-3,4	13,4	35,8	308,6
Nem egyetemi egyült								
Ígény	37,0	6,7	27,7	20,2	10,4	89,2	31,1	242,3
Kibocsátás	82,1	17,9	22,3	166,9	2,2	41,6	32,9	365,9
Többlet + Hiány -	25,1	11,2	-5,4	146,7	-8,2	-47,6	1,8	123,6
Egyetemi								
Ígény	31,0	1,4	35,0	61,9	12,3	34,7	30,4	206,7
Kibocsátás	35,9	17,8	28,9	37,7	14,4	22,2	16,2	173,1
Többlet + Hiány -	4,9	16,4	-6,1	-24,2	2,1	-12,5	-14,2	-33,6
Felsőfokú összesen								
Ígény	88,0	8,1	62,7	82,1	22,7	123,9	61,3	449,0
Kibocsátás	118,0	35,7	51,2	204,6	16,6	63,8	49,1	539,0
Többlet + Hiány -	30,0	27,6	-11,5	122,5	-6,1	-60,1	-12,4	90,0

Ígény = munkaadó-kérdőív válaszok + alapítványi szükséglet
Kibocsátás = jelenlegi felsőfokú képzésben működő intézmények végzőinek várható száma

Tímár János: A munkaerőpiac egyensúlyi problémái 2010-ben. Közgazdasági Szemle, XLIV. Évf., 1997. január (42-55. o.)

Ez a „hallgatói-tanítói túlermelés” lehetőséget adhatna arra, hogy egyrészt a közoktatásban végre teret kaphasson az előkészítő és az alapozó sz-

kaszban a kéttanítós modell (az egyik fejlesztő), illetve másrészt hogy a felsőoktatásban megindulhasson egy minőségi szelekció az egyes intézmények azonos szakjai között.

A bolognai folyamat tükrében egyre világosabbá válik, hogy a tanítóképzés az eddigi fejlesztő munkájában jó úton haladt:

- négyéves képzési idő

Hasonlítsuk össze az Európai Unió országainak képzési rendszerét a magyarral, s azt láthatjuk, hogy a főiskolai típusú és a kari képzési rendszerekben a tanítóképzés a legtöbb országban négyéves.

Az EU országainak tanítóképzési rendszere

• Pedagógiai főiskolák

- Dánia (4 év)
- Görögország (4 év)
- Hollandia (4 év)
- Norvégia (3 év)
- Németország (4 év)
- Portugália (3 év)

• Felsőfokú pedagógiai intézetek

- Belgium (3 év)

• Tanítóképző akadémiák

- Ausztria (3 év)
- Középfokú képzés
- Olaszország (4 év)

• Integrált intézmények, egyetemekhez tartozó pedagógiai karok, fakultások, intézetek

- Anglia (3-4 év)
- Finnország (4 év)
- Franciaország (4 év)
- Írország (4 év)
- Németország (4-5 év)
- Spanyolország (3 év)
- Svédország (3 év)

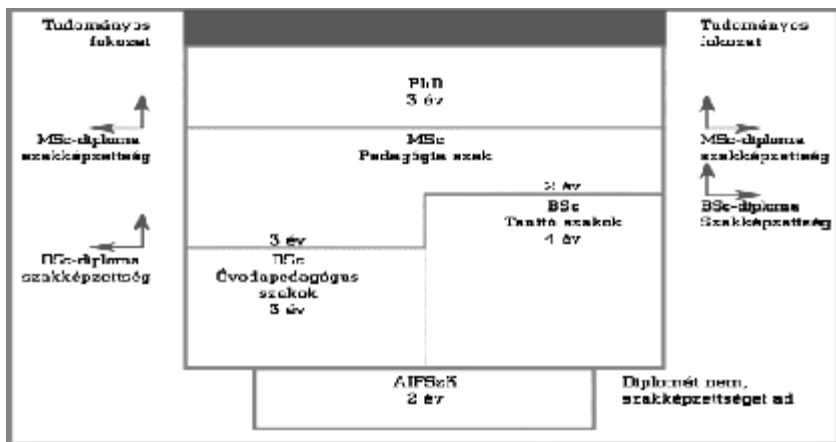
Megjegyzés: Németországban mindkét forma megtalálható.

Bollókné – Hunyadyné

- gyakorlatorientált képzés: erőteljes pedagógiai-pszichológiai képzés mind az elméletben, mind a gyakorlatban (pl. alkalmazott és differenciáló pedagógia és pszichológia), a tantárgy-pedagógiák kiemelt szerepe, az előzőekhez szorosan kötődő, megnövekedett idejű és súlyú gyakorlati képzés
- megnövekedett tanítói kompetencia (1–6. osztályra) a választott műveltségterület vonatkozásában (l. az alsó fokú oktatás iskolaszervezetét fentebb).

A szerkezeti átalakítás, azaz az áttérés a lineáris felsőoktatásra — mint már volt róla szó — nem jelenti a négyéves tanítóképzés gyökeres átformálását, a tervek szintjén, a közelmúltban megjelent erről egy vázlatos elképzelés:

Többszintű felsőoktatás a tanító- és óvodapedagógus szakcsoportban (tervezet)



Bollóné Panyik I. – Hunyady Gyné I. mű

Az elképzelés (4 év, szakképzettség és diploma megszerzése a B szakasz végén, a továbbhaladás útja és lehetősége az M szintre) ma is megállja a helyét. Az időközben megjelent 252/2004. Kormányrendelet leírja a többciklusú, lineáris felsőoktatás képzési szerkezetét, megerősíti a 240 kredites (tehát négyéves) tanítóképzést, egy 90 kredites pedagógiai mesterszakot épít rá M szinten, előírja a képzési ágon belüli szaktárgyat (tehát a jelentkezők szakra és nem képzési ágra jelentkeznek).

Összegzés

A továbbépülés sokféle lehetőségének és szükségességének tudatában ki kell — örömmel ki lehet — mondanunk: ma a tanítóképzés tekintetében ritka történelmi pillanat tanúi lehetünk. Egymásra találtak a képzés nemrég kialakított új rendje (amely természetesen folytatja a képzés legjobb hagyományait), a más szakok esetében csak mostanában tudatosuló új nemzetközi kihívások követelményei és a közoktatás, a megrendelő szintén napjainkban artikulálódó elvárásai.

Irodalomjegyzék

- A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. Új Pedagógiai Szemle 2003. május
- A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. OKI dokumentumtár 2003. július
- A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. OKI EU dokumentumtár 2003. július
- Az Európai Unió oktatási stratégiai dokumentumai. Magyar Felsőoktatás 2002/10.
- Báthory Zoltán: Az európai iskola, demokratikus és hatékony iskola. Új Pedagógiai Szemle 1997/10
- Bollókné Panyik I. – Hunyady Györgyné: A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. Új Pedagógiai Szemle 2003. július–augusztus
- Csákó Mihály: Belépés a felsőoktatásba. ELTE Szociológiai Int 1998.
- Demográfiai tájékoztató füzetek. 14. szám.
- Eurydice, adattár
- Halász Gábor – Hilbert Attila: Az EU oktatási programok szerepe Magyarország Integrációs felkészülésében. Európai Tükör, 1999, 2–3. sz.
- Halász Gábor: Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: Halász Gábor Az oktatás jövője és az európai kihívás / szerk. Halász Gábor. Bp. Educatio, 1993.
- Havas Péter: A pedagógiai rendszerek fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle 2003. szeptember
- Hilbert Attila: Az Európai Unió felsőoktatás-politikája. 1997. Európai Tükör Műhelytanulmányok, 13
- „Iskola a gyermekekért” Közoktatási problématérkép. OM 2003. július
- Jacques Delors: Oktatás — rejtett kincs. Budapest, 1977. Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság
- Jelentés a felsőoktatásról. Felsőoktatás új pályán. Szerk. Lukács P. OKI 2000.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Szerk.: Halász Gábor, Lannert Judit. Budapest, 2000.
- Jelentés a magyar közoktatásról, 2000. In: Vass Vilmos: Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. OKI 2000.
- Kelemen Elemér: A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. Új Pedagógiai Szemle 2003. április
- Közoktatási problématérkép és koncepcióteszt-kutatási beszámoló. Double Decker Kft. 2003. június
- Marián (1999). Idézi: Jelentés a magyar közoktatásról 2000.; Szonda Ipsos 2002.
- Mihály Ildikó: Legújabb adatok az európai oktatás gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle 2003. március
- Tímár János: A munkaerőpiac egyensúlyi problémái 2010-ben. Közgazdasági Szemle XLIV. évf. 1997. január

A FIGYELEMHIÁNY ÉS A BESZÉDFOLYAMATOK ÖSSZEFÜGGÉSEI

PÁLI JUDIT

Számtalan esetben csodálkozunk rá arra az ellentmondásra, hogy gyerekek, akiknek intelligenciája átlagos vagy átlag feletti, miért is küszködnek súlyos tanulási nehézségekkel. A tanulási folyamatokkal foglalkozó szakirodalom az ehhez hasonló jelenségekre már régebben rámutatott.

Az 1970-es évektől kezdve mind a fejlődéslélektan, mind a pedagógiai pszichológia, valamint a gyermek-klinikum és a gyógypedagógia szakemberei is feltették azokat a kérdéseket, hogyan szerveződnek a tünetek fejlődési zavarokká. Abban sokak egyetértenek, hogy a beszéd, mint vivőfunkció, integráns része a tanulási sikerességnek, és nagyon sok tekintetben fontos a beszédszerveződés minden apró lépése (Chomsky, 1995; Gerebenné, Várbíró 1995; Gósy, 1996; Friedman–Grodzinsky, 1997; Bánréti, 1999).

Elméleti megközelítések sokasága szolgálhatott volna alapul jelenlegi felvezetésünkhöz, de terjedelmi korlátok miatt (az előadáson pedig időhiány miatt) ragaszkodtunk egy rövid ismertetőhöz, ahol szinte kizárólag Anne Karmiloff-Smith (1992) és Mike Anderson (1998) elméleti konstrukcióit idézzük. A választásunk mögött egy olyan értelmezés áll, amely a fejlődési aspektus fontosságát hangsúlyozza. Kettőjük munkájának háttérében, a kognitív pszichológián belül, ahová ők sorolják magukat, jelentős a Piaget-féle felfogás alapja is, kritikája is. (A kognitivisták újraértelmezésében szerepel egyrészt Fodor (1975) modularitás-elmélete, Piaget episztemológiája (Piaget, 1978), de ezeken a klasszikus alapokon messze túllép a kognitív fejlődépszichológusok értelmezése (Karmiloff–Smith, 1992).

A fentebb említett fejlődési aspektus jól áttekinthető rendszer formájában az intelligencia fejlődésének egy dinamikus idői modelljével illusztrálható, amelyben Anderson ábráját értelmezzük az 1. sz. melléklet segítségével.

A tudás elsajátítása két úton történhet. Az első lehetőség az ábra balkéz felőli része által mutatott Alapvető Feldolgozó Mechanizmuson (AFM) és a Speciális Feldolgozók két rendszerén keresztül (SF1 és SF2) jelenik meg. Az Alapvető Feldolgozó Mechanizmus kapacitása alkati kérdés, így erősen befolyásolják az öröklött kapacitások, pl. az ingerületvezetés sebessége, a vér-mérséklet, kezesség stb. A speciális feldolgozók kettős rendszere nagyon általánosítva az a kettős verbális és performációs rendszer által mutatott intel-

ligenciatömb, amelyeket a klasszikus felnőtt MAWGYZI és a gyermek MAWGYZI-R intelligenciatesztek mérnek: a performációs, praktikus, jobbféltekés túlsúly, főleg téri-vizuális funkciókkal és másik oldalon a verbális-, fogalmi-, absztrakt- feladatokkal, szociális problémamegoldó oldalakkal.

A tudás gyarapodásának másik útja (a jobb kéz felé eső ábraoldal), a modulokkal megszerezhető képességek, az evolúciósan kialakuló terület-specifikus képességstruktúrák és rendszerek, amelyek Andersonnál a háromdimenziós tér észlelése, a fonológiai kódolás rendszere, a szintaktikai elemzés és a tudatelmélet. Ezek közül a verbalitással, olvasással, írással kapcsolatos fonológiai és szintaktikai modulokat a fogalommal, gondolkodással, problémamegoldással is közelíthetjük, fejlődési diszfáziák esetében ezen zavarok jól kimutatható terület-specifikus sérülésekkel magyarázhatók.

Anderson rendszere egy struktúrát mutat, és Anne Karmiloff-Smith magyarázata teszi igazán érthetővé a fejlődés dinamikáját. *Túl a modularitáson, a kognitív tudomány fejlődéstudományi megközelítése* c. könyvében Karmiloff-Smith (1992) kiemeli, hogy egyre fontosabb, hogy a kognitív idegtudomány ne csak úgy tekintsen a fejlődéstudományra, mint amely egy „kedves” adatbázis arra nézve, mely életkorban mi jelenik meg, hanem hogy a kognitivisták vegyék komolyan, ez az aspektus tud rávilágítani arra, hogyan is szerveződik az emberi értelem.

Karmiloff-Smith Andersonhoz hasonlóan szintén elfogadja a Fodor-féle alap gondolatot, miszerint a moduláris szerveződésnek létjogosultsága van, fel is teszi a kérdést, hogy mi a kiindulás, adottak-e a modulok, vagy az is fejlődési folyamat eredménye, hogyan formálódnak jól működő rendszerekké a terület-specifikus modulok.

„Amikor a kognitív tudományban a fejlődés fogalmát elméleti értelemben használjuk, akkor tulajdonképpen teljesen közömbös az, hogy egy gyerek pontosan mely életkorban képes sikeresen végrehajtani egy feladatot. Az érdeklődésünk középpontjában az van, hogy a viselkedésszintű és reprezentációs változások hogyan értelmezhetők.” (In: Kognitív tudomány. Szerk.: Pléh Csaba, 257. o.)

A Karmiloff-Smith a terület-specifikus megközelítésével a területet nem használja merev modul értelemben, hanem a mikroterületekből épülő rendszert feltételez. Valószínűsíti, hogy ismétlődő fázisváltozásokkal lépnek előre, így történik az ismeretgyarapodás és annak komputációs változásai is. Neuropszichológiai adatok bizonyítják, hogy bizonyos szindrómákban nagyon is körülírt a károsodás köre, ez bizonyítja a terület-specifikus szerveződések, vagy a modulokat.

A fejlődés tehát két egymást kiegészítő folyamatot tartalmaz: a fokozatos modularizációt egyfelől és a fokozatos explicitté válást másfelől.

Karmiloff–Smith elképzelése, hogy a fejlődés reprezentációs újraírásokat tartalmaz, amelyek ahhoz vezetnek, hogy azáltal növelik az elmében raktározott tudás rugalmasságát és alakíthatóságát, hogy az elmében lévő információt fokozatosan explicit tudássá alakítják az elme számára. A saját munkánk szintén ennek az explicitté formálásnak mibenlétéről szól. Az előző kötetben megjelent cikkünk (Páli, 2003) a figyelemhiány és a játék összefüggéseivel foglalkozott, melyben rámutattunk arra, hogy jó fogalmi készséggel rendelkező gyerekek figyelemhiány esetében nem használják optimális mértékben a meglévő kapacitásaikat, azaz próba-szerencse módon igyekeznek a kereső játékokban eljutni a keresendő fogalomig.

Jelen tanulmányunkban még mélyebbre hatolunk, megnézzük, hogy mi történik azokkal a problémás iskolai előmenetellel rendelkező gyerekekkel, akik a beszédet illetően holisztikus értelemben is kommunikációs zavarokkal küzdenek, és a diffúz tanulási problémák figyelemhiánnyal együtt veszélyeztetik őket.

Az általunk említett beszédzavarok és a figyelemproblémák megközelítése előtt azt kell világossá tennünk, hogy a figyelemhiány komplex frontális (figyelmi-, emlékezeti-, gondolkodási, executive azaz központi végrehajtó értelemben) és temporális (beszédet szervező) integrációk működésképtelenségeként értelmeződik munkánkban.

A moduláris vagy területspecifikus szerveződés gyakorlati kérdéseire szeretnénk rávilágítani a fejlesztés témakörében. Azon a kérdésen is el kell gondolkodnunk, hogy a logopédiai ellátás és a fejlesztő pedagógus hol dolgozhat összhangban. Pl. ilyen terület lehet a téri — vizuális tájékozódás fejlesztése, ami alapvetően mozgásos jellegű.

Az Anderson által felvázolt modell alapján a beszédfunkciókat fenntartó modulok között maga is kapcsolatot tételez fel. A fonológiai kódolás és a szintaktikai elemzés átmenete nagyon érzékeny terület, mert a fonológiai kódolásban mutatkozó fejlődési zavarok nagyon nagymértékben késleltethetik a kifejező beszéd és az írásbeli kifejezés kompetenciáit.

Azt, hogy a moduláris szerveződések hibái kimutathatók legyenek, nézzünk néhány írásmintát. A dolgozatok, amelyeket mutatunk, harmadik osztályban, szövegértést ellenőrző kis fogalmazásgyakorlatok voltak. Az alap-történet egy tehetséges gyermek dolgozatából ismerhető meg (2. sz. melléklet). Ez a leírás bemutatja azt a mesét, amelyből megismerjük a történetet magát és egy nagyon színvonalas, jól tagolt, párbeszédes leírást látunk, a tehet-

séges korátlan feletti gyermek produkciójaként. Ha ennek utolsó sorait megfigyeljük, láthatjuk, hogy az írásban megjelennek figyelmi hibákként aposztrofálható betűkihagyások, tagolási jellegű vesszőhiányok. Ez néhány apró hiba, mert vélhetően a gyermek ekkorra elfáradt.

Ehhez képest két-három osztálytársa fogalmazása tükrözi a súlyosabb teljesítményzavar, fejlődési zavar problematikáját. A kommunikációs zavar típusait láthatjuk írásbeli vetületekkel, amelyeket láthatóan nem egynemű hibatípusokkal értelmezhetünk.

Az egyiken a dadogás nyomai vélhetők fel (3. sz. melléklet), a másikon érzékelhető, hogy az artikulációs zavar ellenére a megértés és a nyelvi kifejezőkészség mégis megszületett, a történet-reprodukció és az írásbeli kifejezés viszonylag sikeres (4. sz. melléklet). A következő fogalmazás alaki és tartalmi diszgráfias jegyekkel rendelkezve szinte olvashatatlan, egyetlen tőmondat fedezhető fel benne (5. sz. melléklet).

Láthatóan különböző problémákkal küszködnek a gyerekek, a hibáik a DSM-IV-R (2002) szerint a kommunikációs zavarok expresszív, kevert expresszív-receptív és artikulációs zavarára valamint a dadogásnál több, diffúz, máshová nem sorolt, kombinált károsodásra utalnak.

Anderson rendszerében keresve a helyüket, ezek az esetek egyértelműen a törött fonológiai modul esetei, ahol a beszédszerveződés az észlelés és a megértés szintjén sikertelen, és megsegítésre szorul. A törött fonológiai modul lehetetlenné teszi a szintaktikai folyamatok szerveződését. A szintaktikai elemzés, az elemi fogalmi szerveződésekkel indul, amelyek a gondolkodás és a beszédgondolkodás alapozó funkcióinak számítanak.

Felvetődik a kérdés, hogy ezen súlyos problémák rögzülését látva, hasonló esetekben milyen preventív eszközök alkalmazhatók a fejlesztő pedagógus részéről, aki a hagyományos logopédiai terápia mellett még sok más segítséget is adhat a fonológiai kódolás és a szintaktikai elemzés terület-specifikus és terület-általános folyamatainak kialakulásakor és a reprezentációs újraírásban, mint ahogy ezt Karmiloff-Smith alapján fentebb már kifejtettük.

Saját korábbi munkáink azt mutatták, hogy a kártyás játékok alkalmasak az állandóan változó konstellációk kiértékelésével a nézőpontváltás képességének fejlesztésére, ezen funkció pedig nagyon jól köthető a fogalmi fejlődés fontos lépéseihez. Karmiloff-Smith értelmezésében pedig újra és újra reprezentációs újraírásra készíti a gyerekeket, a terület-specifikus funkciók között teremtve kapcsolatokat.

A fogalmi folyamatok alakulása azon múlik, hogy az első csoportosítások elszakadnak-e a látványtól, áttörik-e a képi reprezentáció gátjait a fejlettebb szimbolikus folyamatok. (Bruner, 1956; Vigotszkij, 1971; Vigotszkij, 1967, 2000;).

Mit is értünk ez alatt a fordulat alatt? Keresőjátékokban a próba szerencse válogatásoktól fordul át a keresés szervezett stratégia-formákba, ahol fogalmilag már minőségi lépcsők fedezhetők fel.

A cél az, hogy a tárgyak laza, figurális csoportosításából a gyerekek tovább is léphessenek az álfogalmi körben születő fogalmi hierarchiák szervezése felé (Páli, 2000).

Ennek kedves példái, hogy a virágok és a gyümölcsök a saját kategóriákba kerüljenek és ne vigye el őket pl. a színük más laza halmazba. Tehát a fogalmi hovatartozás a látszólagos fontos perceptuális jellemzőnek ne essék áldozatul. Vagy például a bútor ki tudjon emelkedni azok közül a tárgyak közül, amelyek a lakásban vannak.

Ennek a fogalmi rendezésnek fejlesztésére terveztünk egy játékot, amely rakosgatható, vagy tudatosabb keresésre is alkalmas stratégiajáték, tágabb értelemben szabályjáték. (Fiedl, 2002; Páli, 2002)

Harminchat kép csoportosítható hat tartalmi és hat egyéb kategória mentén, konkrét-színes és absztraktabb-vakfolt jellegű képek alapján. (6. sz. melléklet) A 36 kép szimultán érzékelhető, egy-egy lapon van a két sorozat.

A kártyasorozatok tartalmaznak pl. látványra utaló perceptuális, funkcionális és számoosságot jelző absztrakt tulajdonságokat is.

A gyermekek a keresés során először csak rakosgatnak, nézegetik a képet a vélhető összetartozásukat fontolgatva (Páli, 2002). Itt a szótalálástól, a hipotéziseken keresztül tervező, értékelő feladat előtt is állnak, amely a figyelmet, az emlékezetet és a gondolkodást együtt mozgatja meg.

Bevezető játékok sora után jöhet a szorosabb szabályokkal kereső stratégia-játék, ahol illeszteni kell, és sikertelenség után újabb szempontot kell kipróbálniuk. Ez kényszeríti a gyermekeket szempontváltásra.

A kártyajátékok a konkrét-absztrakt grafikai megjelenésükkel (7–8. sz. melléklet) más és más módon teszik próbára a vizuális azonosítás és a differenciálás folyamatait, így segítik a figyelem terjedelmének, megoszthatóságának fejlődését, ösztönzőleg hatnak a jobb és bal agyfélteke absztrakt-vizuális és logikai-fogalmi funkcióira, mert más módon reagál az agy a kontúrra, a vakfoltra, a betűre és betűre-képre együtt. Ily módon már maguk a kártyák is, még a tematikától függetlenül, azt megelőzően is nézőpontváltást

provokálnak. Mivel gyűjthető a kvartett is, a négyféle kártya is egy-egy csokorba, a szimultán differenciálás is létrejöhet.

Jelen tanulmányunkban megjelenő fejlesztési javaslat és differenciáló felvetés nyilvánvalóan nemcsak az óvoda-iskola átmenet problematikája. Ha egy gyermeknek nem oldódnak meg az anyanyelv elsajátítási problémái az első iskolai években, megmaradnak az észlelési, fonológiai nehézségei, akkor egy életen át kínlódhat a rossz helyesíráásával, fogalmazásképtelen maradhat (Ódor, 1980; Gósy, 1996). A figyelemhiány és a percepció hiányosságai oly módon függenek össze, hogy a differenciálás kialakulatlanságát együtt eredményezik, ez a legjobban a fonológiai, vagy artikulációs zavaroknál válnak explicitté. Ma, számítógépes világunkban a tartalmi diszgráfia sokkal nagyobb gond lehet, mint a pusztán csúnya írás mozgáskoordinációs vonatkozásai (alaki diszgráfia), amit sokkal könnyebben kompenzál a számítógép (Zsoldos, 1996).

A szembeállításra persze nincs szükség, a megoldás irányai közősek, mint láttuk az elméleti keretekenél, tulajdonképpen a reprezentációs rendszerek újraindítása történik mindkét típusú fejlesztő munkánál.

Sajnálatos tény, hogy ha egy kisgyereknek rossz az írása, fogalmazása, akkor azt főbenjáró bűnnek tartja a környezet. A felháborodásban nem nehéz a neheztelésnek azt a felhangját felfedeznünk, hogy erkölcsi hiányosságként méretik és a személyiséget erősen minősíti, természetesen negatív értelemben. Azt is látnunk kell, hogy a megítélők el sem tudják képzelni, mekkora nehézség ezzel a problémával megküzdni, és mennyire nem sikeres komoly segítség nélkül.

A fejlődési diszfázia hibás folyamatai (bármely alapfunkció hibás szerveződése esetén is) megkésettséghez vezetnek. A megkésettség legerősebben a jelentésszint kialakulatlanságát konzerválja, mert a fonológiai, szintaktikai szint minden problematikája a szemantikai fejlődést is befolyásolja (Gerebenné, 1995).

A diszfázia azon eseteiben, mikor az általános intellektuális színvonal is sérül (a beszéd, mint vivőfunkció sérülése következtében (Benton, 1995), a fogalmi gondolkodást fejlesztő játékok az alábbi funkciók fejlődésében segíthetnek:

- kiteljesítik a beszédfunkciókat,
- csökkentik a megkésettséget,
- javítják az általános mentális állapotot.

A diszfázia kevésbé kiterjedt eseteiben a fogalomfejlesztő játékok a következőkben segíthetnek (Páli, 2003):

- csökkenti a fejlődési egyenlenségeket,
- integrálja a fejlődő beszédfunkciókat a meglevő jó színvonalú intellectusba,
- a további fejlődési lépéseket segítik, mert a hirtelen váltásokkal rugalmasabbá válik a hipotézisalkotás,
- hatékonyra válik az információfelvétel a feldolgozás hatékonyságának növelésében.

A terápiás folyamatban beálló változások azt mutatják, hogy a fejlesztés folyamatában finom változók vehetők figyelembe, speciális nevelési szükségleteket lehet kielégíteni azáltal, hogy a gyermekek fejlettsége milyen nehézségű feladatot, milyen irányultságú kérdésfeltevést igényel és milyen játékok által közelíthető.

Az óvoda- iskola átmenet időszaka, amelyet három-négy évben mérünk, tekintheti feladatának, hogy a művelti gondolkodás kialakulása folyamatában a beszédfolyamatok fejlődésével a fogalmi szerveződésre is fejlesztőleg hasson. Ehhez a játék ad potenciális teret, témákat, (Winnicott, 2000).

A napi fejlesztő munkában jelentős előrelépés lenne, ha ennek a korrekciós munkának tágabb teret nyerhetnénk, ha csapatmunkává kovácsolhatnánk és jó értelmében szakmaközivé tehetnénk, ha a szemlélet ebben is változna. Miért is ne lehetne sikeres a korrekciós, kompenzációs munka, amelyet megoszthat a tanító, a logopédus és a fejlesztő pedagógus?

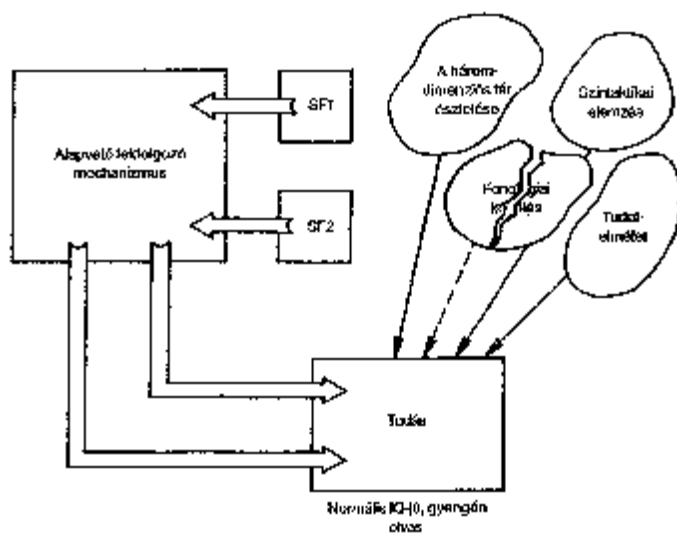
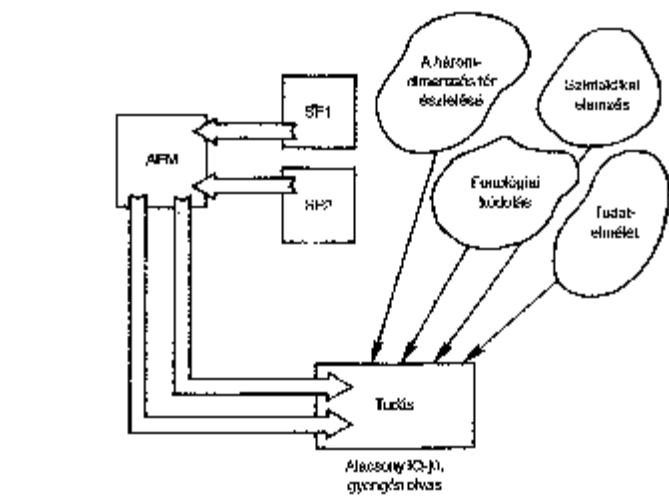
Úgy tűnik, erre a kormányzat is egyre több teret enged. A szöveges értékelés lehetőség a nehézségek árnyalt megfogalmazására, de csak akkor, ha a tanítónak van diagnosztikus szemlélete. Ehhez járultunk hozzá szempontjainkkal, fejlesztési javaslatainkkal.

A törvényi változásokat tekintve nem kis eredmény, hogy elértük: a diszlexiás, diszgráfiás, alapjaiban fejlődési diszfáziás gyerek már nem hívható „más fogyatékosnak”, lett helyette „sajátos nevelési igényű” szerkezet. Sajnáljuk azonban, hogy nem maradt meg a speciális nevelési *szükséglet-fogalom*, mint szorító jellegű kitétel (Zsoldos, 1996). Az a véleményünk, hogy a gyermekek súlyos problémáikkal nemcsak igényeket jeleznek, hanem a nemzetközi fogalom eredeti terminológiája szerint segítséget követelnek.

A szükséglet a megfelelőbb kifejezés, erősebb kötelezettségeket ró a felnőttek segítő környezetére, hathatósabb segítséget követel a társadalomtól.

Irodalom

- Anderson, M. (1998): Az intelligencia és fejlődés, Kulturtrade, Bp.
- Benton, A. (1995): A diszfáziás gyermekek kognitív képességei, In: (szerk: Gerebenné Várbíró Katalin) Fejlődési diszfázia, ELTE, BGGYFK, Budapest, 148–170. o.
- Bruner, J and et al (1956): Study of Thinking, Wiley, New York
- Chomsky, N. (1995): The Minimalist Program, Cambridge, MA MIT Press. DSM-IV-R, (2002): A mentális zavarok diagnosztikai rendszere, Animula, Bp.
- Bánréti Zoltán (1999): Megjegyzések a neurolingvisztikáról, In: (szerk:Bánréti) A nyelvi struktúrák és az agy, Corvina, Bp.7–57. o.
- Friedl, J. (2002): Az iskolai siker titka a játék, Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, Ravensburger
- Friedman, N. – Grodzinsky, Y. (1997): Idő és egyeztetés az agrammatikus produkcióban: a szintaktikai fa metszése, In: (szerk.: Bánréti, Z.) A nyelvi struktúrák és az agy, Corvina, Bp. 358–391. o.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1995): Szempontok a nyelvi fejlődés zavarának értelmezéséhez, In: (szerk: Gerebenné Várbíró Katalin) Fejlődési diszfázia, ELTE, BGGYFK, Budapest, 7–28. o.
- Gósy Mária (1996): Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok, Nikol, Bp.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): Túl a modularitáson, a kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése, In: Kognitív tudomány, (szerk: Pléh Csaba), Osiris – Láthatatlan Kollégium, Bp.
- Ódor László (1980): Balázs beszélni tanul, Minerva, Bp.
- Páli Judit (2000): Játsszani is engedd! In: Tanári létkérdések Raabe Kiadó, Bp. C. 1. 1. / 1–15. o.
- Páli Judit (2002): A figyelemhiány és a teljesítményzavar értelmezése, a fejlesztés lehetőségei. In: Gyermek, nevelés, pedagógusképzés (Szerk.: Bollókné Panyik Ilona) Trezor Kiadó, Bp. 175. o.
- Páli Judit – Forgách Balázs (2003): Rakosgató, Kukucs Stúdió – Novum Kiadó, Bp.
- Piaget, J. (1978): Szimbólumképzés gyermekkorban, Gondolat, Bp.
- Zsoldos Márta (1996): A speciális nevelési szükséglet fogalma a gyógypedagógiai-pszichológiai szemléletváltás tükrében, Boa-Átmenetek, Kukucs Stúdió Játékműhely, Novum, 1996. 3–4.sz. 2–6. o.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967, 2000): Gondolkodás és beszéd, Akadémiai Kiadó, Trivium, Trezor, Bp.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): Magasabb pszichikus funkciók fejlődése, Akadémiai Kiadó, Bp.
- Winnicott, D. W. (2000): Külvilág, család, gyermek, Amimula, Bp.



1. sz. melléklet

- De jó, gólt lőttem! -
- Jaj, belőtték a labdát! -
- Hurrá, mi győztünk! -
- Brrr. Lerántattam a földre
és mégis gólt rúgott... -
- A bíró megfújta a sípot
egy nulla maciek javára! -
- Jaj, nyuszi te kétbalkeres!
Legközelebb jóka lesz a
kapus! Egyébként is: meccset
vesztettünk!!! -
- Bocsiánat medve! -
- Remelem, hogy őz jobban
fog majd vedni, mert ha
nem én kizárok a csapattól!

Löxämörbetethalobá

kinötsalobáh

Amaci

metabötöl

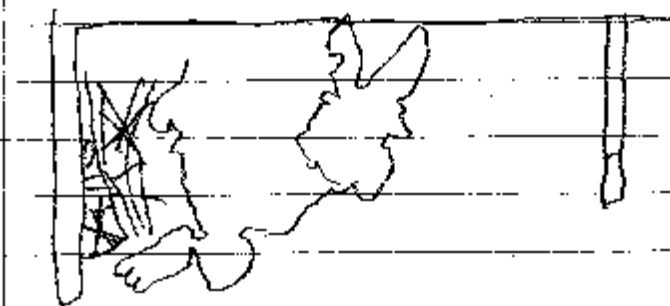
Amacikyktsnasmak

Ausdanskino

Stölöxuslebmehroka

Amcilbákmaci

egarókaessal



3. sz. melléklet

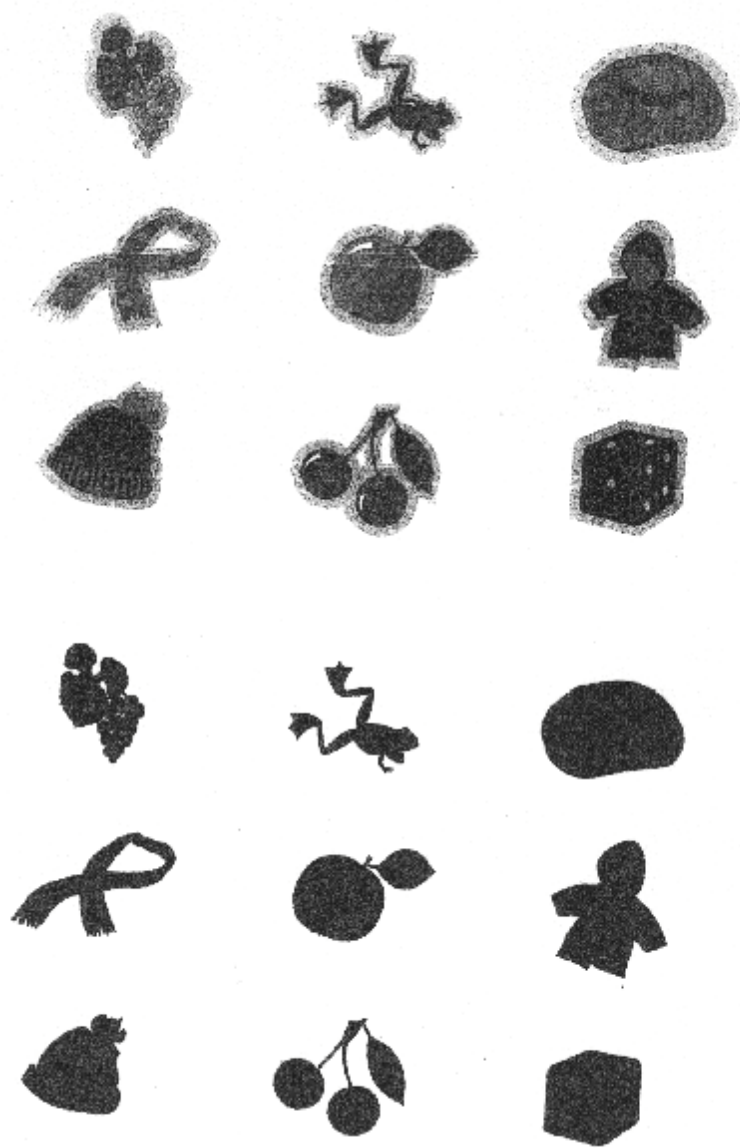
A mettek adnata me-
k. alovákakal-ata.

Ösesab-nak!

Az fósó nansul
ötthetik amikol.

atik ametik a rötök
nem valótalan-
tak egy tük. met. feld-
tüköt felnem lötköl-
éskelet! A feni bris
mígt nem fidele kia-
kot. te on kottá nyk-
l! Vint valótala-
gírtot tar temer rököl-
ha ne - valótalan

kon nem let fona-
kal! Temékesel ötbe-
all öt belet most
rököl cala ta löt
most kot!





szőlő



béka



kalap



sál



alma



kabát



sapka



cseresznye



dobókocka

szőlő

béka

kalap

sál

alma

kabát

sapka

cseresznye

dobókocka

8. sz. melléklet

A PEDAGÓGUSDIPLOMA MEGÚJÍTÁSA
Szakirányú továbbképzések
az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán
VARGÁNÉ FÓNAGY ERSZÉBET

A rendszerváltást követő években — a nevelési-oktatási intézmények szakmai autonómiájának növekedésével is összefüggésben —, változott a pedagógus társadalom érdeklődése, szakmai igénye. „Divatba jött” a pedagógus továbbképzés. Mintha a tanító-nevelő szakma nagy intenzitással el kezdett volna tanulni: informatikát, nyelveket, pedagógiát, pszichológiát, szociológiát, új tanári szakokat, hagyományos tanári szakokat új megközelítésben és így tovább. Nincs ebben semmi különös — vélhetnénk, hiszen régi szabály, hogy aki tanítani merészel, annak tanulnia is kell.

Mindannyian tudjuk azonban, hogy messze nem egyszerűen divatról van szó. A közoktatás területén az elmúlt évtizedben bekövetkezett rendkívül gyors és nagymértékű változások olyan követelmények elé állították a nevelési-oktatási intézményeket, amelyek csak magasan kvalifikált pedagógusokkal valósíthatók meg. Olyan, korábban nem ismert, vagy nem igényelt kompetenciák megszerzésére támadt egyre nagyobb igény, mint amilyenek a konfliktusmegoldáshoz, a hatékony kommunikációhoz, a hátrányos társadalmi helyzetű tanulókkal való eredményesebb foglalkozáshoz, a tehetséggondozáshoz szükségesek; vagy amilyeneket a tantervkészítési, vizsgaelnöki, szakértői, intézményértékelési és az új vezetői feladatok tesznek szükségessé.

Ezekre a kihívásokra a nagyfokú autonómiát élvező, a hagyományok által jobban kötött és hosszú képzési idejű pedagógusképzéssel ellentétben a továbbképzés rugalmasabban és gyorsabban tud reagálni. Ezért azt is mondhatjuk, hogy a közoktatás változásai egyidejűleg jelentős hatással voltak a pedagógus továbbképzés rendszerére is.

Mindenekelőtt megváltozott az a hagyományos felfogás, miszerint a továbbképzés célja az alapképzés hiányosságának pótlása. Sokkal inkább előtérbe került — és az élethosszig tartó tanulás kontextusában további hangsúlyt kap —, a pedagógusok olyan értelemben vett korszerű szakmai továbbképzése, amely lehetővé teszi az új tantervi anyagok oktatására való szaksze-

rű felkészülést, megalapozhatja újabb pedagógusi szerepekkel való azonosulás folyamatát. Elősegíti, hogy a pedagógusok felkészüljenek az oktatás újitásaira, modernizációjára. Fel tudja vállalni a korábbi pedagógus alapképzésben megszerzett tudás és a reális igények közötti távolság csökkentését. Szükségszerűen olyan jogi, közigazgatási, szervezet-szociológiai ismeretek megszerzésére nyújt lehetőséget, amelyek valamennyi pedagógus számára újak, nem egyszer „szokatlanok”, hiszen az alapképzésben nem szerepeltek, ugyanakkor a társadalmi-gazdasági valóságban élő pedagógusok tájékozott-ságához ma már elengedhetetlenek.

A pedagógus továbbképzés terén az 1990-es évek valószínűleg legnagyobb változását az 1993. évi LXXIX. sz. közoktatási törvény, illetve a hozzá kapcsolódó 277/1997. (XII.27.) kormányrendelet megjelenése hozta. Ezek a jogszabályok előírták a pedagógusok rendszeres, legalább hétévenkénti kötelező továbbképzését, és néhány funkcióban — pl. intézményvezetés, szakértői tevékenység — az alkalmazás feltételül szabták a pedagógus szakvizsga letételét. A törvény egyben a továbbképzési rendszer finanszírozási feltételeit is rögzítette: a mindenkorai költségvetés 3%-át írta elő erre a célra. A korábbi gyakorlattól eltérően azonban a továbbképzési célra fordítható állami támogatás nem a képzéseket kínálókhoz, hanem az azokat felhasználókhoz került.

Az 1997-es kormányrendelet szerint a pedagógus szakvizsgára való felkészítés — ellentétben minden más egyéb szakirányú továbbképzéssel — kizárólag felsőoktatási intézményben, szakirányú továbbképzési keretek között folyhat. Képesítési követelményeit a 41/1999. (X.13.) OM rendelet határozta meg.

A megváltozott koncepciójú továbbképzésbe Főiskolánk a fejlesztő óvodapedagógus és a fejlesztő (differenciáló) tanító szakirányú továbbképzések megindításával az 1997/98-as tanévtől a Neveléstudományi Tanszék munkatársainak programkészítő munkáját követően kapcsolódott be.

A kidolgozott és engedélyezett 4 féléves program szerint a *fejlesztő óvodapedagógus* szakirányú továbbképzés azzal a céllal szerveződött, hogy a gyakorló óvodapedagógusokat felkészítse az értelmi vagy/és mozgásfejlődésben elmaradt, emocionális és magatartási zavarban szenvedő 3–7 éves gyermekek fejlesztésére. Megismertesse a résztvevőket az óvodáskorú gyermek érzelmi és élményhátterének feltárását szolgáló pedagógiai eljárásokkal, továbbá olyan, személyre szóló fejlesztő tervek kidolgozásával, amelyek segítségével differenciált módon tudják fejleszteni a lassabban fejlődő, a meg-

ismerő vagy szociális funkcióiban életkorától elmaradó vagy aktuális problémával küszködő gyermekeket.

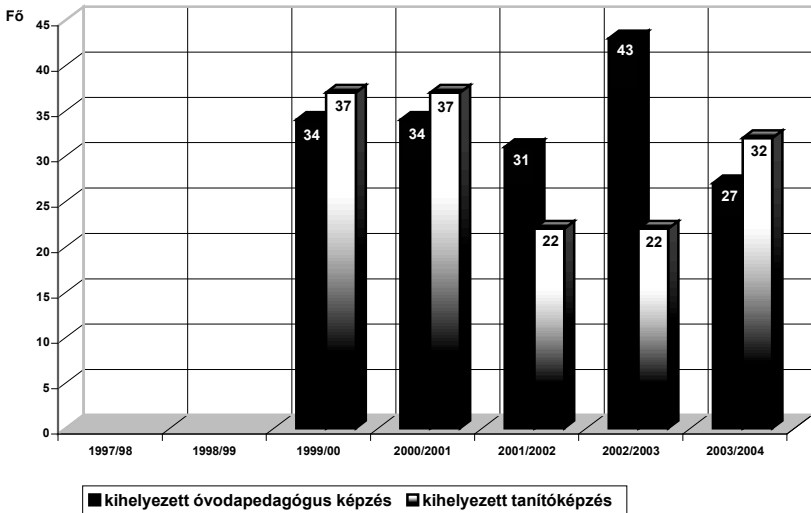
A Neveléstudományi Tanszék gondozásában a Karon indított másik szakirányú továbbképzésben, az ugyancsak 4 féléves *fejlesztő (differenciáló) tanító* szakon a képzési cél a következők szerint fogalmazódott meg: olyan tanítók képzése, akik fejlesztő (differenciáló) szakképzettségük birtokában képesek a 6–12 éves korú általános iskolai tanulók képességeinek korrekciójára, személyiségfejlesztésre, az ehhez szükséges eszközök és módszerek megválasztására. Képesek továbbá arra, hogy a gyermekekkel kapcsolatos speciális tevékenységük támogatására megfelelő szakemberek (pl. gyógytornádógos, gyógytornász) segítségét vegyék igénybe és javaslatokat értek, aktív módon alkalmazzák tanítói tevékenységükben. Körültekintően szervezzenek változatos munkaformákat, megfelelően határozzák meg a tantárgyi órákon belül az egyes munkaformák szükségességét és optimális arányait.

Az 1998/99. tanévtől megindult *vezető óvodapedagógus* szakirányú továbbképzés egy korábbi, 1994-ben megkezdett óvodai menedzserképzés szakmailag átgondoltabb folytatása volt, azzal a megfontolással, hogy az itt végző hallgatók olyan szervezet-szociológiai, vezetés-lélektani, vezetéselméleti, jogi-tanügyigazgatási ismeretek, vezetői gyakorlati tapasztalatok birtokába jussanak, amelyekkel a megnövekedett intézményi autonómia feltételei között, már kinevezett vagy potenciális vezetőként magabiztosan tudnak helyt állni.

Az 1999/2000-es tanévben új képzési formaként jelent meg továbbképzési palettánkon az *óvodai szakértők* képzése. Érdeklődés hiányában ezen a területen azonban csak egy csoportot indítottunk és mindösszesen 22 hallgató szerzett szakirányú végzettséget.

A Főiskolai Karon folyó továbbképzési tevékenység, az elmúlt évek során többször egészült ki kihelyezett képzésekkel. Székesfehérvárott, Pécsen és az OKKER-rel közösen is indítottunk csoportokat. Ezek azonban alkalmankénti, az aktuális helyi igényeket kielégítő szervezések voltak. 1999. őszétől viszont a fejlesztő tanító és fejlesztő óvodapedagógus szakirányú szakon folyamatosan zajlik kihelyezett képzésünk Szombathelyen, a Vas Megyei Pedagógiai Intézettel közös szervezésben. A szombathelyi kihelyezett képzésben eddig 195 hallgató szerzett szakképzettséget. Jelenleg 124 fejlesztő óvodapedagógus és fejlesztő tanító vesz részt a továbbképzésben. (1. ábra)

Kihelyezett képzés tanévenként



1. ábra

A pedagógus-továbbképzések törvényi szabályozása kapcsán a fentiekben már szó volt a pedagógus szakvizsga megszerzésének jogszabályi szinten megfogalmazódott lehetőségéről. Az 1999-es kormányrendelet és a képesítési követelményeket meghatározó miniszteri rendelet megjelenését követően Karunk elkészítette és engedélyeztette a főiskolai képzés profilját és a szakmai tradíciókat is figyelembe vevő *pedagógus szakvizsgára* felkészítő szakirányú továbbképzés programját. Az engedélyezett program alapján 2000. szeptemberében indult az első csoport. (2. ábra)

Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés óra- és vizsgaterve

Témakörök	Félévek/óraszámok			
	I.	II.	III.	IV.
<i>Kötelezően oktatott témakörök</i>				
Közigazgatási vezetési ismeretek	30 k	–	–	–
A nevelési-oktatási intézmény mint szervezet működése	30 k	– szig.	–	–
A nevelési-oktatási intézmény hatékonysága	–	30	–	–
A pedagógus a nevelési-oktatási intézmény szervezetében	–	–	30 ai	–
Speciális nevelési feladatok	30 gyj	–	–	30 k
<i>Választandó modulok</i>				
Szaktudományi, szak módszertani témakör		30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj
A) Magyar nyelv és irodalom, drámapedagógia				
Matematika				
Ember és természet				
Magyarország az ezredfordulón				
B) Ének-zene; tánc				
Vizuális nevelés, bábozás				
Tárgykultúra, család, háztartás				
Informatika				
Gyakorlati pedagógiai-pszichológiai ismeretek		30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj
Játék és nevelés				
Kommunikáció				
Konfliktus és nevelés				
Családszociológia és pedagógia				
Multikulturális nevelés				

Témakörök (folytatás)	Félévek/óraszámok (folytatás)			
Alternatív pedagógiai modellek		30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj
Fejlesztő-differenciáló pedagógia		30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj	30 k+ 30 gyj
Felkészítés gyakorlatvezetői feladatokra				
Összes óra: 360 kontakt	90	90	90	90
+ 180 önálló		60	60	60

2. ábra

Mint az az óra- és vizsgaterven is jól látható, a 4 féléves képzés két önálló tanulmányi területet foglal magába: a pedagógusok számára meglehetősen szokatlan tantárgyakat tartalmazó 180 órás, mindenkinek kötelező modul, illetve választható modulként — ugyancsak 180 órában — megjelennek a fejlesztő differenciáló pedagógia (természetesen a tanítók és óvodapedagógusok számára eltérő programokkal), a gyakorlatvezetői (szakvezetői) feladatra való felkészítés, illetve a gyakorlati pedagógiai — pszichológiai, és a szaktudományi — szakmódszertani ismereteket tartalmazó témakörök.

A pedagógus szakvizsga lehetőségének, gyakorlati szükségességének a pedagógus közvéleménybe való tudatosulását követően egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az az igény, hogy legyen mód a korábban kialakított tartalmú szakirányú továbbképzésekkel együtt a pedagógus szakvizsga megszerzésére is.

Ennek a jogos igénynek eleget téve — első körben — a korábban végzett, illetve a képzésben bent lévő hallgatók számára indítottunk el két féléves, csak a kötelező modulokat tartalmazó képzési formát.

Ezt követően — a tapasztalatok birtokában — került sor a továbbképzési struktúra felülvizsgálatára, újragondolására, a párhuzamosan folyó szakirányú továbbképzések egyfajta összehangolására.

Ennek eredményeként készült el, és a Kari Tanács 2002. áprilisában elfogadta a pedagógus szakvizsgával bővített fejlesztő óvodapedagógus és fejlesztő (differenciáló) tanító szakirányú szakok programját. (3. ábra, 4. ábra)

**Pedagógus szakvizsgával kiegészített óvodapedagógus, fejlesztési szakirányú
továbbképzés óra-, vizsga- és kreditterve**

Tantárgy	Óraszámok, kreditértékek				
	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév
A fejlődés biológiai alapjai	18 k 3				
Fejlődépszichológia	16 k 2				
Alkalmazott pszichológia		16 k 3			
Gyógypedagógiai alapismeretek		18 mf 2	} szigorlat 2		
Játékszichológia és játékpedagógia	16 k 3				
Differenciáló pedagógia		16 mf 2			
Közigazgatási vezetési ismeretek			30 k 2	} szigorlat 2	
A nevelési oktatási intézmény mint szervezet működése I. Külső feltételek. Jogi és tanügyigazgatási feltételek II. Belső feltételek. A pedagógus helye és szerepe a szervezet alakításában			30 k 2		
				20 mf 1	
A nevelési-oktatási intézmény hatékonysága				30 mf 1	
A pedagógus a nevelési-oktatási intézmény szervezetében					20 mf 1

Tantárgy	Óraszámok, kreditértékek				
	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév
Mozgásfejlesztés				21 gyj 3	21 gyj 3
Fejlesztési területek módszertana I. Zenei nevelés Vizuális nevelés			gyj 10 1 11 1	+1*	
Fejlesztési területek módszertana II. Anyanyelvi nevelés A környező világ megismerésére nevelés				gyj 10 1 11 1	+1*
Gyakorlati munka Óvodai hospitálás Egyéni gyakorlat	mf 4 4 24	mf 4 4 24	mf 4 4 24	mf 4 4 24	
Esetmegbeszélő csoport Önismeret	10 mf 2	10 mf 1	12 mf 2**		
Összesen	88	88	121	120	41
Az ellenőrzés, értékelés formái					
megfelelt	2	4	2	3	1
gyakorlati jegy	–	–	1	2	1
kollokvium	3	1	2	–	–
szigorlat	–	1	–	1	–
záródolgozat	–	–	–	–	10

3. ábra

** a választott nevelési területen végzett gyakorlati munka kreditértéke*

*** a gyakorlathoz tartozó kreditérték*

**Pedagógus szakvizsgával kiegészített tanító, fejlesztési (differenciáló) szak-
irányú továbbképzés óra-, vizsga- és kreditterve**

Tantárgyak	Óraszámok, kreditértékek				
	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév
Bevezetés a differenciálás pedagógiájába és pszichológiájába	20 k 3				
A sajátos személyiség-szerveződés okai, tünetei	30 k 4		SZ 2		
Differenciálás az egyes fejlődési-fejlesztési területeken	25 k 4	35 k 5			
Az egyéni tanulási folyamat differenciált irányítása		20 k 3			
A differenciálás szervezése, tervezése		20 k 4			
Közigazgatási vezetési ismeretek			30 k 2		
A nevelési-oktatási intézmény mint szervezet működése I. I. Külső feltételek: Jogi és tanügyigazgatási feltételek			30 k 2		SZ 2
A nevelési-oktatási intézmény mint szervezet működése II. II. Belső feltételek: A pedagógus helye és szerepe a szervezet alakításában				20 mf 1	
A nevelési-oktatási intézmény hatékonysága				30 mf 1	
A pedagógus a nevelési-oktatási intézménye szervezetében					20 mf 1
Kötelezően választható stúdiумok* (Diszlexia-diszgráfia reedukáció)			k 2		k 2
Kötelezően választható stúdiумok* (Diszkalkulia reedukáció)			k 2 10		k 2
Kötelezően választható stúdiумok* (Magatartás reedukáció)	mf vagy k 10	mf vagy k 10	mf vagy k 2		mf vagy k 2
Kötelezően választható stúdiумok* (Integrált osztályok vezetése)	mf vagy k 1	mf vagy k 1	mf vagy k 1		mf vagy k 1

Tantárgyak	Óraszámok, kreditértékek				
	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév
Hospitálás	2+2 mf 1	4+4 mf 1	8+8 mf 2	6+6 mf 2	–
Csoport (-önismereti és/vagy – esetmegbeszélő)	20 mf 1	20 mf 1	30 mf 2	30 mf 2	–
Tanulásiirányítási gyakorlat	–	2+2 gyj 1	4+4 gyj 1	–	24+24 gyj 7
Összóraszám:	109	117	124	92	88
Az ellenőrzés, értékelés formái:					
- megfelelt	2 (3)	4 (5)	4 (5)	3 (4)	3
- gyakorlati jegy	–	–	–	–	–
- kollokvium	3 (4)	1	1	1 (2)	–
- szigorlat	–	1	–	–	1
- záródolgozat					10

4. ábra

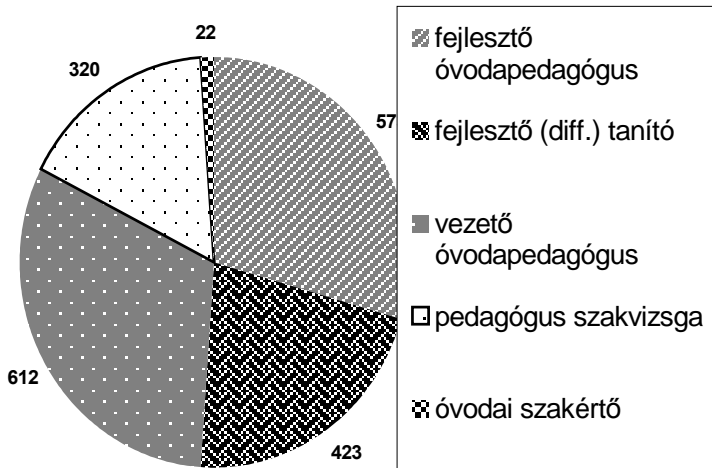
* Kötelezően választott stúdiumokból az öt félév során két stúdiumot kötelező választani, valamint két tárgyból kötelező kollokviumot tenni.

Az új program 5 féléves időkeretben, egy képzésen belül nyújtja mindazokat az ismereteket és szakképzettségeket, amelyeket korábban a két képzés egymásra épülésével, minimum 6 félévben, két záróvizsgával szerezhettek meg a hallgatók. A képzés formálisan is tanúsítja a kétféle szakképzettséget. Az oklevélben egyrészt szerepel a fejlesztő szakirányú végzettség megnevezése, másrészt az a bejegyzés, hogy „a pedagógus szakvizsga követelményeinek eleget tett”. A hallgatót tehát megilleti a „szakvizsgázott pedagógus” munkaköri besorolás.

Az új program kialakításánál törekedtünk arra, hogy mindkét — korábban önálló — képzési forma szakmaiságát megőrizzük, ugyanakkor a hallgatók terhei és a költségterítés mértéke még viselhető legyen. A program elfogadását követően a már beiskolázott hallgatóinknak is felajánlottuk az új formában való továbbhaladás lehetőségét, és a folyó képzéseket is így alakítottuk át. A Kari Tanács döntése értelmében pedig 2003. szeptemberétől már csak ebben a képzési formában indult fejlesztő óvodapedagógus és fejlesztő (differenciáló) tanító szakirányú továbbképzés.

Az eddig elmondottak mintegy összegzéseként talán érdemes néhány statisztikai mutatót is megtekinteni. (5. ábra)

A Karon folyó szakirányú továbbképzések összetétele (fő)



5. ábra

Összességében két szám adatot szeretnék kiemelni:

Az eddig végzett hallgatók száma: 1336 fő.

Jelenleg a képzésben részt vesz: 614 fő.

(A Karon folyó szakirányú továbbképzések tanévenkénti létszám alakulását bemutató grafikonok a Mellékletben található!)

A szakirányú továbbképzések minőségbiztosítása érdekében az elmúlt években rendszeresen végeztünk elégedettségmérést a végzős hallgatók körében. A kérdőíves megkérdezés során a képzések tartalmára, szervezésére, a vizsgákkal kapcsolatos tapasztalatokra vonatkozóan kértünk véleményt, illetve kíváncsiak voltunk „gyengeségeinkre” és „erőségeinkre”.

A 2002/2003. tanév végén a 4 féléves pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányon záróvizsgázó 40 hallgató közül 33-an töltötték ki a kérdőívet. A legutóbbi elemzés ennek alapján készült.

A továbbiakban — messze nem a teljesség igényével —, de jelzésértékűknél fogva az elmúlt tanév végén végzett mérésünk néhány figyelemre méltó, érdekesebb elemét szeretném kiemelni:

- Az előadások tartalmát, a kapott ismereteket a hallgatók 79%-a teljesen vagy nagyon időszerűnek ítélte.
- 89%-uk szerint tartalmaztak az előadások nagyon sok új információt.
- Az előadók felkészültségét a hallgatók 67%-a a legmagasabb pontértékkel minősítette.
- A tanult ismeretek hasznosíthatóságát a hallgatók 57,6%-a 7-es ill. 6-os értékkel jelölte.
- A megkérdezett hallgatók 75,8%-a nem tartott semmit feleslegesnek a kurzus programjából.
- Arra a kérdésre, hogy mi hiányzott a kurzus programjából, a hallgatók 48,5%-a egyértelműen a gyakorlatot jelölte meg, és csak 36,3%-a érezte úgy, hogy nem hiányzott semmi.
- Arra a kérdésre, hogy „Melyik témakör feldolgozása felelt meg legjobban az előzetes várakozásaiknak?“, a válaszok természetesen nagyon szóródtak, de 39,4% a pszichológiát, 42,4% pedig a közigazgatási vezetési ismereteket nevezte meg.
- A foglalkozások időtartamát, tempóját a többség — 57,6% - feszítettnek, 39,4% pedig megfelelőnek tartotta.
- Szinte teljesen egybehangzó módon — esetleg más-más nézőpontból közelítve —, de valamennyien a gyakorlatra, azok megbeszélésére szerettek volna több időt.
- Megnyugtató válaszok fogalmazódtak meg a vizsgatapasztalatokat illetően: az elégedettség mértéke 91%-os volt. Többen azt is kiemelték, hogy az oktatók „hozzáállása“, a partneri viszony meghatározó volta nagymértékben megkönnyítette a vizsgahelyzeteket.
- A szervezés minősítését illetően a hallgatók 48,5%-a jelölte a legmagasabb értéket, és ezzel közel azonos arányt mutatott a 6-os és 5-ös érték együttes jelölése.
- Erősségeink között sorolták fel az előadók felkészültségét, a korszerű, naprakész tananyagot, a tervezés-szervezés pontosságát, az emberséges bánásmódot, az órák jó hangulatát.

Végül néhány idézet a vélemények közül:

§ „Tudásom nőtt, látóköröm szélesebb lett, megértettem a minőségirányítás lényegét, gondolkodni kezdtem olyan dolgokról is, amikről eddig nem. A két év nem telt el hiába. Köszönöm.”

§ „Köszönöm, hogy ennek a kurzusnak a megvalósítására a szakma elismert szakembereit kérték fel, megtisztelve ezzel is minket, és így valóban sokoldalúan feltöltődve búcsúzhatunk el Önöktől!”

§ „Büszke vagyok arra, hogy itt tanulhattam. Köszönetemet fejezem ki az igényes, minőségi és szeretetteljes munkáért.”

Az ilyen és hasonló, leírt vagy csak szóban elhangzott visszajelzések, a képzés eredményessége, sikere, az évente újra induló csoportok száma minősítik a Karon folyó továbbképzések színvonalát is.

A bevezetőben részletesen szóltam arról, hogy a közoktatás fejlesztése, modernizációja milyen változásokat involvált a pedagógus továbbképzésben. Természetesen ezek a változások, kihívások nem csak magát a rendszert alakították, és alakítják át folyamatosan, hanem az abban résztvevőket is - képzőket és hallgatókat egyaránt — formálják. Ez pedig már önmagában erőteljes válasz a kihívásokra, hiszen a személyessé tett tudás, önmagunk megújítása a létező legfontosabb innováció.

Bibliográfia

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

277/1997. (XII.27.) Korm. r. a pedagógus szakvizsgáról és a pedagógus továbbképzésről.

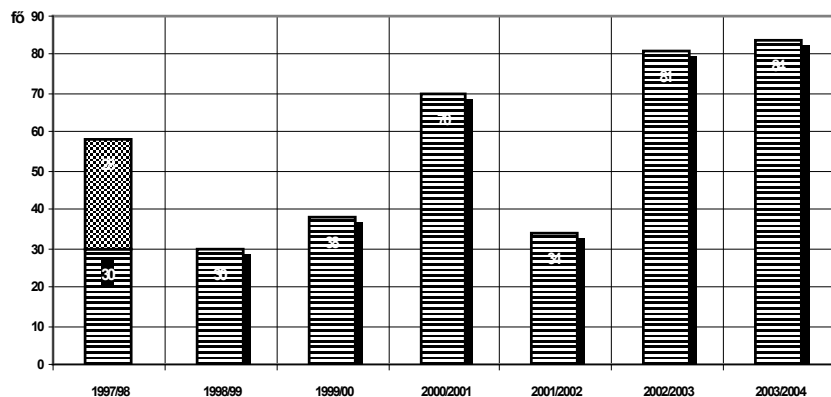
41/1999. (X.13.) OM rendelet a pedagógus szakvizsga képesítési követelményeiről.

ELTE TÓFK 2001/2002. 20. sz. határozata a fejlesztő óvodapedagógus és fejlesztő (differenciáló) tanító szakirányú képzés és a pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés integrációjáról.

Emlékeztető a Főiskolai Tanács 1999. december 9-i üléséről — a pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak programjának elfogadása.

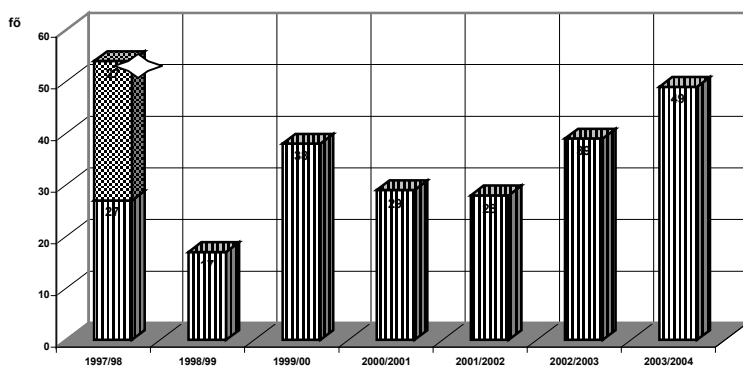
MELLÉKLETEK

Fejlesztő óvodapedagógus-képzés létszámaival tanévenként



1997. szeptemberében és 1998. januárjában indult csoportok száma

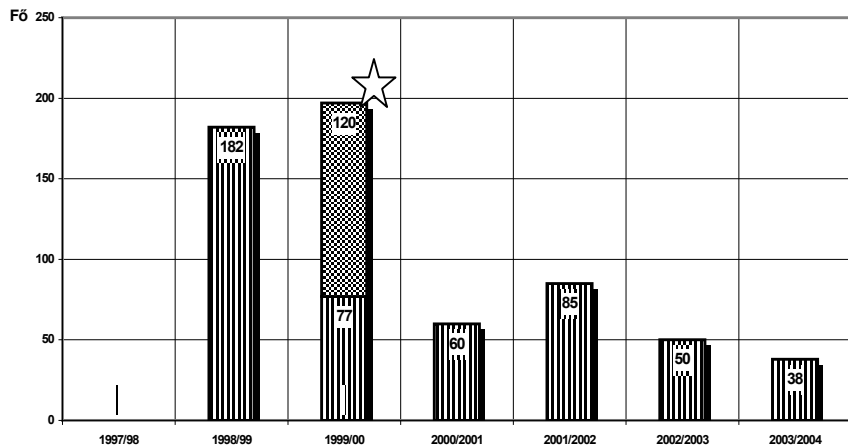
Fejlesztő tanítóképzés létszámaival tanévenként



1997. szeptemberében és 1998. januárjában indult csoportok száma

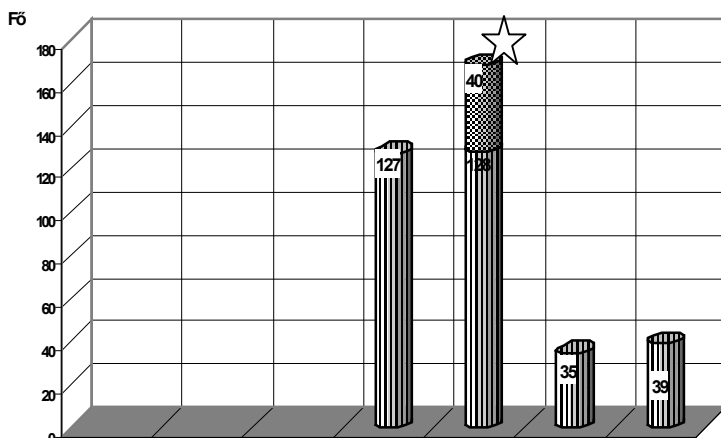


Vezető óvodapedagógusképzés létszámadatai tanévenként



☆ 1999 szeptemberében és 2000 januárjában indult csoportok létszáma

Pedagógus szakvizsgák száma



☆ 2 féléves képzésben résztvevő hallgatók száma

ANYÁK ÉS NAGYMAMÁK AZ ISKOLAPADBAN

A fejlesztő óvodapedagógus-képzés tapasztalatai

B. LAKATOS MARGIT – OROSZ JUDIT

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolán 1997-ben indult posztgraduális fejlesztő óvodapedagógus képzés sajátos feladat elé állítja a képzésben közreműködőket vezetőként, oktatóként és szervezőként egyaránt. Felvetődik a kérdés, hogy eléggé ismerjük-e felnőtt korú hallgatóink igényeit, a képzéssel kapcsolatos várakozásait, eleget tudunk-e tenni a felnőttképzés korszerű kívánalmainak.

A képzés során rendszeresen megkérjük a résztvevőket, hogy írják le a véleményüket, benyomásaikat a tanulmányaikról. A formális visszajelzéseket kiegészítik a spontán beszélgetések során megfogalmazott észrevételek, tapasztalatok, javaslatok. Tanulmányunk az évek során összegyűlt reflexióknak az összegzése, amelyet a pillanatnyi helyzetjelentésen és értékelésen túl is alkalmasnak tartottunk további feldolgozásra és elemzésre. Vizsgálatunk célja a *felnőttképzés minőségének javítása a fejlesztő óvodapedagógus képzés speciális szakterületén*. Kutatásunkban a képzésben résztvevőkre fókuszálunk.

A kutatás kérdései:

- I. Kik a képzés résztvevői?**
- II. Miként vélekednek a résztvevők a képzés és a saját munkájuk kapcsolatáról?**
- III. Hogyan értékelik a kollégák a képzést a tanulmányaik befejeztével?**

I. Kik a képzés résztvevői?

Az óvodapedagógus diplomával rendelkező hallgatóság a végzettség, a nem, a foglalkozás tekintetében homogén ugyan, ám a tanulási teljesítményt befolyásoló élettapasztalatot, aktivitást, értékorientációt, egészségi állapotot tekintve erősen megoszlik, és jóval markánsabb különbséget mutat, mint a nappali tanulmányaikat folytató főiskolások korosztálya. A személyes összetevők sokféleségéből a felnőtt hallgatóink életkor és lakóhely szerinti megoszlását vizsgáltuk.

II. Miként vélekednek a résztvevők a képzés és a saját munkájuk kapcsolatáról?

Ezen belül arra voltunk kíváncsiak, hogy melyek voltak az iskolaválasztás motívumai, miféle szakmai támogatást várnak a képzéstől, és milyen területen szeretnék hasznosítani az itt szerzett tudásukat.

1) *Miért választották a szakmai képzésnek ezt a formáját?*

Nyilvánvaló, hogy választásuk a továbbképzési kötelezettség és az egyéni késztetés eredőjével magyarázható, ám bennünket az érdekelt, hogy ebben milyen szerepe volt a belső indíttatásból származó önkéntességnek, illetőleg a külső kényszerítő erőnek. Arra is kerestük a választ, hogy a szakmai továbbképzések, tanfolyamok gazdag kínálatából miért éppen ezt a képzési formát részesítették előnyben.

2) *Mit várnak a képzéstől?*

A jogszabály előírja ugyan, hogy a fejlesztő pedagógus jelenléte kívánatos az óvodában (is), de a képzettség szakmai leírása hiányos, konkrét feladatokra sem találunk utalást. Ezért izgalmas kérdés, hogy mit gondolnak a gyakorlatban dolgozó kollégáink a fejlesztő pedagógus feladatáról, arról, hogy ennek a speciális munkának az ellátása — feltételezésük szerint — milyen felkészülést igényel.

3) *Mit gondolnak a jövőbeni munkájukról?*

Találkozik-e a hallgatók céljaival az általunk képviselt képzési cél, mely szerint mi azoknak a pedagógusoknak a felkészítését vállaljuk, akik a speciális szükségletű gyermekeket a saját óvodai csoportjukba fogadják be, és megfelelő szakmai támogatás mellett három vagy négy éven keresztül nevelik.

III. Hogyan értékeli a kollégák a képzést a tanulmányaik befejeztével?

Arra voltunk kíváncsiak, hogy miként vélekednek a résztvevők a képzésről a két és fél év elteltével, a szakmai felkészítés megfelelt-e az elvárásaiknak, illetve mennyiben járult hozzá a képzés az igényeik kielégítéséhez.

I. Kik a képzés résztvevői?

1) Milyen az egyes korosztályok képviselete?

N: 495

A vizsgált időszak: 1997–2003.

A képzésben eddig és jelenleg résztvevők születési évének alapján három életkori sávot határoztunk meg:

- *25–35 év közöttiek (33, 87%)*

Ide tartoznak a fiatal pályakezdő vagy a néhány éve pályán lévő óvónők, akik számára ez az önálló élet megteremtésének, a családalapításnak az ideje. Rájuk hárul a nagyobb és időigényesebb feladat: a háztartás vezetése, a kicsi gyermekek ellátása. Ezek nagy érzelmi, fizikai megterhelést jelenthetnek még akkor is, ha a szülők igénybe veszik a nagyszülők segítségét. Az otthoni feladatokhoz társulnak a keresőmunka terhei, hiszen a magyar családok nagyobb része nemigen tudja nélkülözni az anya keresetét. Valamelyest javul a helyzet a gyerekek növekedésével, a család anyagi helyzetének konszolidálódásával. Az iskoláskorú gyerekek önállóbbak már, és jöllehet a nők szabadon felhasznált ideje általában kevesebb a férfiakénál (*Falussy, 2004*), az anyának lehetősége nyílik szakmai karrierje építésére. Ugyanakkor az anya munkahelyi elfoglaltságai, továbbképzési kötelezettségei szerepfeszültségeket teremthetnek, különösen akkor, ha nem sikerül az új körülményekhez igazítani az otthoni teendőket, vagy nem tudja maga mögött családjá, elsősorban a férje támogatását.

- *36–45 év közöttiek (46,37%)*

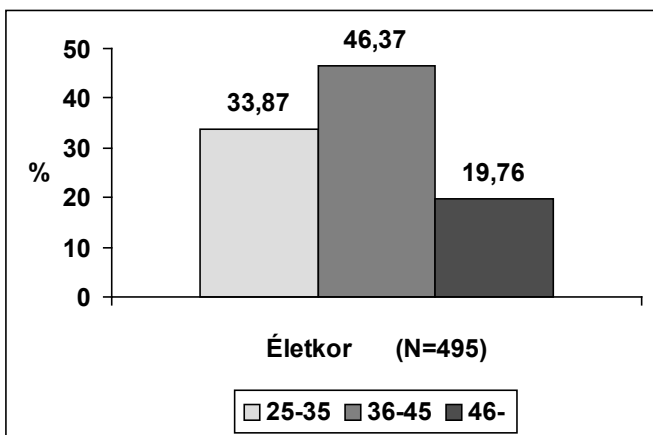
Ők a legteherbíróbbak a családban és a legaktívabbak a munkahelyen. Érett felnőttként, szakmailag a pálya csúcán állnak, nagy tapasztalattal, mégis megújulni vágyással, a korszerű követelményeknek való megfelelés motivációjával ülnek be újból az iskolapadba. Hallgatóink gyakran beszámolnak arról, hogy egy-egy sikeres vizsga után a család büszke rájuk, elismeri a teljesítményüket. Hazai és nemzetközi vizsgálatok mutatják, hogy a házastársak bizonyos szempontból ezt az időszakot tartják a legnehezebbnek. A felnőttkori krízisek, a családi élet problémái a házasság válságát okozhatják, megnövekedik a válások száma. Nagy próbatételt jelenthet a serdülőkorú gyermek nevelése. Előfordul, hogy a munkával, vagy a tanulással járó elfoglaltság keresése egyfajta menekülés a magánéleti válságból. A megszokott,

esetleg feszültséget hordozó környezetből való kimozdulás felfrissülést, erőtgyűjtést jelenthet.

- *46 év felettiek (19,76%)*

Az ötvenes éveit felé közeledő és azon túljutó nőket családjaik jól körülhatárolt feladatokkal kínálják meg: újból visszatér a gondozás, a gondoskodás szerepköre. Nagymamaként az unokákra vigyázás, gyerekként az idős, beteg szülőkről való gondoskodás, esetleg a magára maradt hozzátartozók ellátása. Ebben a korosztályban már megjelenhetnek az öregedés tünetei, a testi vagy lelki egészségvesztés különböző formái. Az életkori krízisre, az eriksoni értelemben vett stagnálásra sokféle egyéni válasz adható. Vannak, akik újból a család, a háztartás, az otthon felé fordulnak, vagy eddig háttérbe szorított hobbijuknak élnek, mások a baráti kapcsolatok ápolását helyezik előtérbe. A kiteljesült felnőttkorban a tanulást választók között vannak az intellektuális kihívást keresők, és azok is, akik szakmai tapasztalataikat szeretnék felfrissíteni, megújítani. Valószínűleg szerepet játszik az életfogytig tartó tanulás eszménye és a nyugdíjkorhatár megemelése is abban, hogy az utóbbi években felerősödött a középkorúak érdeklődése a tanulás intézményes formái iránt.

A hallgatók életkori megoszlása



Elemzés

A munkaképes korosztály teljes vertikumát lefedik a vizsgált 25 és 57 év közötti hallgatóink. A családi életciklus eltérő szakaszaiban élnek, az ebből adódó helyzetekben és problémákban is különböznek egymástól. Meghatározó azonban, hogy a résztvevők kizárólag nők: lányok, anyák, nagymamák.

A 25–35 év közöttiek többen szinte főiskolai tanulmányaik kiegészítésének tekintik ezt a képzési formát. Itt találjuk a legtöbb kismamát, akik otthon vannak gyermekgondozási segélyen, és a konzultációk, a vizsgák idejére meg kell szervezniük gyermekük felügyeletét. További gondot jelenthet számukra, hogy aktuális óvodai háttér hiányában az egyéni gyakorlat helyszínéről is maguknak kell gondoskodniuk.

A hallgatóság mintegy felét teszik ki a 36–45 év közöttiek. Az e korosztályba tartozók már viszonylag jobban egyeztetik a főiskolai és a családi létformával együtt járó feladatokat. Gazdag szakmai tapasztalatukból adódóan ők a legkritikusabbak önmagukkal, egymással és a képzéssel kapcsolatban is. Van közöttük néhány munkanélküli, akinek a jövőbeni elhelyezkedéshez a szakdiploma megszerzése nyújt reményt.

Képzésünkben minden ötödik óvónő a 46 év feletti korosztályába tartozik. Az egyik legderűsebb és legrugalmasabb hallgatónk az az 57 éves óvónő, aki egyben a képzés legidősebb résztvevője. A pályán eltöltött idő az ötven év felé közeledve telítődéshez, kimerüléshez, akár „kiegéshez” is vezethet. A továbbképzés némelyikük számára mentális szükséglet, lelki töltékezés az egyoldalú terheléssel szemben. Találkozunk olyan hallgatókkal, akik betegségekkel küszködnek, vagy éppen súlyos veszteséget élnek át. Arra törekszünk, hogy a személyes kapcsolat, az egyéni odafigyelés átsegítse őket az evvel járó nehézségeken.

2) Honnan érkeztek a jelentkezők?

N= 311

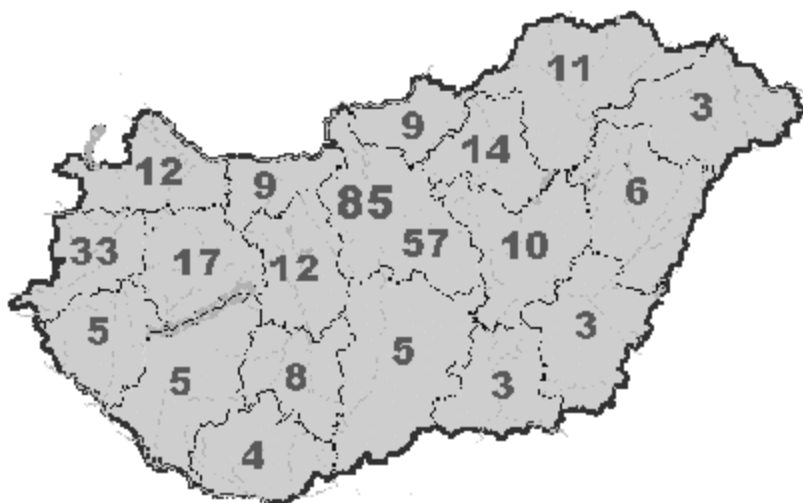
A vizsgált időszak: 1997–2003.

Megyéenként tüntettük fel a jelentkezetek számát. Várakozásunkkal megegyezően a fővárosból és környékéről érkeztek a legtöbben, Budapestről 85, Pest megyéből 57 hallgatónk van. A dunántúli régió viszonylag magas, 60–70 fős képviselete a szombathelyi kihelyezett tagozattal magyarázható. Van határterületek, ahol a jelentkezők választási indítéka számunkra is rejtély: a győri és Győr környéki óvónők — Szombathely közelsége ellenére — mintha jobban preferálnák a budapesti képzést, noha a tartalom a két helyszí-

nen megegyezik. Figyelemre méltó, hogy Heves megyéből 14, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből 11, Nógrád megyéből 9 fő szerzett vagy szerez a közeljövőben szakirányú diplomát. Baranya megyéből 4, Szabolcs-Szatmár és Békés megyéből 3-3 óvónő érkezett. (2002-ben örvendetes módon megnőtt a csongrádiak érdeklődése, jelenleg több szegedi hallgatónk is van.) Az említett alacsony számot mutató területek mellé felsorakozik még Bács-Kiskun megye is. A térképünkön kirajzolódó fehér foltokból nem az érdektelenség olvasható le, hanem inkább arra kell gondolnunk, hogy az óvodapedagógusok a lakóhelyükhöz közelebb eső, könnyebben megközelíthető intézményeket választják, feltéve, hogy ott is folyik hasonló szakirányú továbbképzés.

A távolságokban órákat kívántunk látni, amit a hallgatók minden pénteken az utazásra fordítanak. 15-20%-uk az ország legtávolabbi részeiről, 180-200 km-ről érkezik. Néhányuk már hajnalban elindul, mégis elkésik. Hosszú órákat tölt utazással, ezért előfordul, hogy az előadások alatt fogyasztja el szendvicset, üdítőjét, esetenként zavarva az előadót. A délutáni órákat is limitálja, ugyanis a vidéki hallgatók kénytelenek igazodni a vonatok indulásához. Megoldás lehetne a „tömbösített” konzultáció, amely havonta egy alkalommal 2-3 napot venne igénybe, egyelőre azonban több érv szól ellene, mint mellette.

A hallgatók lakóhely szerinti megoszlása



N=311

II. Miként vélekednek a résztvevők a képzés és a saját munkájuk kapcsolatáról?

1) Miért választották a szakmai képzésnek ezt a formáját?

N: 87

A vizsgálat időpontja: 2002.

A képzést megkezdőknek az alábbi kérdést tettük fel:

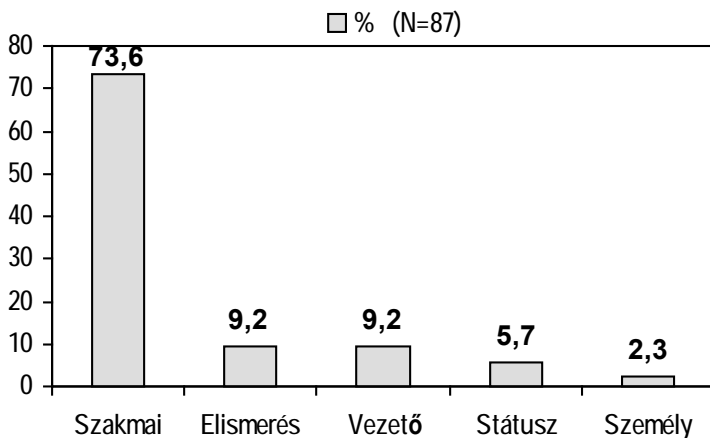
Miért jelentkeztél a fejlesztő óvodapedagógus képzésre?

A válaszokat öt kategóriába soroltuk.

- *Egyéni szakmai ambíció* csoportjába azok a válaszok kerültek, amelyekben gyerekekre, vagy szakmai szempontokra utaló, pedagógiai tartalmú indoklás fogalmazódott meg. 87 válaszból 64-et soroltunk ide, amelyek további alcsoportokat képeznek:
 - sérült, elmaradott, fogyatékos, roma gyerekek segítése;
 - a munkavégzés minőségére utalás: fejlesztés, szakszerűség, segítség, magasabb színvonal, hatékonyság, mérések, terápia;

- konkrét probléma: „*az előző csoportomban volt egy olyan kisgyerek, aki több területen fejlesztésre szorult volna, nagyon sok sikertelenséget, kudarcot éltem át a próbálkozásaimmal.*”, más: „*...hogya ne kerüljek lehetetlen helyzetbe...*”;
 - személyes érdeklődés: pszichológiai, gyógypedagógiai, környezetismereti tanulmányok folytatása.
- *A társadalmi és anyagi elismerés* kategóriájába soroltuk azokat a válaszokat, ahol a kollégák elsőként a magasabb kategóriába jutás, a szakvizsgás diploma vonzerejét emelték ki. Ugyanakkor szakmai igényességre utal, hogy az alacsonyabb óraszámú, tanfolyamok helyett egy időigényesebb, nagyobb kötelezettséggel járó iskolarendszerű képzés mellett döntöttek.
 - *A vezető javaslatára és a törvényre való hivatkozásban* a választás külső, kényszerű jellege dominál. Az óvodavezető megnevezésének hátterében akár elismerést is feltételezhetünk, hiszen éppen a jelentkező kapta meg a testületben a képzési támogatást (költség, szabadság). Elenyésző számban, a 72 válaszból mindössze 3-an írták, hogy kizárólag a főnökük javaslatára iratkoztak be.
 - *Státusz, fejlesztő csoport* megjelölésében a szakmai és egzisztenciális indokok együttesen szerepelnek. Legfőbb indítékként a munkahelyi környezet (önkormányzat) kínálta kiemelt munkakör betöltését vagy megtartását jelölték meg.
 - *A személyes, magánjellegű* indokok külön kategóriát képeztek. A válaszok között egyrészt a családban előforduló tartósan beteg, sérült, esetleg örökbefogadott gyerekekre, másrészt a válaszoló egészségi állapotára való utalás fordult elő. Pl. „*...gerincműtétem után nehéz számomra a 30-32 gyerek mellett rám háruló fizikai munka, szeretnék kevesebb gyerekkel foglalkozni.*”

A képzési forma kiválasztásának motivációja



Elemzés

A 72 megkérdezett óvónő 87 válasza azt mutatja, hogy a döntésben a szakmai érdeklődés és a színvonalas munkavégzés igénye a meghatározó (73,6 %). Ez alátámasztja azt a nem új keletű tapasztalatot, hogy a pedagógustársadalom egyik legnyitottabb, legfogékonyabb és megújulásra kész rétegét képezik az óvónők. Ők mozgósíthatók leginkább a helyi és országos fórumok szakmai rendezvényein, nem csak most, amikor ehhez megkapják az anyagi támogatást, hanem korábban is. Az általunk kínált kvalifikációt nyújtó képzés vonzerejét minden bizonnyal emelte a speciális szakirányú képzettséget tanúsító oklevél megszerzésének lehetősége, de ez sem kérdőjelezi meg a jelentkezők erőteljes belső indítékait.

2) Mit várnak a képzéstől?

N: 80

Időpont: 2003.

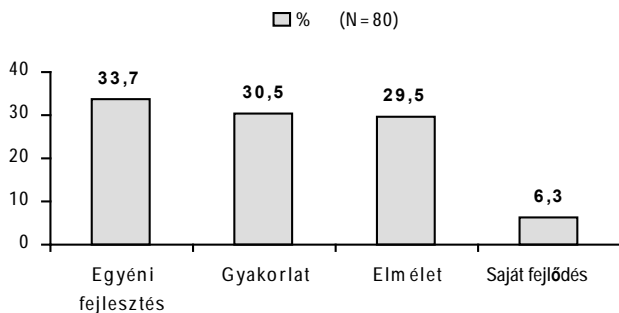
A tanulmányaikat megkezdő hallgatóknak az alábbi kérdést tettük fel:

Mit vársz ettől a képzéstől?

A válaszolók egyidejűleg többféle elvárást fogalmaztak meg, ezekből négy csoportot alkothattunk.

- A *Fejlesztés* kategóriájába azokat a válaszokat soroltuk (33,7%), amelyek a speciális szükségletű gyermekeket segítő eljárásokat tartalmazzák. Ezek a részképességekben fejletlen, retardált, illetve viselkedészavaros gyermekekre, továbbá a fejlődési problémák felismerésére, a pedagógiai diagnózis elkészítésére és a differenciálás módjára vonatkoznak.
- A *Gyakorlat* címszó alá — az elnevezésnek megfelelően — a napi óvodai munkához kapcsolódó, különböző pedagógiai módszerek kerültek (30,5%).
- Az *Elméleti* kategóriába sorolt tételekben (29,5%) a korszerű szakmai ismeret és a gyakorlatban is hasznosítható információk iránti igény fogalmazódott meg.
- *Saját fejlődéssel* címkéztünk öt választ (6,3%), melyekből az egyéni ambíció, a személyes fejlődés igénye olvasható ki.

A képzés iránti elvárások



Elemzés

Az óvónők elsősorban arról szeretnék hallani, ami a gyakorlathoz kapcsolódik, és átemelhető, beépíthető a mindennapi óvodai munkába. Alkalmazásorientáció jellemzi az alábbi válaszokat „... a *fejlesztést segítő elméleti tudás... speciális ismeret... hasznosítható tudás.. napi munkát segítő elmélet...*”, ám az igények mégsem kizárólag pragmatikus szemléletet tükröznek. Ezt igazolja a választípusok kiegyensúlyozott aránya is: az egyéni fejlesztés, a gyakorlat és az elmélet témakörei közel azonos hangsúllyal szerepelnek. Ésszerű megfontolás húzódik e válaszok mögött: a pedagógus számára az egyetlen, érvényes tudás az, amely közelebb viszi őket a gyerekekhez olyan módon, hogy értelmezési keretet ad akár a napi rutinmunka, akár a speciális feladatok átgondolásához és elvégzéséhez.

3) Mit gondolnak a jövőbeni munkájukról?

N: 65

A vizsgálat időpontja: 2000–2001.

A válaszadók az alábbi lehetséges állításokat rangsorolták:

Milyen területen, milyen formában szeretné a fejlesztő munkát végezni?
Jelöld a sorrendet a felkínált válaszok megszámozásával!

....*Sérült gyerekek befogadása a csoportomba.*

....*Természetes összetételű csoportomban a felmerülő problémák megoldása.*

....*Olyan kis létszámú óvodai csoportban, amely a speciális fejlesztésre szerveződött (pl. hiperaktív gyerekek csoportja, beszédfejlesztésre szoruló gyerekek csoportja stb.).*

....*Rendszeres egyéni foglalkozás a csoportjukból kiemelt gyerekekkel.*

....*Roma gyerekek speciális fejlesztése (a kulturális hátrányok csökkentése).*

....*Tanácsadás, konzultációs lehetőség felajánlása a kollégáknak az óvodában.*

....*Család nélküli (nevelőotthoni vagy az onnan kijáró) gyerekek nevelése.*

....*Egyéb, mégpedig:*

A helyezés sorrendje

A választásokat a helyezés sorrendjének megfelelő pontszámmal helyettesítettük: első helyezés 8 pont, második 7 pont... az utolsó 1 pont), így az alábbi rangsor alakult ki:

5. A fejlesztés területeinek rangsora

Terület	Egyéni sorrend								Σ pont- szám
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Természetes összetételű csoport	36	13	13	3	-	-	-	-	472
Egyéni foglalkozás kiemelt gyerekekkel	12	19	13	8	8	1	2	-	386
Sérült gyerekek befogadása	8	13	10	11	11	8	-	-	338
Konzultáció az óvodában	3	7	12	12	10	10	7	-	289
Speciális, kis létszámú csoport	1	8	12	17	8	9	2	1	285
Roma gyerekek nevelése	4	4	2	5	11	10	17	1	206
Család nélküli gyerekek nevelése	1	-	2	2	10	17	24	-	169
Egyéb	-	1	1	-	-	-	1	2	17
Választók száma	65	65	65	58	58	55	50	4	

A sorrendet és az egyes választásokat egymás függvényében értelmeztük.

- *A természetes összetételű óvodai csoportban* való fejlesztő munkát a megkérdezettek 75,38%-a az első vagy második helyre sorolta. Mindössze hárman jelölték a negyedik helyen, de csak egyikőjük rangsorolásából tűnik ki, hogy a fejlesztő munkát elsősorban csoportból kiemelten, egyéni foglalkozás keretében tudja elképzelni, a másik kettő a (sérült és roma gyerekekkel kapcsolatos) specialitást helyezte előtérbe.
- *Rendszeres egyéni foglalkozás a csoportjukból kiemelt gyermekekkel* szerepel a második helyen. A megkérdezettek 47,69%-a tette az első vagy második helyre. Ebből arra következtethetünk, hogy ezen óvónők a fejlesztés feltételeit elsősorban a kétszemélyes kapcsolatban látják megvalósíthatónak, ám a magas létszámú csoportokban egy-egy speciális gondoskodást igénylő gyerekekre nem tudnak annyi időt, energiát fordítani.

ni, mint amennyi szükséges lenne. Az előkelő második helyezés arra utal, hogy az óvónők csak akkor látják biztosítva a fejlesztést, ha a gyermeket a csoportból kiemelik. Még a törvény által maximalizált 25 fős csoportlétszám is magas az óvodások korosztályában, ahol a családi-as légkör és a személyes kapcsolat a fejlesztés alapvető feltétele.

- *A sérült gyerekek befogadása a csoportba* a harmadik helyen szerepel. Első helyre kevesen tették (12,3%), de a középső skálakon viszonylag egyenletes a választások megoszlása. Nem vették rangsorba négyen, igaz ugyan, hogy ők mindössze három tételt jelöltek ki a listából. Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett óvónőkben megvan a hajlandóság a sérült gyermekek befogadására.
- Negyedik helyen áll a tanácsadás, a *konzultáció*. Ebben a választásban kifejezésre jut, hogy az óvónők bíznak-e abban, hogy munkájuk, szakértelmük hatással lehet közvetlen kollégáikra, és milyen mértékben tudják befolyásolni a szakmai munka minőségét. Kompetenciájukhoz hozzátartozna a konzulens szerep, bár előfordul, hogy teherként élik át a túlzott elvárásokat (mérések, fejlesztési tervek...).
- *Speciális fejlesztésre szoruló, kis létszámú csoport* a rangsorban alig maradt el az előzőtől, lényegében osztoznak a 4–5. helyen. A megkérdezettek szívesen vállalnák ideiglenesen vagy szegregáltan működő csoportok vezetését. Az ideiglenes csoportok a normál óvodai közösség fejlesztésre szoruló gyermekeiből szerveződnek heti egy-két alkalommal. A szegregált csoportok azok, amelyekben kizárólag speciális nevelési szükségletű gyermekek kerülnek. Megnyugtató, hogy ez utóbbit elsőként nem jelölték.
- *Roma gyerekek nevelése*: azoknál került a legelső helyre, akik olyan környezetben dolgoznak, ahol ez jelenti a legégetőbb problémát, egyben a speciális fejlesztési feladatot is.
- *Család nélküli gyerekek nevelése* részben azokat az óvónőket érinti, akik a környékbeli nevelőotthonból fogadnak gyerekeket, részben azokat, akiknek csoportjába árva, nagyszülőknél, rokonoknál nevelkedő gyerekek járnak.
- *Egyéb kategóriát* jelölték meg azon kevesek, akik nevelési tanácsadóban dolgoznak, vagy önálló fejlesztőként végzik munkájukat (pl. egyéni mozgásfejlesztő foglalkozásokat vezetnek).

Elemzés

A jövőről, a feladatokról való elképzelések a „jelenben is valóságként hatnak” (Feketéné, 2002. 30.o.). Ezért nem mellékes szempont, hogy a képzésben résztvevők mit gondolnak a jövőbeni munkájukról, arról, hogy a megszerzett „fejlesztő óvodapedagógus” képesítéssel milyen területen tudnak majd dolgozni. *A természetes összetételű* óvodai csoport első helye összhangban áll a képzés céljával. Elgondolkodtató azonban az *egyéni foglalkozások a csoportjukból kiemelt gyermekekkel* előkelő második helye, de még inkább a *speciális csoportok* markáns jelenléte a listán (és valószínűleg az óvodákban is).

Az értelmezésben nem hagyható figyelmen kívül a munkahelyi környezet, az, hogy az intézmény alapító okiratában deklarálták-e a speciális ellátást igénylő óvodáskorúak nevelését, és ha igen, az önkormányzat milyen formában támogatja azt. (Jóval költségesebb ugyanis az integrált, befogadó óvodai hálózat kialakítása és fenntartása, mint a sérült gyermekek számára elkülönített, szegregált csoportok működtetése.)

III. Hogyan értékeli a kollégák a képzést a tanulmányaik befejeztével?

A hallgatók véleményét két szempont szerint vizsgáltuk:

- 1) *Megkapták-e a képzésen azt, amit vártak?*
- 2) *Milyennek tartották a szakmai színvonalat?*

A vizsgálat időpontja: 2003. július és 2004. február

Tanulmányaik végén, írásban kérdeztük meg két évfolyam hallgatóit. A 2003-ban végzetteknek postai úton eljuttatott 65 kérdőívéből 21 érkezett vissza, a 2004. februárjában záróvizsgázó 33 hallgató közül pedig 24 válaszolt a kérdéseinkre. (Kérdőív a mellékletben.)

1) *Megkapták-e a képzésen a kollégák azt, amit vártak?*

N: 45

A kollégáknak az alábbi kérdést tettük fel (Kérdőív 1.):

Valóra váltak-e a képzéssel kapcsolatos elképzeléseid?

A válaszokat három kategóriába osztottuk. Az „*Elégedett*” csoportba a pozitív előjelű válaszok kerültek, a „*Részben elégedett*” kategóriába azok, amelyekben a pozitívumok a negatívumokkal együtt fordultak elő, végül „*Nem elégedett*” megnyilvánulásnak minősítettük a kizárólag hiányosságokat említő véleményeket. A 44 értékelhető válasz megoszlása a következő:

Elégedett: 15,90 % (7 fő)

Részben elégedett: 52,27 % (23 fő)

Nem elégedett: 31,81% (14 fő)

Az elégedettségüknek hangot adó kollégák kiemelték a gyakorlati munkába beépíthető elméleti ismeretanyagot, a gyógyypedagógia stúdium újszerűségét és a korszerű szakirodalmat. Néhány részlet az elismerő visszajelzésekből: „...*felfrissítettem a tudásomat... újítani tudok...betekintést kaptam több fővárosi óvoda munkájába...új lehetőségekkel ismerkedtem meg... útmutatást adott jó megoldások keresésére... a kapott ismeretek birtokában magamnak kell kialakítanom majd a jó gyakorlatot... a szakdolgozat írását alkotó munkaként éltem át...*”

Az elégedetlenség kulcsfogalmai: *a gyakorlat és a fejlesztés*. Két kifogás jelenik meg: kevesellik a fejlesztési metodikát (a pedagógiai vizsgálati módszerek és a terápiás eljárások megismerését), valamint az ezzel összefüggő gyakorlati alkalmazást, demonstrációt. A hiányosságokat megemlítő 37 kolléga közül nem tartja elegendőnek a gyakorlatot 16, a fejlesztő metodikát 11, illetve egyiket sem 6. Néhányan a jogi, közigazgatási és szervezetszociológiai tartalmú „szakvizsgás” tananyag mennyiségét túlzottnak, nyelvezetét pedig nehezen emészthetőnek ítélik (4fő).

Részletek a visszajelzésekből: „... *a gyakorlatba való átfordítást nem láttuk... terápiás eljárásokról csak felszínesen kaptunk tájékoztatást... jó lett volna legalább egy konkrét módszert megtanulni... a fejlesztési tervre nem láttunk mintát... szívesen megismertem volna valamilyen vizsgálatot, felmérést, amelyet a mindennapok során használhatok...* Az alábbi idézet a belső dilemmákról vall, miközben a képzés alapkérdéseit is feszegeti: „*Óriási kérdésjel van bennem a kompetenciámmal kapcsolatban: mit tudok ténylegesen nyújtani...ha kézhez kapunk egy szakvéleményt, mindenki elvárja, hogy fej-*

leszteni tudjunk...ehhez vártam segítséget ettől a képzéstől... Az nem elég, hogy most már tudom, mitől válhatott ilyen né a gyerek, sejtene kellene, mit kell tennem a gyakorlatban, hogy jó irányban változzék...”

2) Milyenek tartották a szakmai színvonalat?

Az oktatás színvonalának minősítését a fejlesztőmunka hatékonyságának szempontjából vizsgáltuk (Kérdőív 2. és 3.). Ezt kiegészítettük a felnőttek tanulásának környezeti-érzelmi klímájáról gyűjtött információkkal (Kérdőív

Az oktatás színvonala

N: 45

Kíváncsiak voltunk, miként értékelik a pszichológiai, pedagógiai és metodikai tartalmú *fejlesztős** kurzusokat a képzésben rész vett hallgatók. Az ötfokú skálán az elméleti tárgyak egyaránt jó minősítést (4,4–4,9) kaptak. „Az alapozó tárgyakat jobban kedveltem, új megvilágításban, új összefüggésben láttam a dolgokat”. A szakmódszertanok számszerű adatai vegyesebb képet mutatnak, kimagasló (4,8) pontszámot kapott a *Mozgásfejlesztés*. Jóllehet a hallgatók a megjegyzésekben ennek a stúdiumnak a hatékonyságát emelik ki leginkább, nem mellőzhető az a tény, hogy e kurzus időkerete (42 óra) meg egyezik az összes többi metodika együttes óraszámával. (Zenei nevelés: 10, Vizuális nevelés: 11, Anyanyelv: 10, Környező világ megismerése együttvéve 11 óra.)

Az elméleti és módszertani tárgyakra egyaránt igaz, hogy azokat az előadásokat érezték hatékonyak, ahol az előadó épített a hallgatóság szakmai tapasztalataira, szemben azzal, amikor ez nem kapott kellő hangsúlyt: „...amikor a tanár a saját tárgyát helyezi előtérbe és kizárólag lexikai tudást igénylő tesztet kell kitöltenünk, nem érzem a kapcsolódási területet a munkámmal, a gyerekekkel...”

A fejlesztőmunkára való felkészítés minősítésének szempontjából differenciáltabb képet ad a szöveges indoklás, amelyben a szakmai fejlődést leginkább szolgáló tárgyak és témák fogalmazódtak meg (Kérdőív 2. Megjegyzések, és 3. Különleges bejegyzések rovata).

- A szakmai ismereteket leginkább gazdagító stúdiumok sorrendje (zárójelben a választások számával):

* *Fejlesztős tantárgyak:* A fejlődés biológiai alapjai; Fejlődépszichológia; Alkalmazott pszichológia; Differenciáló pedagógia; Játékpszichológia; Mozgásfejlesztés; Fejlesztési területek módszertana I. II.; Önismeret; Esetmegbeszélés; Gyakorlat.

- *Alkalmazott pszichológia* (13) — a fejlődéssel és a fejlesztéssel kapcsolatos témái segítséget adtak a rendellenességek felismerésében;
- *Gyógyypedagógia* (12) — újfajta megközelítését szemléletformáló erejének tartották;
- *A fejlődés biológiai alapjainak* (11) — tananyagát nagyon hasznosnak és érdekesnek találták, még akkor is, ha a biológia jellegű ismeretekből „annyi maradt meg, amit a gyakorlathoz tudtam kapcsolni”.
- *A Mozgásfejlesztés „saját élményű tapasztalatait”* emelik ki az értékelésben.
- A módszertanok közül az *Anyanyelvi nevelés* — a logopédiai hangsúlyú tematikájával — kapott előkelő rangot.
- *A Zenei nevelés* és a *Vizuális nevelés* művészeti hatását emelik ki: „Jó volt együtt énekelni”, „... új technikákkal ismerkedtem meg...” a *Környező világ megismerése* kurzusról egy elismerő megjegyzés: „csoportmunkában dolgozhattunk”.
- A gyakorlatban leginkább hasznosítható témák a mozgáshoz (21), a játékhöz (10) és a differenciáláshoz (9) kapcsolódnak.

Környezeti, érzelmi összetevők

Mint ismeretes, a tanulás folyamatában meghatározó szerep jut az érzelmeknek is. Az ösztönző tanulási miliő, a kölcsönös elfogadáson alapuló „környezeti” klíma, a támogató kapcsolatok elősegítik a hatékony ismeretszerzést. A képzésben eltöltött időszak *érzelmi légkörét* szerettük volna megvizsgálni, amikor arra kérdeztük rá, mi volt a résztvevők legkellemesebb ill. legkellemetlenebb élménye az öt félév során (Kérdőív 4. pontja). A szubjektív értékeléseket az élményhez kapcsolt események függvényében az alábbi módon csoportosítottuk:

N: 89

6. A hallgatók élményei a kellemes és kellemetlen dimenziójában

Kellemes élmények		Kellemetlen élmények	
szakmai tapasztalat	23	szakmai tapasztalat	12
vizsga	4	vizsga	22
oktató	14	oktató	4
csoport	10	csoport	-
Összes válasz	51	Összes válasz	38

A szakmai tapasztalatok közé egyaránt besoroltuk a fejlesztős és a szakvizsgás kurzusokra vonatkozó megjegyzéseket. A vizsgázást, noha a *szakmai tapasztalatok* kategóriájába kívánkozna, metodikai sajátosságai miatt mégis elkülönítettük. Az oktatókat csak akkor jelöltük külön, ha nevesítették őket, a tanulói közösségre vonatkozó megjegyzéseket értelemszerűen a csoporttársak kategóriájába soroltuk. Jóllehet ebben a tanulmányunkban elsősorban a fejlesztős területekre fókuszáltunk, nem tudjuk figyelmen kívül hagyni a szakvizsgás tárgyakkal kapcsolatos észrevételeket.

Kellemes élmények

Amint a számokból kiderül, a hallgatóság jóval több kellemes élményt említ meg, mint kellemetlent. A válaszoló jó élményeinek csaknem a fele fűződik olyan szakmai tapasztalatokhoz, mint az *óvodai hospitálások*, az *önismereti tréningek*, a *játékos és mozgásos gyakorlatok*. Ez látszólag ellentmond korábbi megállapításunknak, miszerint az óvodalátogatást és a gyakorlatot kevésnek tartják a kollégák, ám úgy látszik ezek légköre, a korlátozott időtartam ellenére is kellemes volt. A saját óvodában megtartott záróvizsgák élménye mutatja, hogy a kollégák számára jelentős esemény a „hazai pályán” való bemutatkozás, még ha ez vizsga keretében történik is. A társakra utalás magas száma jó csoportklímára utal. „Minden pénteki napot nagyon vártam. Jó volt megismerkedni távoli kolléganőkkal és más óvodában folyó munkákkal” „jó volt a hangulat, sok ismerős, barát..” „segítőkéz, összetartó csoport... mindig felfrissültem tértem haza: jó társaság, jó előadók.” A fenti idézetek arra is felhívják a figyelmet, hogy a hallgatók — miközben megosztják személyes tapasztalataikat, reflektálnak egymás problémáira, — egyéni módon gazdagítják tudásukat.

Az oktatók személyével kapcsolatosan figyelemre méltó, hogy a név szerint megemlített előadók oktatói azon kurzusoknak, amelyeket a kellemes élményt jelentő *szakmai tapasztalat* kategóriájában is megtalálunk.

Kellemetlen élmények

A kellemetlen élmények nagyobbrészt a szakvizsgás kurzusokhoz* és vizsgákhoz kapcsolódnak. Noha a szakvizsgás tárgyak tematikái az óvodában is jól alkalmazható, hasznos ismeretanyagot tartalmaznak, elsajátításuk

* Szakvizsgás tantárgyak: Közigazgatási-vezetési ismeretek; A nevelési-oktatási intézmény mint szervezet működése; A nevelési-oktatási intézmény hatékonysága; A pedagógus a nevelési-oktatási intézményszervezetében.

általában nagy erőfeszítést kíván az óvónőktől. Szorgalmasan felkészülnek ugyan, ám az új információk elsajátítása olykor nehézkes, és teljesítményükben nem mindig tükröződik a frissen beépített tudás „...a vizsgák alkalmával nehéz volt bizonyosságot tenni az elsajátított ismeretekből.” Az ebbéli sikertelenség, kudarc, a felfokozott stressz okozta érzelmi teher magyarázza a keletlen élmények túlsúlyát ezen a területen. Egy korábbi vizsgálatunk azt mutatja, hogy azok a tanárok tudták biztosítani a hallgatóság jó közérzetét, akik előadói magatartásukkal is megnyerték őket. Sőt, az értékelők úgy vélték, a hasznosítható tudást is éppen azok az előadók közvetítették számukra, akik az óráikon jó légkört tudtak teremteni (B. Lakatos és Orosz, 2003).

Összegzés, következtetés

A vizsgálatban részt vevő csoportok kiválasztása random módon történt. Az eredmények nyomán kirajzolódik, mit gondolnak a képzésben részt vevők a fejlesztő óvónő kompetenciájáról, milyen felkészítés szolgálja hatékonyan a feladat ellátását, és ennek fényében milyennek tartják a képzés szakmai színvonalát.

A pedagógusokat új helyzet elé állította a kötelező továbbképzés rendszere. E kihívásnak való megfelelés igénye találkozik azzal a nyitottsággal, szakmai érdeklődéssel, amely a megkérdezetteknel a képzés kiválasztásának meghatározó motívuma volt. A hallgatók — képzési céljainkkal megegyezően — konkrét segítséget várnak a speciális nevelési szükségletű gyerekek egyéni fejlesztéséhez és a gyermekcsoportba történő integrációjához. Az oktatás színvonaláról elismerően nyilatkoznak, különösen az elméleti tárgyakat illetően, ám a gyakorlatról és fejlesztési metodikákról már ez nem mondható el. A visszajelzésekben bizonytalanságok fogalmazódtak meg a fejlesztő pedagógus kompetenciájával kapcsolatban. Elgondolkodtatóak lehetnek számunkra az értékeléssel kapcsolatos reflexiók, amelyek egyaránt érintik a tananyag tartalmát és a számonkérés módját.

A hiányosságokat is megfogalmazó visszajelzéseket nem csak kritikaként fogadjuk, hanem felismerni véljük azt az igényt, hogy a felnőttkorú hallgatók szeretnének beleszólni a saját előrehaladásukkal összefüggő képzési tartalmak kialakításába. Észrevételeik — melyek közül néhányat a katedra innenső oldalán is tapasztaltunk, — segítenek nekünk a képzés bizonyos elemeinek újragondolásban és a korrekciók megtételében.

Feladataink három téma köré szerveződnek:

- a fejlesztési metodika erősítése
- a gyakorlati műhelyek kialakítása
- a felnőttkori tanulás, — az aktivizáló módszerek és az értékelés újragondolása

Fejlesztési metodika

A mégoly korszerű elmélet is csak akkor segíti elő az óvónő szakmai továbblépését, ha a konzekvenciái átfordíthatóak a gyakorlatba. Az óvónőknek hallaniuk kell arról, hogy mi áll *más* gyerek fejlődésének hátterében, de olyan módon, hogy útmutatást adjon a fejlesztéshez. Nem teljesen konkrét receptekre gondolunk, hanem olyan eljárásokra, amelyet mások már eredményesen alkalmaztak. Az előadásokon elhangzó elmélet hallatán minden óvónő felteheti azt a profán kérdést: „Mit kezdhetek ezzel a tudással?” Természetesen nem szabad alábecsülnünk azt az ismeretet sem, amely a megértésben, az elfogadásban segít, hiszen ez a kiindulópontja a beavatkozás kialakítására irányuló eljárások kidolgozásának (lásd a mellékletben: A fejlesztő pedagógusképzés egy modellje). Például az óvónőnek azon túl, hogy megismeri a túlmozgékony gyerek megnyilvánulásainak idegrendszeri hátterét, arról is hallania kell, hogy mit kezdhet a csoportjába járó „vibráló” kisgyerekkel, hogyan segítsen egyszerre a gyerekek is és a környezetének is a tolerálásban, illetve az érzékszervi fogyatékoságok kategóriáinak ismeretén kívül tudnia kell, hogyan készüljön fel a gyengén látó vagy vak gyerek fogadására, hogyan készítse fel a gyerekcsoportot társuk érkezésére.

Jogos igényként merül fel, hogy a fejlesztő pedagógus megismerkedjen egy-egy terápiás eljárással, de nem azért, hogy ézentúl ő is alkalmazza, hanem azért, hogy benyomást szerezzen arról a folyamatról, ami a pedagógián túl/mellett zajlik. A közeli segítő szakemberek (pszichológus, logopédus, gyógytornász, szociálpedagógus, mentálhigiénikus) munkájába való betekintés hozzájárulhat az óvónő saját kompetenciahatárainak megerősödéséhez.

Fejlesztési terv, fejlesztési napló

Az egyik legkevésbé kidolgozott — a megkérdezettek által joggal kifogásolt — terület a pedagógiai mérések és fejlesztési tervek elkészítése. A fejlesztő pedagógusnak rendelkeznie kell ugyan egyénre szóló fejlesztési el-

képzeléssel, de ez nem a gyermek teljesítményének számszerűsítését jelenti, hanem fejlődési tendenciájának nyomon követését, a beavatkozás céljának, módjának, hatásának a rögzítését. A gyerekről szóló írásos anyagban pozitív megközelítésű, fejlődési folyamatot hangsúlyozó program fogalmazódik meg. Ennek érdekében az óvodában a természetes körülmények között végezhető, ún. „puha” pedagógiai mérések alkalmazását tartjuk kívánatosnak (Bakonyi, 2001). Segédanyagok, minták kidolgozására kísérletet tettünk, és úgy véljük, hogy ezek jó támpontot adhatnak az *Alkalmazott pszichológia, a Differenciáló pedagógia és a Gyógypedagógia* kurzusain megbeszélendő fejlesztési tervek, naplók elkészítéséhez.

Gyakorlat

Gyakorlati műhelyek

A képzésben alapfontosságú a gyakorlat, melynek során a fejlesztő pedagógus megismerheti az integrált óvodában folyó munkát, betekinthez néhány segítő intézmény életébe. A sokféle tapasztalat birtokában kiválaszthatja, hogy neki mire van szüksége, melyik az ő „műfaja”. A gyakorlati műhelyek — ahol folyamatosan biztosítani lehetne a hospitálásokat, — egyelőre hiányoznak. Gyakran szembesültünk azzal, hogy a meglátogatott óvodákban van ugyan jól felkészült óvónő, de nincs „demonstrálendő” gyermek, vagy van sérült, speciálisan fejlesztendő gyermek, ám kizárólag gyógypedagógus foglalkozik vele a gyerekközösségen kívül. Csak az utóbbi években kezd körvonalazódni az integrált óvodáknak az a köre (a fővárosban a 2., 4., 9. és 14. kerületben), ahol frissen végzett vagy éppen a képzésben lévő fejlesztő óvónők dolgoznak, és szívesen vállalják az együttműködést. Minden gyermek egyéni módon, ha úgy tetszik, speciálisan fejleszthető, és bármelyik óvoda jó terep ennek tanulmányozására, de a fejlesztő kollégák elsősorban arról szeretnének tapasztalatokat gyűjteni, hogy mit tesz az óvónő, ha egy speciális gondoskodást igénylő gyermek kerül a csoportjába.

Konzultációk

Eredménynek tekintjük, hogy vannak kerületek, ahol önszerveződő módon szakmai csoportok, fejlesztő műhelyek alakulnak, ahol a fejlesztő óvónők tapasztalatcserével segítik egymás munkáját. Összejöveleteiken esetenként tanszékünk egy-egy oktatója is részt vesz szupervizorként. Hasonlóan jó kezdeményezéssel találkoztunk Szombathelyen, ahol a helyi pedagógiai szakszolgálat rendszeres találkozózt, szakmai tanácskozást szervez az ott végzett fejlesztő pedagógusoknak.

A felnőttkori tanulás, — az aktivizáló módszerek és az értékelés újragondolása

Az előzetes tudás

Tapasztalataink alapján újra kell gondolnunk a felvételi beszélgetés viszszaállítását. Ez jó alkalom lenne arra, hogy tájékozódjunk, leendő hallgatóink milyen előzetes ismerettel, munkahelyi háttérrel, esetleg speciális képzettséggel (Porkolábné fejlesztő programja, Ayres, Sindelar, alapozó terápia, logopédia, drámapedagógia, GMP, Montessori stb) rendelkeznek. Mindezek jól felhasználhatóak, feltéve, ha megbarátkozunk azzal a gondolattal, hogy az iskolapadban ülő kollégáink egy-egy területen tájékozottabbak lehetnek, mint az előadók. Ezen kívül az „első beszélgetésben” egyértelművé válhat, hogy mire számíthat a jelentkező, és ha ettől eltérő az elképzelése, lehetősége van megfelelőbb képzési formát választani.

Az aktivizáló módszerek

A képzésben résztvevők erős indítékai (szakmai igény, önbecsülés stb.) és az új követelménynek való megfelelés igénye jó motivációs bázisa az oktatásnak. A hallgatók hozta gazdag tapasztalati anyag beemelése már eddig is eredményes aktivizáló módszernek bizonyult: a csoportos beszélgetések, az egymás véleményével való megismerkedés, a konfrontáció, a problémamegoldás és a szimuláció kiegészíti az ismeretek egyéni feldolgozását. Ennek a munkának a feltétele az alacsonyabb létszámú csoportok működtetése. Hatékonyaságuk miatt szeretnénk továbbra is megőrizni a kiscsoportokban folyó munkát, különösen a hospitálások, az önismeret, az esetmegbeszélés és a játékok kurzusain.

Az értékelés

Az értékeléssel és vizsgákkal kapcsolatos megjegyzések arra készítetnek bennünket, hogy — a formai keretek megtartása mellett — ésszerű változtatásokat tegyünk e területen. Az elméleti záróvizsga komplex tételeivel a hallgatók nehezen birkóznak meg, az energia-befektetés nincs arányban a vizsgaprodukcióval. Az ebből fakadó kudarcot és csalódottságot még a viszonylag jó eredmények sem tudják mérsékelni. Ám a gyengébb teljesítmény ellenére is nyilvánvaló, hogy az aspirálók tudása a fejlesztés területén jóval nagyobb, mint amiről lehetőségük van számot adni a vizsgahelyzetben. Ezt igazolja a gyakorlati záróvizsgák szakszerűsége, a szakdolgozatok és a védések színvonala, hitelessége.

Valószínűleg nekünk kell eldöntenünk, hogy a képzés céljaihoz igazodva mit szeretnénk számon kérni a záróvizsgán: elméleti rendszereket, vagy a meglévő tapasztalatok újjászerveződését szolgáló gyermekismeretet.

Epilógus

E tanulmány szerzői egyben vezetői is voltak azoknak a csoportoknak, ahol a vizsgálat zajlott. Részt vevő közelségünk meghatározó eleme volt munkánknak, és noha ez olykor a szubjektivitás irányába is elmozdíthatott bennünket, eredményeinket nem kérdőjelezi meg. Kutatásunk tanulságait az andragógia korszerű követelményeivel ötvözve kívánjuk felhasználni a fejlesztő óvodapedagógusok posztgraduális képzésében. Azért, hogy holnap egy kicsit jobban csináljuk azt, amit ma csináltunk.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskola (korábban Budapesti Tanítóképző Főiskola) szakirányú továbbképzésén részt vett óvónőknek, hogy értékelő tájékoztatásukkal hozzájárultak e tanulmány elkészüléséhez, továbbá a záróvizsgák elnökeinek és kollégáinknak, hogy javaslataikkal segítették munkánkat.

MELLÉKLET

Kérdőív

Kedves Kolléganő!

Most, a tanulmányaid végén, mi kérünk Tőled segítséget. Kollégáinkkal folyamatosan dolgozunk a fejlesztő óvodapedagógus képzés korszerűsítésén. Annak érdekében, hogy ez a képzés minél tartalmasabb és hasznosabb legyen, fontos lenne ismernünk a Te véleményedet is. Örülnénk, ha a képzéssel kapcsolatos gondolataidat megosztanád velünk, elmondanád tapasztalataidat, észrevételeidet. Néhány kérdést megfogalmaztunk, de egyéb kiegészítést is szívesen olvasunk!

1. Valóra váltak-e a képzéssel kapcsolatos elképzeléseid?
(Mit vártál és mi az, amit megkaptál? Mit hiányoltál, mivel maradtunk adósak?)
2. Most pedig rajtad a sor, hogy kiállítsd a bizonyítványunkat, mégpedig olyan módon, hogy 1–5-ig értékeld a munkánkat! Íme a *leckekönyvünk*!

Tárgy	Értékelés	Megjegyzés
A fejlődés biológiai alapjai		
Fejlesztépszichológia		
Alkalmazott pszichológia		
Gyógypedagógiai alapiszm.		
Játékszichológia		
Differenciáló pedagógia		
Mozgásfejlesztés		
Zenei nevelés		
Vizuális nevelés		
Anyanyelvi nevelés		
Matematika		
Környezetismeret		

3. Különleges bejegyzések rovata

Szakmai fejlődésemet leginkább szolgálta:

A mindennapi gyakorlati munkámat segítette:

Egyéb

4. Végül szeretnénk, ha elmondanád, milyen szélső értékei voltak az itt eltöltött hónapok „klímájának”!

Legjobb élményem a képzés során:

Kellemetlen élményem a képzés során:

5. „*Előremenetelünk*” érdekében milyen változtatásokat javasolsz?

a) Tartalmi módosítások (tananyag, szakirodalom, segédeszközök...)

b) Szervezési teendők (tájékoztatás, terem, ügyintézés...)

c) Egyéb

Köszönjük a segítségedet!

Budapest, 200

képzésvezető

A FEJLESZTŐPEDAGÓGUS-KÉPZÉS EGY MODELLJE

<i>A fejlesztő pedagógus szakmai kompetenciája</i>	<i>A felkészülést segítő eljárások</i>	<i>A speciális igényű gyerekekkel kapcsolatos konkrét teendők</i>
<p>tájékozottság, elfogadás</p> <ul style="list-style-type: none"> • ismerjék fel azokat a testi és viselkedéssbeli sajátosságokat, amelyek eltérnek a jellemző fejlődési tendenciától • ismerkedjenek meg speciális nevelési igényű (sérült, megismerő, nyelvi vagy szociális funkcióban életkorától elmaradó) gyermekek intézményes nevelésével • ismerjék meg azokat a szakmai fórumokat, intézményeket, ahol a szülő a megfelelő szakembereket, támogatókat megtalálja • segítő eljárások megismerése 	<ul style="list-style-type: none"> • előadások • hospitálás óvodában, speciális intézményekben (integrált óvoda, gyógypedagógiai óvoda, logopédiai óvoda, alternatív óvoda...) • önismereti kurzus • esetmegbeszélés • szakirodalom • filmek 	<ul style="list-style-type: none"> • gyermek-megfigyelés

<i>A fejlesztő pedagógus szakmai kompetenciája</i>	<i>A felkészülést segítő eljárások</i>	<i>A speciális igényű gyerekekkel kapcsolatos konkrét teendők</i>
<p><i>döntés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • képesek legyenek eldönteni, hogy az eltérő fejlődésű gyermek nevelésében a pedagóguson kívül szükséges-e más szakember bevonása, • ha igen, milyen szakemberre van szükség, hol és milyen segítséget érdemes igénybe venni; 	<ul style="list-style-type: none"> • különböző intézmények megismerése, nevelési tanácsadó, családsegítő központ, korai fejlesztő központ, egyéb szakmai hálózatok • önismereti kurzus • esetmegbeszélés 	<ul style="list-style-type: none"> • eset-tanulmány • pedagógiai jellemzés
<p><i>fejlesztés, beavatkozás</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • képes legyen a pedagógia eszközeivel közösségben hatékonyan fejleszteni 	<ul style="list-style-type: none"> • óvodai hospitálások, • tréningek, • szemináriumok, • önismereti kurzus, • esetmegbeszélés 	<ul style="list-style-type: none"> • fejlesztési terv

Irodalom

- Bakonyi Anna: Az óvodás gyerekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései. In: Szivák Judit (2001): *Minőség az óvodában*. OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft. Budapest. 175–214.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2002, szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Durkó Mátyás (1966, szerk.): *A felnőttnevelés pedagógiai kérdései*. Budapest.
- Falussy Béla (2004): *Az időfelhasználás metszetei*. Új mandátum. Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása — új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heribert Hinzen – Koltai Dénes (2000, szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón*. Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Budapest.
- Orosz Judit – B. Lakatos Margit (2003): *Eredményvizsgálat*. Kézirat.
- Zrinszky László (1995): *A felnőttképzés tudománya*. Bevezetés az andragógiába. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.

AZ ELKÖTELEZETT ÓVÓNŐ 2003-BAN

SZARKA JÚLIA

A jelen tanulmány ennek a hatalmas és szerteágazó témának most csak néhány elemét tudja az olvasó elé tárni, így — **bevezetőül** — néhány gondolat magyarázatra szorul:

- A pedagóguskutatás gyakorta foglalkozik a hivatástudat, elkötelezettség problémáival, de a hazai szakirodalomnak meglehetősen szűkös az a része, amely feltárta volna, mit is jelentenek ezek a fogalmak, a kutatások inkább az ezekre ható tényezők, a szociológiai háttér elemzésével foglalkoznak. De méginkább jellemző, hogy az óvodapedagógusok csak — jó esetben — időnként kerülnek a min-tákba, önálló, velük foglalkozó kutatás pedig elvétve akad.
- Ugyanakkor intézményünkben (ELTE TÓFK), de országos szinten is mintha kialakulna egy jó kép az óvónőkről, a szakmájuk professzióvá válásának remélhető folyamatáról, ami többek között a szakma-szeretetükben, az aktivitásukban, lelkesedésükben, továbbképzésekre, konferenciákra, szakmai szerveződéseikre történő túljelentkezéseikben nyilvánul meg. Ezt a jelenséget akkor az elkötelezettség szóval foglaltuk össze. Nem véletlen a többes szám, hiszen a téma felvetését elsősorban egykori iskolám, a „budai képző” Neveléstudományi Tanszéke vezetőjének, régi tanárainknak, jelen kollegáimnak köszönhetem, akik a pedagógiai tanulmányaim alatt erre a területre irányították figyelmem.
- Ezért is gondoltam önálló vizsgálódásaim tárgyává tenni ezt a témát, így azt főleg egyes szám első személyben fejttem ki. Ezzel mintegy azt is szeretném igazolni, hogy saját elköteleződésem az óvodapedagógia felé nem csak zenepedagógiai, módszertani jellegű, hanem tágabb, pedagógiai, időnként pszichológiai és szociológiai megközelítésben próbálom feltárni az óvónők szakmai elkötelezettségét.
- Sajnálatosan ez a kutatás nem érinti azt a néhány férfit, aki volt, van és lesz a pályán, ezért szerepel az óvónő a címben és a sorok között — időnként keveredve a pedagógus fogalommal —, de bízni szeret-

nék abban, hogy a szakma presztízsének növekedése minél több férfi számára teszi vonzóvá a pályát, amely újabb kutatások tárgya lehet.

- A jelen elemzés elsősorban a fővárosi adatokat veszi nagyító alá, de az eredmények vélhetően az óvónői társadalom egészére is érvényesek.

Bevezetőm végén meg szeretném köszönni, hogy a 4 éve folyó kutatás egy kis szeletéről itt is beszámolhatok, ahogy ezt 2000 óta már több ízben is tehettem, és amelynek néhány eredményére itt most csak vázlatosan tudok utalni.



Az ábra a kutatás **jelképe** is lehetne, a nap és sugarai akár arra is utalhatnak, hogy nincs új a nap alatt, a feltárt tényekben esetleg túl sok az evidencia, de az ezekben való megerősödés időnként legalább annyira fontos, mint a naptól kapott energia.

Gyakorta gondoltam virággal és szirmokkal helyettesíteni ezt az ábrát, de mintha 2003-ban nem tűnne olyan virágosnak a kép: az év nyara sem tett jót az óvónői presztízsnak, hiszen a paksi robbantás híre is óvodából indult ki, az udvarokon, strandokon történt balesetek kapcsán is felmerült az óvónők felelőssége, a közvélemény a diplomás kezdő fizetés 100 ezer Ft-ját is

sokallja a „gyermekmegőrzését”, nem is említve az óvodabezárásokat, az egyre több munkát kereső óvónót.

Nem szívesen idézem fel az akkori oktatási miniszter 2000-ben, egy óvónői konferencia bevezetőjében elhangzott szavait sem, amelyben a családlátogatáson kissé kihívóan öltözködő és viselkedő, de leginkább az adott gyermeket nem ismerő óvónőről mesél, bár bízik abban, hogy valóban nem ilyenek az óvók.

Mindettől függetlenül talán nem omlik össze az az összkép, ami azért mégis az „igazi-jó óvó néni” példát állítja elénk, akinek valóban az életét tölti ki a gyerekre-szülőre, a feladatra való állandó odafigyelés.

Ezért is fontos lenne bizonyítani azt az óvónői elkötelezettséget, hogy valóban igazolja és jellemzi őket a következő idézet:

„Az elköteleződés igyekezet egy kötelesség teljesítésére egy személyes helyzetben belül, melyért nem én vagyok a felelős, amely ennél fogva meghatározza hivatásomat...”(Polányi, 1994, I. 121).

Hosszas magyarázatra szorulna, hogy éppen miért ezeket a gondolatokat választom mintegy a tanulmány **MOTTÓ**jául, de kutatásaim során a magyar és külföldi szakirodalmat elemezve ezek a mondatok igazítottak el a hivatástudat és az elkötelezettség összefüggéseiben.

A kutatás fő hipotézisei:

- az elkötelezettség-fogalom meghatározható, alkotóelemekre és az azokat érintő hatások rendszerére bontható;
- az elkötelezettség megléte igazolható vagy elvethető 200 óvónő kérdőíves és 20 fő interjúk kikérdezése alapján.

A fogalom-meghatározásához is különböző irodalmak segítettek hozzá, melynek eredményeként sikerült felállítani egy „elkötelezettség-modellt” (Nagyné, 2003), amely az alkotóelemek és a hatásrendszer tudatosabb vizsgálatát tették lehetővé.

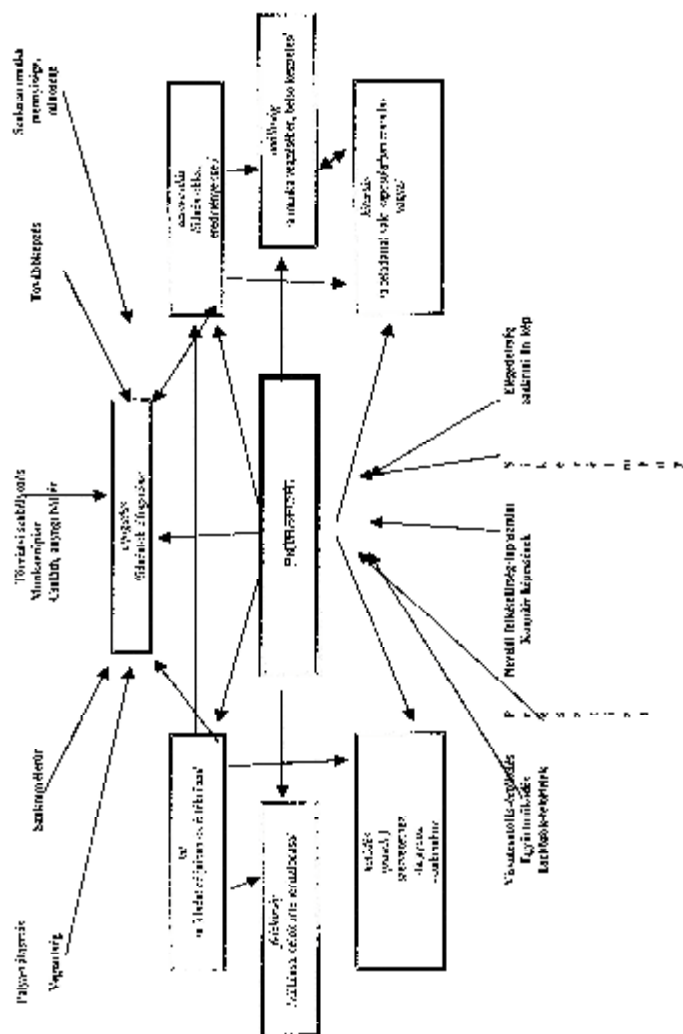
Az egyik alapvető külföldi szakirodalom elkötelezettség-meghatározása már előbbre vitte a modellezés folyamatát: **„Az elkötelezett személy határozottan hisz a feladat céljaiban és értékeiben, önként tesz eleget követelményeknek és elvárásoknak, sőt a minimális elvárásokon túl is jelentős erőfeszítéseket tesz, valamint erős vágy fűzi, hogy feladatával kapcsolatban maradjon”** (Kanter, 1968, 516).

A **„MODELL”** felépítésében a keretben lévő alkotóelemek (pl. hit, kötődés, felelősség) és az ezekre hatást gyakorló fogalmak (pl. pályaválasztás, szakmai életút, sikerélmény) rendszere jelennek meg. A tanulmány terjedelme miatt ez utóbbira csak utalni tudok időnként, annak ellenére, hogy a ku-

tatás eredményeinek jelentős részét képezik a feltárt összefüggések, ill. ezen okok miatt nincs lehetőség a terjedelmes kérdőív és interjúk közreadására sem.

A hét alkotóelemnek a nyolc sugarú nappal jelképezett ábrázolása pedig azt a nyitottságot is jelenti, hogy további elemek is feltételezhetők, vállalva a kutatói szubjektivitást és a modell rugalmasságát egyaránt.

Az elkötelezettség modellje



A 2003 őszétől folyó kutatás az óvónőknek szánt — 76 kérdést tartalmazó — kérdőívre adott válaszokat próbálja meg a hipotéziseknek megfelelően csoportosítani.

Ehhez használtam fel Nagy Mária különböző írásait, melyekben a 80-as évek külföldi és hazai kutatásai is rávilágítottak néhány izgalmas kérdésre. Bár ezek a tanulmányok a szakmai professziót (Nagy M., 1994), az oktatáspolitikai összefüggéseket, a társadalmi és szakmai mobilitást, az életkörülményeket (szerk. Nagy M., 1998) elsősorban a tanárok szempontjából elemezték, sok érdekes gondolatot és kérdést vetettek fel a jelen kutatás számára, „óvodásítva” a problémákat.

A másik szakirodalom Váriné Szilágyi Ibolya értelmiség-kutatásainak egyik könyve, amely fiatal orvos és építész értelmiségiek rétegvizsgálatainak tapasztalatairól számol be (Váriné, 1981). Ebből „kölcönöztem” az ideális tulajdonságok listáját és egy foglalkozási véleményyskálát, melynek óvónösi-tése szintén feladatam volt.

Jelenleg ezek feldolgozása és összevetése történik, melyből néhány érdekesnek számító jelenségre szeretnék rávilágítani, megpróbálva igazolni kutatás egyik fő hipotézisét is. A sorrend korántsem jelent rangsort, egyenértékű- és fontosságú elemekről van szó a következőkben: hit, felelősség, kötődés, elfogadás, kitartás, önállóság, azonosulás.

Ezek alapján a **szakmájának elkötelezett óvónő:**

1. **Hisz** a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl;
2. **Felelősséget vállal**, a feladat céljai erkölcsileg interiorizálódnak benne;
3. **Kötődés fűzi** a foglalkozásához pszichológiai értelemben, melynek tárgya lehet az óvodája, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt;
4. **Elfogadja** a pályából adódó feladatokat, első készletét, ragaszkodást érez valamely eszme képviselőéhez;
5. **Kitartását** a feladattal való kapcsolatban maradás vágya tükrözi;
6. **Önállóan** végzett feladatok jellemzik, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, döntésekben és azok befolysolásában;
7. **Azonosul** a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű a kapcsolata a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel.

A fenti 7 kategóriához rendeltem hozzá a „foglalkozási véleményeskála” és a „ideális óvónő” egyes elemeit és az azokra 1–5 között adott osztályzatok alapján vontam le a következtetéseimet.

A következőkben azokat a diagramokat mutatom be, ahol lényeges jellemzők láthatók és találhatóak meg, s időnként megpróbálok a figyelmet (nyilakkal is!) felhívni néhány összefüggésre és összehasonlításra — korántsem a teljesség igényével.

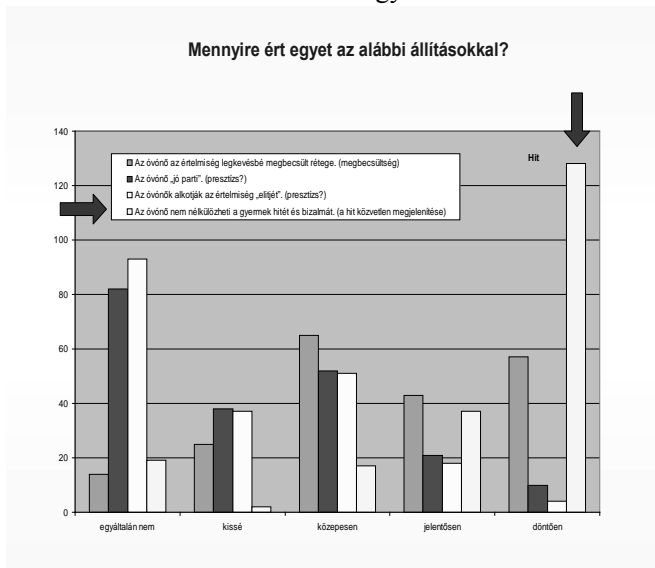
Ahol a kutatás adatai evidenciákat igazolnak, ott szöveges értékeléssel, illetve néhány jellemző számadattal szeretném igazolni a feltevéseimet.

1. HIT

Hinni a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tenni a minimális elvárásokon túl, ami a lutheri mondás szerint azt jelenti, „itt állok, és nem tehetek másként”.

A **foglalkozási véleményeskálából** a következőket hoztam összefüggésbe az óvónő szakmájába vetett hitével:

- Az óvónő az értelmiség legkevésbé megbecsült rétege.
- Az óvónő „jó parti”.
- Az óvónők alkotják az értelmiség „elitjét”.
- Az óvónő nem nélkülözheti a gyermek hitét és bizalmát.



Kiemelkedő az a legmagasabb osztályzat, ami a gyermek hitének és bizalmának nélkülözhetetlenségére utal, de talán a hivatáshoz kötődő hitükre jellemző az is, hogy nem tartják magukat „jó partinak”, nem gondolják, hogy az óvónők alkotják az értelmiség „elitjét”, illetve közepesre értékelik, hogy a társadalom legkevésbé megbecsült rétege lennének.

Az *ideális óvónő* képében a hithez a következő tulajdonságokat rendeltem:

- határozottság,
- nyugodtság,

melyeknek magas pontszámai azt a reményemet igazolták, hogy a célokban és értékekben hinni tudó óvónő — többek között - ezekkel a jellemzőkkel tud erőfeszítéseket tenni, hogy kapcsolatban maradjon a feladataival.

A kérdőív egy másik kérdése konkrétan kérdez rá az óvónői hitfogalomra:



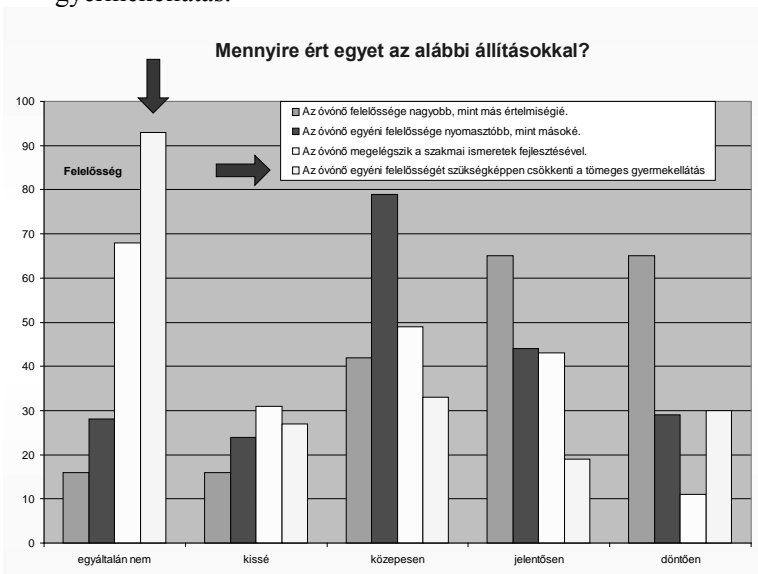
A megkérdezettek többségének válaszai éppen nem a vallásos lényegre, hanem azt a belsőből eredést akarja kifejezni, amit úgy fogalmaznak meg sokan: vallásos vagyok a magam módján, nem feltétlenül az egyház tanítását követve.

2. FELELŐSSÉG

A felelősség vállalása, a feladat céljainak erkölcsi interiorizálódása a kérdőív több pontjában, különböző megközelítésekben próbálja igazolni ennek létét és fontosságát.

A *foglalkozási véleményeskála* állításai:

- Az óvónő felelőssége nagyobb, mint más értelmiségié.
- Az óvónő egyéni felelőssége nyomasztóbb, mint másoké.
- Az óvónő megelégszik a szakmai ismeretek fejlesztésével.
- Az óvónő egyéni felelősségét szükségképpen csökkenti a tömeges gyermekellátás.



Nem értenek egyet azzal, hogy magasabb gyermeklétszámnál csökkenne a felelőssége, ill. elég lenne kizárólag a szakmai ismeretek fejlesztése;

közepes mértékben gondolják, hogy nyomasztóbb lenne felelősségük más szakmáknál;

de többen vélik úgy, hogy az óvónő felelőssége nagyobb, mint más értelmiségié.

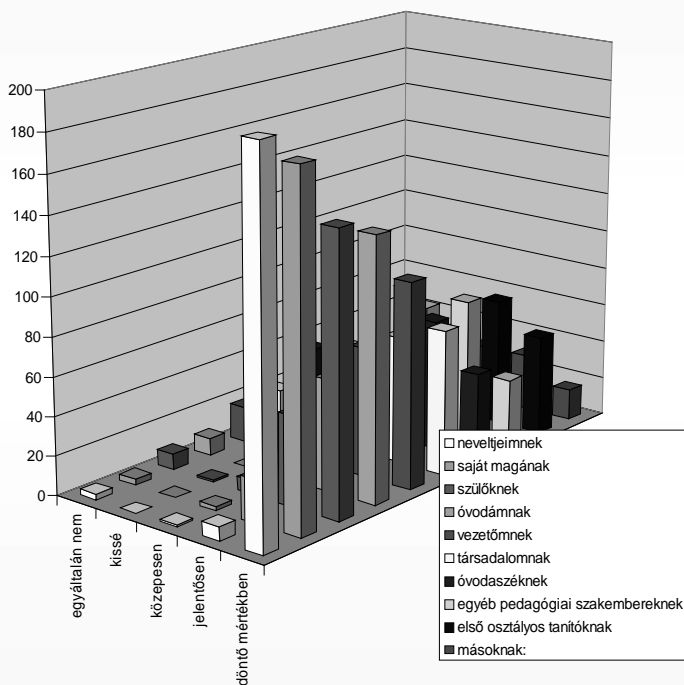
Az *ideális óvónői* listából szinte egyaránt fontosnak vélik a következőket:

- segítőkézség,
- szakmai igényesség,

- felelősség.

A kérdőívnek arra a kérdésére adott válaszokban, hogy kinek milyen mértékben tartozik felelősséggel, örömmel fedezhető fel az „elköteleződés” néhány eleme:

Kinek milyen mértékben tartozik felelősséggel?



sorban, fontos a szülőknek, óvodájának, valamennyire a vezetőjének, de a többi elenyésző számú elem is jelzésértékű. Az óvodaszék (többségen nem is igazán működik, vagy nem ezzel az elnevezéssel, ill. megmaradt a korábbi szülői munkaközösség szerepe), társadalomnak, pedagógiai szakembereknek, az elsős tanítóknak kevésbé akarnak „megfelelni”.

3. KÖTŐDÉS

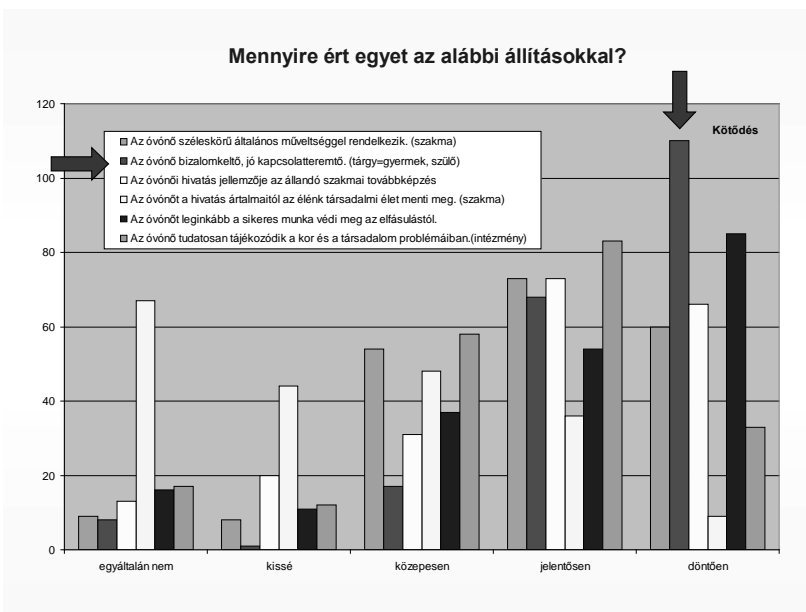
A foglalkozáshoz fűződő pszichológiai kötődés, melynek tárgya lehet:

— maga az óvónői szakma,

- a gyermek, mint a foglalkozás tárgya,
- az óvoda, mint intézmény (bár az iskolában ezek az elemek jobban elkülöníthető fogalmak, az óvónők esetében komplexebben értelmezendők).

A **foglalkozási véleményeskála** állításai:

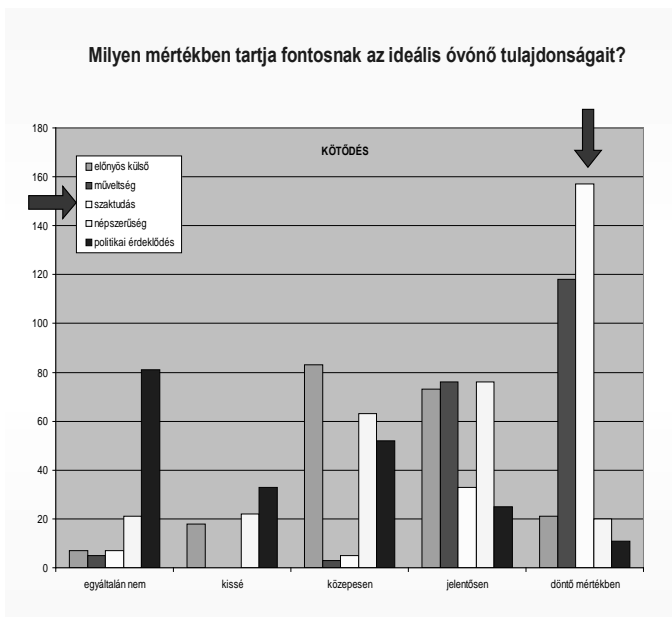
- Az óvónő széles körű általános műveltséggel rendelkezik. (szakma)
- Az óvónő bizalomkeltő, jó kapcsolatteremtő. (tárgy=gyermek, szülő)
- Az óvónői hivatás jellemzője az állandó szakmai továbbképzés. (szakma)
- Az óvónőt a hivatás ártalmaitól az élenk társadalmi élet menti meg. (szakma)
- Az óvónőt leginkább a sikeres munka védi meg az elfásulástól.
- Az óvónő tudatosan tájékozódik a kor és a társadalom problémáiban. (intézmény)



Kiemelkedik a gyermekhez és szülőhöz fűződő jó kapcsolat, bizalom, a sikeres munkában való bizakodás. Kevésbé, de fontos az óvónő széleskörű általános műveltsége, az állandó szakmai továbbképzése, tájékozódása a társadalmi problémákban. De nem gondolják, hogy az óvónőt a hivatás ártalmaitól az élénk társadalmi élet mentené meg. (Vélhetően ezzel, az eredetileg orvosoknak szánt kérdéssel nem is igen tudtak mit kezdeni az óvónők.)

Az *ideális óvónőnél* szerepel az:

- előnyös külső,
- műveltség,
- szaktudás,
- népszerűség,
- politikai érdeklődés



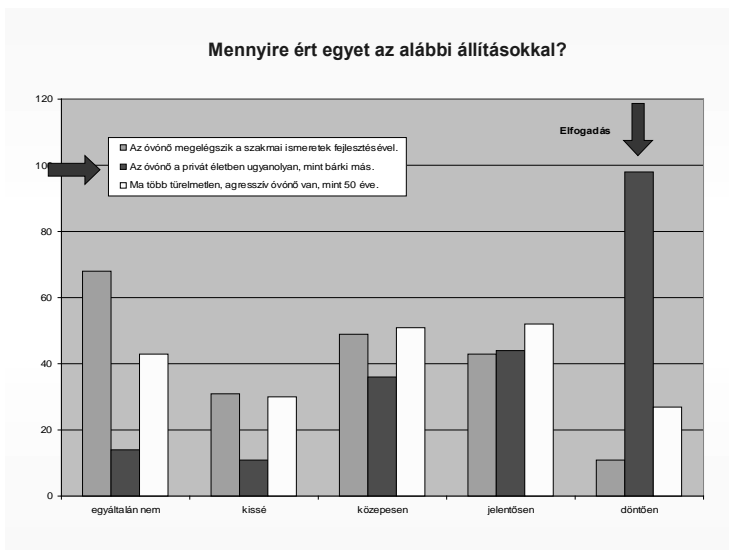
Érdekes ellentmondásnak tűnhet, hogy amíg a véleményiskálán nem tűnt ennyire fontosnak, a tulajdonságok közül viszont kiemelkedik a szaktudás és a műveltség, megelőzve az előnyös külsőt, a népszerűséget vagy a politikai érdeklődést.

4. ELFOGADÁS

Elfogadni a pályából adódó feladatokat, belső késztetéssel ragaszkodni valamely eszme képviseléséhez.

A *foglalkozási véleményeskála* állításai:

- Az óvónő megelégszik a szakmai ismeretek fejlesztésével.
- Az óvónő a privát életben ugyanolyan, mint bárki más.
- Ma több türelmetlen, agresszív óvónő van, mint 50 éve.



Véleményeik alapján kiemelkedik annak elfogadása, hogy az óvónő privát élete bárkiéhez hasonló. Tanulságosabb viszont, hogy nem elégedhet meg a szakmai ismeretek fejlesztésével, vagy nem hiszi, hogy ma több türelmetlen, agresszív óvónő van, mint 50 éve.

Az *ideális óvónőt* pedig leginkább jellemzi az:

- empátiás készség és az
- alkalmazkodóképesség,

kevésbé az

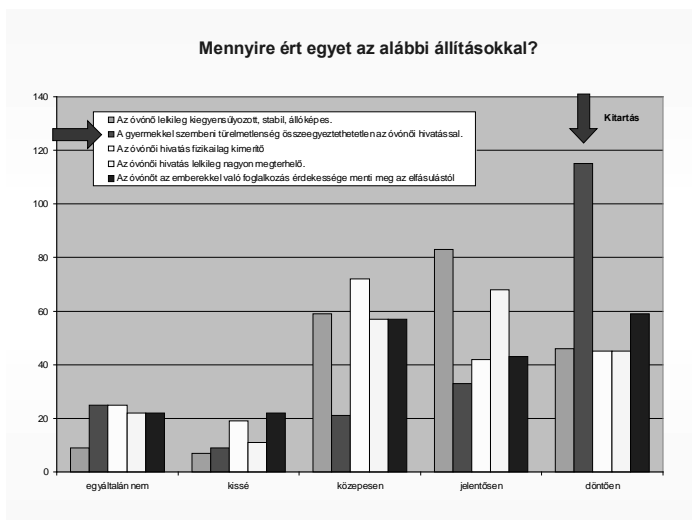
- önzés, egoizmus.

5. KITARTÁS

Vágy a feladattal való kapcsolatban maradásra.

A foglalkozási véleményeskála állításai:

- Az óvónő lelkileg kiegyensúlyozott, stabil, állóképes.
- A gyermekkel szembeni türelmetlenség összeegyeztethetetlen az óvónői hivatással.
- Az óvónői hivatás fizikailag kimerítő.
- Az óvónői hivatás lelkileg nagyon megterhelő.
- Az óvónőt az emberekkel való foglalkozás érdekessége menti meg az elfásulástól.



Teljességgel evidensnek tűnik, hogy gyermekkel szembeni türelmetlenség összeegyeztethetetlen az óvónői hivatással, de csak közepes mértékben fogadják el, hogy hivatásuk fizikailag kimerítő, vagy lelkileg nagyon megterhelő lenne, ugyanakkor lelkileg kiegyensúlyozottnak, állóképesnek kevésbé érzik magukat.

Az *ideális óvónő* pedig ne legyen:

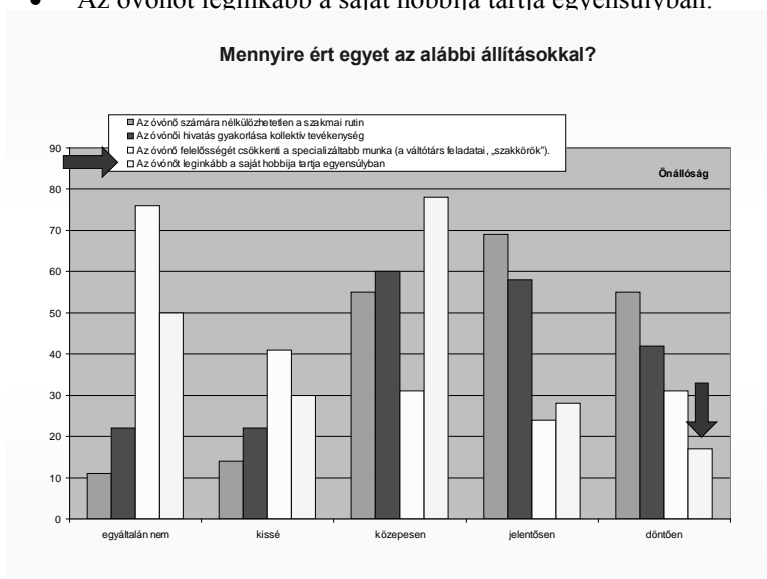
- türelmetlen,
- és csak közepes mértékben legyen
- ambiciózus.

6. ÖNÁLLÓSÁG

Önállóan végzett feladatok, szabadság a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, döntésekben és azok befolyásolásában.

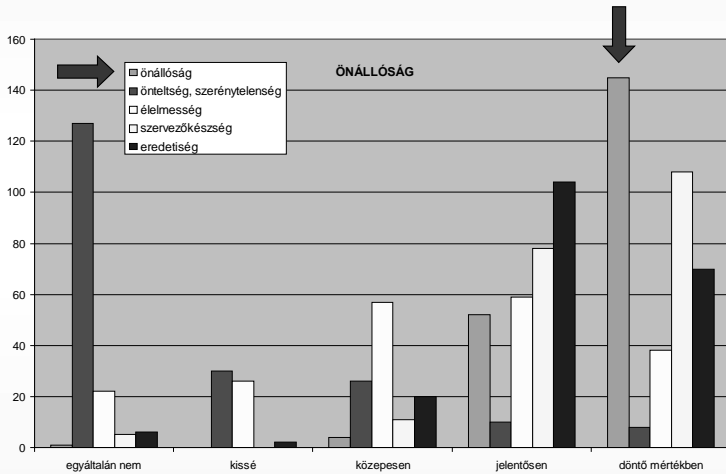
A *foglalkozási véleményeskála* állításai:

- Az óvónő számára nélkülözhetetlen a szakmai rutin.
- Az óvónői hivatás gyakorlása kollektív tevékenység.
- Az óvónő felelősségét csökkenti a specializáltabb munka (a váltótárs feladatai, „szakkörök”).
- Az óvónőt leginkább a saját hobbija tartja egyensúlyban.



Az óvónők nem gondolják, hogy saját hobbijuk egyensúlyban tartaná őket, de talán fontosabb, hogy azzal se értenek egyet, hogy az óvónő felelősségét csökkenti a specializáltabb munka (a váltótársi, „szakköri”, gyermekvédelmi, munkaközösségi feladatok), sőt a kollektív munka sem von le az önálló munka értékéből.

Milyen mértékben tartja fontosnak az ideális óvónő tulajdonságait?



Az *ideális óvónőt* jellemezze:

- önállóság,
- élelmesség,
- szervezőkészség,
- eredetiség,

de ne legyen:

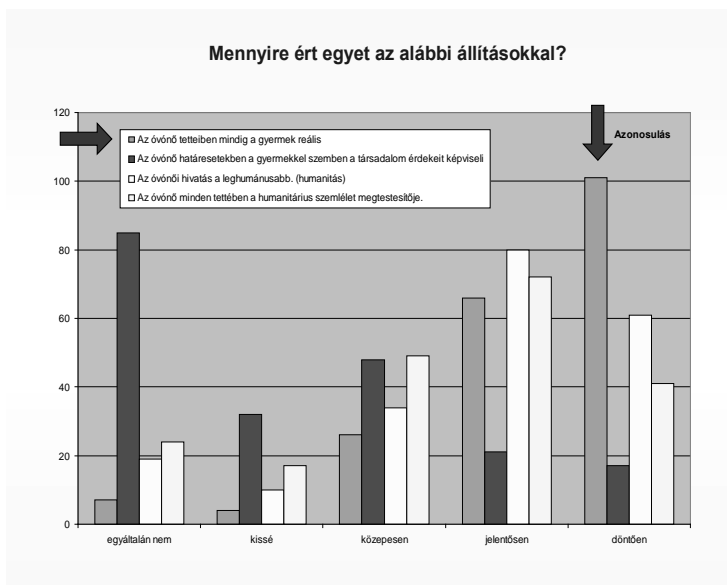
- öntelt, szerénységtelen.

6. AZONOSULÁS

Azonosulás a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű kapcsolat a munka tárgyával, a körülményekkel.

A **foglalkozási véleményeskála** szerint:

- Az óvónő tetteiben mindig a gyermek reális érdekeiből indul ki.
- Az óvónő határesetekben a gyermekkel szemben a társadalom érdekeit képviseli.
- Az óvónői hivatás a leghumánusabb.
- Az óvónő minden tetteiben a humanitárius szemlélet megtestesítője.



Tehát az óvónő tetteiben mindig a gyermek reális érdekeiből indul ki, és nem a társadaloméból.

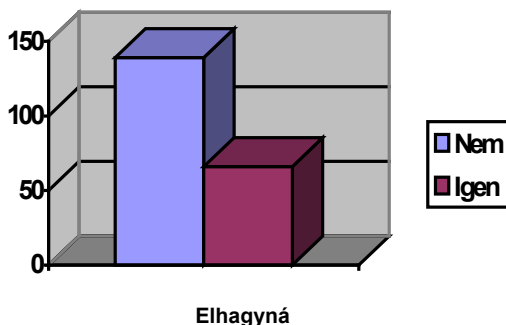
Az **ideális óvónő** akkor képes igazán azonosulni, ha jellemzi:

- a humorérzék,
- az emberismeret,
- a megbízhatóság.

Mindhárom jellemző maximálisan a vezető helyre került.

Korántsem összegzésként — hiszen a kérdőívek és interjúk további elemzése még nagyon sok tanulsággal szolgálhat —, az utolsó ábrákon még két olyan kérdésre adott választ szeretnék elemezni, amelyek szintén az elköteleződés-modell jellemzőire mutatnak rá.

**Milyen állásért hagyná ott az óvónői pályát,
ha a jelenlegi jövedelmének 25%-ával több fizetést kapna?**



Ebből az arányból is tükröződhet és igazolódhat a következő meghatározás: „A hivatástudat foglalkozáshoz, munkához kötődő belső elkötelezettség, odaadás, a javadalmazástól viszonylag független motiváció” (Vajda, 1997, in: Pedagógiai lexikon II. 672. o.)

De el kell fogadnunk, sőt napjainkban még inkább tudomásul kell vennünk a következő gondolatokat: „A pedagógus életmód, életlehetőségek egyes elemeinek feltárásával olyan lényeges specifikumokat ismerhetünk meg, amelyek a pedagógiai tevékenységek során is hatnak, hiszen a munkához, hivatáshoz való viszony az életmód leglényegesebb eleme...” (Salamon-Széphalmi, 1988, 6–8.)

„Pedagógussá válni és annak megmaradni sajátos életformát és annak megfelelő életvezetést, elkötelezettséget jelent. Akik ma e pályán dolgoznak, pontosan tudják ezt, és többségükben ragaszkodnak munkájukhoz, de szem előtt kell tartani, hogy a hivatástudat nem konstans, hanem a körülményektől függően pozitív, illetve negatív irányba is változhat.” (i. m. 89. o.)

Pozitívumnak - a még mindig a szakmájához ragaszkodó - 139 fő tekinthető, akik semmiért nem hagynák el az óvónőiséget a válaszoló 205-ből, és

örömteli lehet, hogy a baloldalon felsorolt szakmák többsége valamilyen módon kapcsolódik pedagógiai tevékenységekhez.

Foglalkozások

antikvárium	kommunikáció
ápolónő	köztisztviselő
barkácsbolt	lakberendezés
bármilyen	magántanár
biogazdálkodás	magyartanár
botanikus	művészetek
bölcsőde	nevelőszülő
dekoratőr	nyugdíjas
fejlesztőpedagógus	önkormányzat
fodrász	profi kórus
gyógypedagógus	reklámszakma
gyógyszerész	segítő
háztartás	sportoktató
hivatali munka	szakértőség
idegenvezetés	szociális munka
kereskedés	

rang	foglalkozás
1	házi orvos
1	jogász
2	közgazdász
3	újságíró
4	gépészmérnök
7	felsőfokú képzésben oktató tanár
8	gyógyszerész
8	lelkész
10	tanító
11	óvodapedagógus
11	könyvtáros
12	csecsemőgondozó

A jobboldali táblázat a kérdőív következő kérdésére érkezett válaszokat tükrözi:

Rangsorolja a következő 12 foglalkozást abból a szempontból, hogy — ön szerint — milyen társadalmi megbecsülésnek örvendenek (1–12 sorszámmal)!

Sajnos, kevésbé tűnhet a tanulmány pozitív kicsengésű zárszavának, ha az óvónői szakma presztízsét még mindig alulértékeli a válaszolók jelentős része.

Irodalom

- FALUS és mtsai (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémia, Budapest.
- FRESKO - Kfir – NASSER (1997): Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*.
Vol. 13.No.4. p.429–438.
- KANTER, R. M. (1968): Commitment and social organization: Study of commitment mechanism in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, p. 499–517.
- MOWDAY, R. T. (1982): Employee-Organization linkages: The Psychology of commitment, absenteeism, and turnover. New York, Academic .
- NAGY Mária (1994): Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest.
- NAGY Mária (1998) /szerk./: Tanári pálya és életkörülmények, 1996–9.7 Okker Kiadó, Budapest
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2003): Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében. in.: A pedagógiai kutatások folyamatában ELTE BK Pedagógiai Intézet kiadványa Budapest, 2003 177–187. old.
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2000–01): Az óvónők szakmai elkötelezettsége I–III. Óvodai Nevelés
— 53. évf. 9. (2000) p.374–375.
— 53. évf. 10. (2000) p. 420–423.
— 54. évf. 1. (2001) p.19–21.
- POLÁNYI Mihály (1994): Személyes tudás I–II. Atlantisz, Budapest
- VAJDA Zsuzsanna (1997): Hivatástudat. in: *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- VÁRINÉ Szilágyi Ibolya (1981): Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémia Kiadó, Budapest.

A MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSMOZGALOM RADIKALIZÁLÓDÁSA A 20. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN (1917–1919)

KELEMEN ELEMÉR

A pedagógustársadalom különböző rétegeinek szervezkedése úgyszólván egyidős a modern, polgári jellegű közoktatás kezdeteivel és fokozatos kiépülésével. Az iskolarendszer kiterjedésével és differenciálódásával együtt járó munkamegosztás a 18. század végétől hívta életre hazánkban az egyházi szolgálattól lassan elkülönülő, a tanítással hivatásszerűen foglalkozó preértelmiségi réteget, amely anyagi és szellemi életviszonyainak rendezési szándékával és önazonosságát is keresve, szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és az összefogáson alapuló közös fellépésig. Ezt a spontán folyamatot a 18. század végétől nálunk is központi rendelkezések — elsőként az 1777. évi Ratio Educationis — gyorsították és szabályozták.

A kettős — „alulról” és „felülről” táplálkozó — indíttatás a kiegyezést követően került időszakos összhangba. A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztése egybecsengett a magyar pedagógustársadalom különböző rétegeinek szükségleteivel és törekvéseivel. Az életviszonyok törvényi szabályozása és a pedagógusérdekek egyre szervezettebb képviselője, ha kemény konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország anyagi, szellemi és társadalmi felemelkedését szolgáló modern — polgári és nemzeti jellegű — közoktatás megteremtésére. Ebben az időszakban gomba módra szaporodtak — a közoktatás és a pedagógustársadalom gyarapodásához és gyorsuló differenciálódásához igazodóan — a különféle szakmai szervezetek és fórumok. Ugyanakkor kezdettől erőteljes törekvések célozták e sokféleség egységét, a közös fellépést, legalább egy-egy intézménytípus, de olykor a közoktatási rendszer és a pedagógustársadalom egésze érdekében.

A kiegyezést követő évtizedekben ugrásszerűen megnőtt a tanügyben foglalkoztatottak száma. Az 1890-es népszámlálás csaknem 35 000, az 1910-es pedig közel 56 és fél ezer főt regisztrált ebben a kategóriában. A létszámnövekedés növekvő részarányt jelentett mind a kereső népességhez, mind „a

közszolgálati és szabadfoglalkozású értelmiségi keresők” számához viszonyítva.¹ A pedagógustársadalom túlnyomó többségét természetesen a tanítóság tette ki, s közöttük is igen magas volt a vidéki, falusi tanítók aránya, akik életviszonyaik, életvitelük miatt — kevés, tiszteletre méltó kivétellel — csupán statisztikai szempontból minősülhettek értelmiséginek.² Jószerevel csupán a középiskolák és a felső szakiskolák (felsőipari, felsőkereskedelmi) tanárai tartoztak ebbe a kategóriába, és sorolhatták magukat a kialakuló polgári középosztály tagjai közé.

A pedagógustársadalmat, ezt a szociológiai szempontból korántsem egységes társadalmi csoportot — az anyagi és társadalmi helyzet különbözőségén túl — rendkívül vegyes vallási és nemzetiségi összetétele is tovább tagolta. Ennek megfelelően igen sokszínű, ugyanakkor nagyon is eltérő ütemű és mértékű volt bekapcsolódásuk a társadalmi és a politikai élet korabeli folyamataiba és eseményeibe. Természetesnek tekinthető tehát, hogy a századforduló után megélénkülő politikai közélet régi és új szereplői, a különböző pártok és mozgalmak megkülönböztetett figyelmet tanúsítottak a szellemi munkásoknak ezen fontos, közvetítő szerepet betöltő, kiterjedt társadalmi kapcsolatokkal és növekvő befolyással rendelkező rétege iránt. A megnyerésükre irányuló szándékok vagy éppen távoltartásuk a politikától — olykor „gazdaságon kívüli”, máskor pedig direkt, egzisztenciális eszközökkel — új fejezete a magyar pedagógustársadalom és a modern magyarországi politikai küzdelmek történetének.

Ez az új helyzet, a politika által megkísértett tanítóság riadt tiltakozása és önvédelme nyilvánult meg az 1904-es — hatodik — tanítógyűlés azon törekvésében, hogy a politikát, különösképpen a „pártpolitikát” zárják ki az egyesületek munkájából.³ Nincs átfogó képünk a magyar pedagógustársadalom és a különböző tanító- és tanáregyesületek politikai irányultságáról és a politikai életben való részvételükről. Tudjuk viszont, hogy a század első évtizedében fellépő új politikai erők — a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus, az országos politikai erővé váló szociáldemokrata munkásmozgalom — jelentős csoportjaikat vonták befolyásuk alá, s tették azokat az 1905 után erőteljesen kibontakozó társadalmi-politikai cselekvés aktív részesévé. Ez a befolyás elsősorban a viszonylag függetlenebb állami és községi alkalmazottak, mindenekelőtt a fővárosi tanító- és tanártársadalom körében érvényesült erőteljesen, de időszakosan az egész országon végiggyűrűzött, különösen az 1906–07-es és az 1910–12-es évek forradalmi fellendülésének időszakában.

Ezen évek eseményei, amelyeknek középpontjában az *Új Korszak* című folyóirat és a *Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének* (MTSZE) 1906-os megalakulása, majd az 1910-es évek elején új erőre kapó és kiteljesedő tevékenysége, a magyarországi tanítómozgalmak erőteljes radikalizálódása állt, egy közelmúltban megjelent tanulmányomban részletesen bemutatásra kerültek.⁴ Itt most az 1910-es évek utolsó harmadának történeteit, a tanítómozgalmaknak a világháború utolsó éveiben ismét megmutatkozó — és az 1918–19-es forradalmakba torkolló — radikalizálódását, illetve ennek a folyamatnak a főbb mozzanatait követjük nyomon.

* * *

Az első világháború ideig-óráig lefojtotta a társadalmi elégedetlenséget, a politikai szervezkedést szigorú rendszabályok korlátozták. Az erősödő hábo-
rúellenesség azonban 1917-től — az elhúzódnó háború okozta nyomor és ki-
látástalanság hatására — mindinkább politikai színezetet kapott és mozgalmi
jelleget öltött.

A pedagógusmozgalom újjászervezésében csakúgy, mint a világháború előtti viharos évtizedben, a fővárosi tanítók és tanárok játszottak vezető szerepet. Szervezkedésük — a kezdetekhez hasonlóan — kétirányú volt: egyrészt a polgári radikalizmushoz, másrészt a szociáldemokrata munkásmozgalomhoz kapcsolódott. Felerősödtek ugyanakkor, különösképpen vidéken, a szakmai, erkölcsi és anyagi érdekvédelem hagyományos, politikamentes fel-fogását hirdető pedagógus egységmozgalmak is. 1917 nyarától Borsod, Hajdú és Szabolcs megyében újjászerveződött a Nevelőmunkások Szövetsége, s megélénkült — más területeken is — a tanítóegyesületi tevékenység. Jellemző viszont, hogy a politikai élet olyan új fogalmai, mint az osztályharc, a munkásszolidaritás gondolata stb., a korábban apolitikus intézmények és szervezetek megnyilvánulásaiban is helyet kiveteltek magunknak. (A középiskolai tanárok negyedik országos gyűlésének egyik előadója, az Országos Közközlési Tanács titkára, *Benedek Elek* például e szavakkal zárta beszámolóját: „Kultúra proletárjai, egyesüljetek!”)⁵

Az 1917 júliusában újjászerveződött *Polgári Radikális Párt*ban tevékenykedő pedagóguscsoport tagjai — *Zigány Zoltán*, *Dénes Lajos* és mások — a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének — 1906 és 1910 után — immár harmadszori megalakítását kezdeményezték. Ennek első, előkészítő lépéseként 1917. szeptember 28-án létrejött a *Budapesti Oktató Szövetség*, amelynek elnöke a polgári radikális *Zigány Zoltán*, társelnöke pedig a szociáldemokrata *Somogyi Béla*, a század eleji baloldali-liberális pedagógusmoz-

galom két ismert vezető személyisége lett. A szövetség a pedagógusok „pártállásától független”, egységes szervezeteként lépett fel, s kezdetben az MTSZE 1910-es „kulturprogramját” vallotta magáénak: „*Követeljük a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását, a tanítók és tanárok gazdasági helyzetének gyökeres javítását és mindenek előfeltételeit: az általános, egyenlő és titkos szavazati jogot.*”⁶

A későbbiek során azonban ez az egység megbomlott. Előbb Somogyi mondott le a társelnökségről, majd 1918 márciusában a szociáldemokrata pedagógusok is kiléptek a szervezetből, s az MTSZE általános programjával szemben szociáldemokrata pártpolitikai szempontok alapján kívánták kialakítani tevékenységük intézményes kereteit és stratégiáját.⁷

A *Magyarországi Szociáldemokrata Párt* már a háború előtt is megkülönböztetett érdeklődést tanúsított a közoktatás kérdései iránt, s nem csekély befolyással rendelkezett elsősorban a városi tanítóság körében. A párt figyelmébe azonban különösen ez idő tájt fordult az értelmiségi és alkalmazotti réteg mint potenciális szövetséges felé. 1917. július 9-én — az MSZDP kezdeményezésre és közvetlen befolyására — megalakult Budapesten a *Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége* (VAOSZ), amelynek létrehozásában szocialista tanítók és tanárok (Czóbel Ernő, Ladányi Ármin, Teszársz Kálmán) játszottak vezető szerepet. A VAOSZ lapja, a *Községi Munkás* kezdetől nagy teret szentelt az oktatás és a pedagógusok problémáinak, és rendszeresen beszámolt a tanítói, tanári gyűlések, szervezkedések napi híreiről.

Ennek köszönhetően már 1917. szeptember 16-án megalakult a VAOSZ legnépesebb és legnagyobb befolyású „szakosztálya”, a *tanítói szakosztály*, amely Teszársz Kálmánt választotta meg elnökének. A VAOSZ égisze alatt zajlott le 1917. december 23-án az a szocialista tanítógyűlés, amely jóváhagyóan támogatta a tanítók szakszervezeti típusú szerveződését, valamint a bizalmi rendszer kiépítését az oktatási intézményekben. Ez — a korabeli gyakorlatnak megfelelően — egyet jelentett a pedagógusok tömeges belépésével az MSZDP-be. Ehhez igazodott a VAOSZ tanítói szakosztályának szervezete is: a különböző intézményekben dolgozó pedagógusok és iskolai alkalmazottak külön szakcsoportokba tömörültek. Szociáldemokrata tanítók vették át 1918 elején a korábban „sárga”, tehát a kormányzat iránt lojális, nem „osztályharcos” szakszervezet, a *Budapesti Tanítók Egyesületének* irányítását is.

A VAOSZ tanítói szakosztályának szervezésében és irányításával zajlott le a magyar pedagógustársadalom történetének addigi legnagyobb arányú tömegdemonstrációja 1918 májusában. A fővárosi tanítók először viharos hangulatú nagygyűlésen, majd a városháza előtti háromezres tüntetésen tilta-

koztak a polgármester által bejelentett — elégtelennek tartott — béremelésük ellen. Küldöttségük ezt követően *Wekerle* miniszterelnöknél is követelte a városi alkalmazottak bérrendszeréhez igazodó, az azokéval egyenrangú anyagi és erkölcsi elismerést.

A VAOSZ az *őszirózsás forradalom* győzelme után kulcsszerephez jutott a Budapest közigazgatását irányító Fővárosi Alkalmazottak Tanácsában. A tanítói szakosztály 1918. december 2-án a régi képviselőházban tartott nagygyűlésen mutatta be a szervezet „kulturprogramját”. A gyűlés elnöke *Teszársz Kálmán*, a napirend előadója *Czóbel Ernő* volt.

A VAOSZ kulturprogramja lényegében az MTSZE 1910-es programjára épült. A közoktatás átfogó reformját követelte: a kötelező nyolcosztályos általános iskolára épülő, egységes állami közoktatás megteremtését, az állam és az egyház szétválasztását, valamint méltó életkörülményeket a nevelők számára. Körültekintő tervezetet dolgoztak ki a háborús viszonyok folytán katasztrofális helyzetbe került fővárosi gyermekvédelem újjászervezésére és — a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, illetve *Nagy László* programjára támaszkodva — az iskolai gyermekvédelem kiépítésére.

December derekán a tanítói szakosztály keretében megalakult a 11 tagú „iskolai reformokat előkészítő” bizottság, amelynek szekcióiban minden iskolatípus, illetve néhány kiemelt nevelési terület, így például a gyermekvédelem szakértői, képviselői is helyet, szerepet kaptak. Az *Iskolai Reformbizottság* a VAOSZ kulturprogramjának szellemében dolgozta ki javaslatait egyrészt azokra a reformlépésekre, amelyeket már a folyó tanévben szükségesnek tartottak életbe léptetni, másrészt a kulturprogramban meghirdetett új típusú iskoláknak az 1919/1920-as tanévtől bevezetésre kerülő új tanterveire.

A reformmunkálatok során messzemenően építettek a pedagógia fejlődésének nemzetközi tapasztalataira, mindenekelőtt a reformpedagógia eredményeire, s felhasználták a hazai iskolai gyakorlat, valamint a gyermektanulmányozás és az „új iskola” tapasztalatait is. Mindezzel — a közoktatási reform és a pedagógiai modernizáció szellemi bázisán — széles körű szakmai egyetértést és cselekvésre késztető összefogást teremtettek meg a pedagógiai konzervativizmussal és a retrográd közoktatási nézetekkel szemben. A reformmunkálatokba közvetlenül mintegy 500 pedagógus kapcsolódott be. Irányításukkal és személyes közreműködésükkel indultak meg — Budapesten a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium keretében — a tanítók és a tanárok ún. átképző tanfolyamai. Ez a nagy arányú társadalmi részvétel megpezsdítette a szakmai közéletet. A mozgalmi jelleg szigorú tudományos igényességgel társult, a szaktudományok és a pedagógia legfrissebb eredményeinek adaptáci-

ójára és integrációjára törekedett — a 6–18 éves gyermekek és ifjak fejlődési üteméhez igazodóan, átlépve a korábbi iskolatípusok merev határait. A reformbizottság irányítói a későbbiekben fontos szerephez jutottak a fővárosi és a központi tanügyigazgatásban.

A VAOSZ kultúrprogramja és a hozzá kapcsolódó fejlesztési tervek ezekben a hónapokban meggyőző és ösztönző hatást gyakoroltak a legkülönbözőbb indíttatású közoktatási reformtörekvésekre, s kiinduló pontját jelentették a polgári demokratikus forradalom, majd a Tanácsköztársaság őszinte reformszándékából fakadó, bár a későbbiekben eltorzuló közoktatás-politikájának.

A VAOSZ mintegy 2000 tagot számláló tanítói szakosztályának 1918. november 25-ei nagygyűlésén, amelyen a fővárosi nevelőkön kívül szép számban jelentek meg Budapest környéki pedagógusok is, az iskola és a tanítóság jövőjéről folyt a vita. Itt merült fel először egy, a pedagógustársadalom minden rétegét összefogó, szakszervezeti típusú tömegszervezet megalakításának gondolata, amely egységesen képviselhetné a szakma alapvető, közös érdekeit és nyomatékosítaná a különféle csoportok erőteljebb részköveteléseit is. Ezt követően határozott a fővárosi tanítók 1918. december 15-ei ülése a *Magyarországi Tanítók Szakszervezetének* (MTSZ) megalakításáról, valamint az ezt előkészítő bizottság létrehozásáról. Kimondták az 1914. július 8.-a óta szünetelő *Új Korszak* újraindítását az MTSZ lapjaként, amit a szakszervezeti tagság a tagdíj fejében járandóságként kap kézhez. Az 1918. december 20-án ismét — rövid története során harmadszor — megjelenő lap szerkesztője rövid ideig ugyancsak *Somogyi Béla* volt. Államtitkárrá történt kinevezése után a szerkesztést *Szöllősi Jenő*, majd *Teszársz Kálmán* vette át. A lap oroszlánrészt vállalt az 1918. december 30-án összehívott alakuló szakszervezeti közgyűlés tartalmi előkészítésében, a potenciális tagság, illetve a sorra alakuló helyi szakszervezeti csoportok küldötteinek mozgósításában. A közgyűlésen a mintegy 5000 főnyire becsülhető tagság képviselőiben 630 küldött vett részt. A Magyarországi Tanítók Szakszervezetének elnökévé *Somogyi Bélát* választották meg.

Az MSZDP megnövekedett aktivitása az értelmiség és az alkalmazottak körében természetesen nem nélkülözte az előretekintő politikai számítást sem. A tanító- és tanárszervezeteket a szocialista agitáció és propaganda legképzettebb és leghatékonyabb osztagainak szánták olyan aktuális kérdésekben, mint például a földreform vagy a politikai intézményrendszer átalakítása, a köztársasági államforma és a parlamentarizmus elfogadtatása.

Ekkorra azonban már bekövetkezett a baloldali tanítómozgalom belső meghasonlása. A polgári radikalizmus hívei nem értettek egyet a pártpolitikai szempontoknak alárendelt, szakszervezet-jellegű és a szakszervezeti tagsághoz a szociáldemokrata párttagságot is kötelezően társító szervezési elvvel. A Budapesti Oktató Szövetség elhalt; tagjai, bár újabb politikai-mozgalmi szervezetet nem hoztak létre, nem vállaltak szerepet az MTSZ tevékenységében sem. Ugyanakkor nem zárkóztak el a hivatali vagy közéleti szerepvállalásoktól; *Zigány Zoltán* például 1919 elején a Néptanítók Lapja szerkesztője lett.

Ezzel egyidejűleg számos más pedagógusszervezet kereste a kapcsolatot az MTSZ-szel. A VAOSZ tanítói szakosztályának tagjai egységesen átléptek a tanító-szakszervezetbe. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület feloszlott, mert tagjai sorra kiléptek és az MTSZ-hez csatlakoztak.

A pedagógusmozgalom erőteljesen megnyilvánuló integrációs és központosító törekvései ellen hatott viszont egyes ellenzékinek számító szervezetek megalakulása, illetve újraéledése, aktivizálódása. Létrejött és lapot indított a Keresztényszocialista Tanítók Szakszervezete, s az Országos Katolikus Tanáregyesülettel karöltve felemelte szavát a felekezeti iskolák államosítása és a kötelező hitoktatás tervezett megszüntetése ellen. Konzervatív színvonalú, ellenzéki álláspontot képviselt számos helyi vagy regionális felekezeti tanítóegylet is.

Az MTSZ elfogadott „kultúrprogramjának” alapelveit az iskolák államosítása, a felekezeti oktatás megszüntetése, a vallásügyeknek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatásköréből való kirekesztése, a reakciónak nyilvánított tanügyi tisztviselők oktatási szakemberekkel történő felváltása és az iskolai osztálylétszámok csökkentése képezte. A vázlatos program a következő hetekben a VAOSZ tanítói szakosztálya korábbi koncepciójának elemeivel bővült, illetve néhány ponttól eltekintve annak szinte teljes adaptációját jelentette. Eltérést mutatott a tankötelezettség 18 éves korig tervezett kiterjesztése, az általános iskolára épülő öt évfolyamos középiskola terve, illetve a középiskolába nem járó fiatalok továbbképző iskolája. Nagy figyelmet fordított a program a gyermekvédelemre és az eddig elhanyagolt felnőttoktatás fejlesztésére.

A radikális — és sok tekintetben voluntarista — program azonban szükségképpen szembekerült a realitásokkal és a polgári demokratikus fordulat körvonalazódó kultúrpolitikájával. *Károlyi Mihály* például, akit az MTSZ delegációja 1919 januárjában ultimátumszerű követelésekkel keresett meg, nem adott azonnali és kedvező választ, az összehívandó demokratikus or-

szágygyülés döntésétől tette függővé az iskolák államosításának ügyét. A helyzethez igazodó reálpolitika és a szociáldemokrata pártpolitika utópikus törekvéseinek tragikus konfliktusára utal, hogy a tanítók helyzetének megjavítását, a programban megfogalmazott szociális célok megvalósítását sürgető MTSZ-küldöttség — ugyancsak januárban — azzal a *Somogyi Bélával* mint kultuszminisztériumi államtitkárral került összeütközésbe, aki néhány hete még a tanító-szakszervezet népszerű elnöke volt. Ez a feloldhatatlannak tűnő helyzet az egyre feszültebb politikai légkörben meggyorsította az MTSZ irányító köreinek radikalizálódását, s teret nyitott a VAOSZ tanítói szakosztálya, illetve — ekkor már — az MTSZ budapesti szervezete keretei között megalakult kommunista pedagóguscsoport erősödő befolyásának, ami döntő hatást gyakorolt az események további menetére. A pedagógus közvéleményt azonban ekkor még — pártállástól függetlenül — kedvezően alakította, hogy a kormány — régi, jogos igényeket teljesítve — az állami tisztviselőkkel egyenlő elbánásban részesítette a tanítókat és a tanárokat, — mind a fizetési osztályokba történő besorolásuk, mind nyugdíjaztatásuk tekintetében.

Ennek ellenére egyfajta radikalizálódást, illetve balra tolódást figyelhetünk meg az 1919 januárjától sorra alakuló — nagyrészt városi, helyenként megyei — szakszervezeti csoportok tevékenységében. A későbbiek folyamán ezeknek a szervezeteknek a többnyire háborút, orosz hadifogságot is megjárt szervezőiből, irányítóiból kerültek ki a Tanácsköztársaság helyi művelődési vezetői.⁸

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete 1919. március 21-e után sajátos módon épült be a *Tanácsköztársaság* hatalmi rendszerébe. A pedagógusok kötelezően előírt szakszervezeti tagsága, ami ekkor egyben szociáldemokrata párttagságot is jelentett, a mozgalmi és érdekvédelmi funkciókat háttérbe szorítva sajátos erőszakszervezetté, a kommün rohamcsapatává tette az MTSZ-t. A szakszervezet a kiépülő új tanügy-igazgatási szervezet tevékenységét megelőzve, később pedig azzal karöltve irányító és végrehajtó szerepet vállalt a tanács hatalom voluntarista közoktatási programjának ellentmondást nem tűrő megvalósításában, az állam és az egyház erőszakos szétválasztásában és a nevelők „tudatának — gyorsított — átférmálásában”, az ún. átképző tanfolyamok szervezésében. Az előző időszakban a radikális és a szocialista pártprogramokban megfogalmazott és a polgári demokratikus átalakulás igényei szerint is időserű egyház- és közoktatás-politikai követelések — a hazai viszonyokkal, a tervek megvalósíthatóságának gazdasági, társadalmi, politikai és szociálpszichológiai feltételeivel nem számolva — egy mind türel-

metlenebb és erőszakosabb forradalmi utópia gyakorlati politikájában öltötte testet.

Az így kialakult fonák helyzet, a doktrínér türelmetlenségből és a bürokratikus merevségből eredő gyakori túlkapások, a pedagógusok érzékenységet, meggyőződését és lelkiismereti szabadságát sértő diktatórikus eljárások, a túlhajtott szakszervezeti, illetve pártélet, az állandó értekezletek és továbbképzések az első hetek lelkes hangulatát követően mindinkább frusztrálták, majd kijózanították és nagy mértékben megosztották a tanító- és tanártársadalmat. Ezt a romló közhangulatot csak ideig-óráig ellensúlyozta a pedagógusok mint állami tisztviselők viszonylag kedvező helyzete, így például a fizetések inflációt követő emelése, illetve részletekben történő folyósítása. Ez a kedvezmény azonban a nyári hónapokra elvesztette gyakorlati értékét, hiszen a hivatalos „fehér pénz” nem volt konvertibilis fizetőeszköz. A szakszervezeti élettel együtt járó feszültségek feloldására irányult a későbbiekben — júniusban — az a lépés, miszerint az MTSZ helyébe lépő *Magyarországi Tanítók Országos Szövetségének* működési szabályzat-tervezete már el akarta választani a változatlanul kötelező, alkalmazási feltételt jelentő szakszervezeti tagságot az önkéntes párttagságtól.

A nyári hónapokban megélénkült a többnyire illegálisan szerveződő ellenzéki, sőt — saját minősítésük szerint is — ellenforradalmi mozgalmak, szervezetek, így például a keresztényszocialista tanítómozgalom, valamint a Magyar Tanárok Nemzeti Szövetségének tevékenysége.⁹ Ezek a csoportosulások később fontos szerepet kaptak a forradalom bukása, leverése utáni számonkérésekben és megtorlásokban.

* * *

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete sajátos politikai, sőt hatalmi szerepvállalása a forradalmakban a bukást követően sajnálatos módon kompromittálta, sőt diszkreditálta az általa is képviselt haladó közoktatás-politikai elveket és újszerű pedagógiai nézeteket. Ebből következett, hogy a forradalmakkal együtt a demokratikus közoktatás ügye és a pedagógia reformjának esélye is súlyos vereséget szenvedett Magyarországon. A magyar tanító- és tanártársadalom jelentős hányadát érthette, érte ugyanakkor az a vád, hogy „a tanácskormány exponensei voltak”. „A közoktatásügyi feladatok végrehajtásában” szerepet vállaló sok ezer tanító és tanár tevékenységét azonban nem lehet csupán a magyarázatul — s mentségükre — felhozott „kényszerítő körülményekkel” indokolni. A cselekvésüket meghatározó közös eszmei alap ugyanis a népért, a nép kulturális felemelkedéséért érzett felelősség, a kiáltó

vagyoni és társadalmi igazságtalanságok megszüntetését helyeslő és sürgető humánus volt, még ha nem is voltak minden kérdésben radikális állásponton, és a szocialista nézetek többnyire csupán kezdetleges módon jelentek meg körükben, nemegyszer az őskereszténység 20. századi reinkarnációjaképpen.¹⁰ 1918/19 minden ellentmondásával egyetemben ezért is rendkívül tanulságos fejezete a magyar pedagógustársadalom és a hazai pedagógus-mozgalmak történetének.

Jórészt a fentiekkel magyarázható, hogy a két világháború közötti hazai pedagógus-érdekképviselő — a politikai szervezkedés lehetőségeitől megfosztva — a dualista korszakban kialakult szakmai és tudományos szervezetek és intézmények keretei közé szorult vissza. Az európai mintákhoz igazodó, teljes körű és teljes értékű társadalmi gyakorlat, például a parlamenti demokrácia és a modern osztályharc körében szerezhető mozgalmi tapasztalatok hiánya nemcsak ezekben az években jelentett kényszerű öncsonkítást. Valójában 1945 után ütött vissza, amikor is a jó szándékkal kikövezett utak — mozgalmi téren és a közoktatás-politikában egyaránt — a történet újabb buktatóihoz és súlyos torzulásokhoz vezettek.

Jegyzetek

1. *Huszár Tibor*: Értelmiségtörténet — értelmiség — szociológia. In: Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások. Szerk. *Huszár Tibor*. Bp. 1978. (Statistikai adatok: 76.)
2. *Az 1904/05-ös tanév statisztikai adatai szerint a pedagógustársadalom belső tagozódása a következő (kerekített, hozzátétveleges adatok):*

kisdedővök	2 000
elemi népiskolai tanítók	30 000
felső nép- és polgári iskolai tanítók	3 000
óvó- és tanítóképző intézeti tanárok	1 000
gimnáziumi tanárok	4 000
egyéb középiskolák tanárai	1 000
összesen:	41 000
- (A tanonciskolákban kb. 300 főállású tanító dolgozott a csaknem 4 000 másodállású, főként elemi népiskolai tanítóval szemben. Számukat ezért statisztikai szempontból elhanyagolhatónak tekintettem.)
- A 30 000 tanítóból mintegy 16 500 egy- vagy kéttanítós, osztatlan, illetve részben osztott iskolában tanított. — L. A Magyar Szent Korona országai népoktatástügyének fejlődése. Bp. 1913. (Magyar Statisztikai Közlemények. Új sorozat, 31.)
3. *L. Felkai László*: A néptanítók egyetemes gyűlései. In: *Felkai László*: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. Bp. 1983. 179–218.
4. *L. Kelemen Elemér*: Pedagógusmozgalmak Magyarországon az első világháború előtti évtizedben. In: Történelem — tanítás — módszertan. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Szerk. Nagy Péter Tibor. Bp. 2002. 153–160. — Vö.: Magyarország a XX. században. Szerk. *Balogh Sándor*. Bp. 1985.; — *Köte Sándor*: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849–1918). Bp. 1975., továbbá *Köte Sándor*: A tanítómozgalom új vonásai az első világháború előtti években. In: *Pedagógiai Szemle*, 11. évf. 1961. 11. 999–1007.
- Az előzményekről, azaz a pedagógusszervezetek és -mozgalmak 19. századi történetéről: *Kelemen Elemér*: Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. Kézirat. (Megjelenik In: *Iskolakultúra*, 2004).
5. Jelentés a IV. országos középiskolai tanárkongresszusról. Bp. 1918. 2–30. — Idézi: *Felkai* (1983). 259.
6. Új Korszak, 3. évf., 1910. 1. sz. (X.14.), illetve a következő számok. — A lapra vonatkozóan l. *Kelemen* (2002), illetve az ott hivatkozott irodalom.
7. A tanítómozgalom 1917/18. évi eseményeire vonatkozóan l. A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900–1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Szerk. *Kelen Jolán*. Bp. 1958. 42–77.; — *Arató Ferenc*: A pedagógus mozgalom története. In: A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története. Szerk. *Toldy Sára*. Bp. 1970. 5–40.; — *Bellér Béla*: Közoktatástügyi reformtervek 1918–19-ben. In: *Pedagógiai Szemle*, 18. évf., 1968. 10. 865–878.; — *Köte Sándor*: A magyar neveléstügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Bp. 1964., — *Teszársz Kálmán*ról l. *Bihari Mór*: *Teszársz Kálmán*, a magyar szocialista tanítómozgalom megszervezője. In: *Pedagógiai Szemle*, 16. évf. 1966. 7–8. 661–671.
8. *Köte Sándor*: A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései. Bp. 1979.; — *Földes Éva*: A tanító a forradalomban. In: Neveléstörténeti tanulmányok. Szerk. *Köte Sándor*. Bp. 1970. 341–367.; — *Kelemen Elemér*: Somogy megye művelődéstügye a Tanácsköztársaság idején. Kaposvár, 1970., továbbá: „A szent, a várt Szélvész.” Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatástügyéről. Szerk. *Mészáros István*. Bp. 1970.
9. L. *Köte*: 226., ill. a 40–41. sz. jegyz. (238.)
10. *Köte*: (1979). 209–239.; *Kelemen* (1970)

GYERMEK- ÉS FIATALKORÚ BŰNÖZŐK* A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

HEGEDŰS JUDIT

„Igen sokat beszélünk, de nagyon keveset dolgozunk. Lelkesedünk előadásokon, kongresszusokon: egy-egy szívünkbe markoló cikk, tanulmány, vagy könyv a nyomortanyákról mélyen meghat bennünket, s úgy érezzük, mintha cselekvő erőt váltana ki belőlünk, azonban ha munkára kerül a sor, megtorpanunk. A sokat hangoztatott magyar szalmaláng fellobban, de hamar elalszik. Menjünk ki tehát a nyomortanyákra, nézzünk körül... Ez az út fájdalmas, nehéz, gyakran szivetrázó, de mégis meg kell tenni.” (Nemes, 1935. 9–10.) — ezekkel a szavakkal szólítja meg olvasóit *Nemes Lipót*, a XX. századi kriminálpedagógia egyik megalapozója. Érdemes megfogadni tanácsát, induljunk el mi is ezen az úton, nézzük meg, hogy a két világháború között milyen is volt a sorsuk a „züllésnek indult, vagy elzüllött” gyermekeknek, fiataloknak, milyen segítséget adtak nekik, mit is tettek értük a gyermekvédelmi szakemberek, kriminálpedagógusok, jogászok.

Munkánk során három, az 1918–1938 közötti időszakban is működő, gyermekvédelmi szakfolyóirat (A Gyermek, Gyermekvédelem és A Gyermekvédelem Lapja), valamint a korabeli kriminológiával, kriminálpedagógiával foglalkozó jogászok (*Németh Péter*, *Vámbéry Rusztem*), rendőrök (*Gegus Dániel*), pedagógusok (*Nemes Lipót*, *Vágó Károly*) munkáinak tartalomelemzése szolgált kiindulópontul. Forrásainkban azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen nehézségekkel szembesültek a büntetőeljárás során, milyen okok vezettek a fiatalok bűnelkövetésére, kitől és milyen jellegű segítséget kaptak a reszocializációjuk során, miként vélekedtek róluk, valamint a javítóintézetek pedagógiai munkájáról. A szakirodalmi kutatómunka eredményeképpen a fiatalkori bűnelkövetéssel kapcsolatban a vizsgált korszakban 5 könyvet (*Csizmadia*, 1935; *Finkey*, 1922; *Gegus*; *Nemes*, 1935; *Vámbéry*), illetve 17 tanulmányt (*Fodor*, 1935; *Gegus*, 1931; *Hoffmann*, 1937; *Hrabovszkyné*, 1934; *Illyefalvi*, 1930; *Kármán*, 1918; *Lendvay*, 1932; *M. I.*, 1933; *Nemes*, 1933; *Németh*, 1931, 1932, 1933, 1937, 1937/a, 1937/b; *Vágó*, 1928; 1930) találtunk. A szerzők között elsősorban jogászok

* A szerző tisztában van azzal, hogy napjainkban a bűnelkövető, bűnelkövetés kifejezést használjuk, de a korabeli szóhasználatot alkalmazva írásunkban a bűnöző, bűnözést kifejezést is alkalmazzuk.

kat, valamint gyógypedagógusokat találhatunk, ezzel is megerősítve azt a tényt, hogy az első világháborút követően a fiatalkori bűnelkövetés, bűnözés komoly társadalmi és pedagógiai problémának számított.

A tartalomlemezés során az alábbi kategóriákat állítottuk fel:

1. Statisztikai adatok
2. Dilemmák és problémák a fiatalkorúak ellen indított büntetőeljárá-
sban
3. Környezettanulmányok
4. Vélekedések a fiatalkorú bűnelkövetőkről
5. A javítóintézet pedagógiai munkája
6. Javítóintézeti pedagógusok és pártfogók
7. Az iskolai gyermekvédelem szerepe a bűnmegelőzésben

A kategóriák megalkotását és a szövegrészek besorolását követően minő-
ségi következtetések levonására törekedtünk. Eredményeinket a fentebb fel-
sorolt szempontok mentén kívánjuk bemutatni.

Fiatalkori bűnözés a szám adatok tükrében

Ahhoz, hogy felmérjük, hogy mekkora problémát is jelentett a fiatalkori bü-
nözés ebben a korszakban, érdemes megvizsgálni néhány statisztikai adatot,
amelyek nemcsak arról tanúskodhatnak, hogy hány főt ítéltek el, hanem arról
is, hogy a bíróságok gyakorlatukban milyen jellegű büntetésre helyezték a
hangsúlyt.

A Magyar Statisztikai Közleményekben, valamint a folyóiratokban közölt
adatok segítségével átfogó képet kaphatunk arról, hogy miként alakult a 12–
17 éves korosztályon belül az elítélt fiatalkorúak aránya (Szabó, 1961. 104.).

*1. számú táblázat: A 12–17 éves korosztályon belüli elítélt fiatalkorúak szá-
ma 1921–1939 között*

Év	12–17 éves népesség	Elítélt fiatalkorúak (fő)
1921	1 054 010	7 197
1930	754 579	4 995
1939	1 031 796	7 562

Ha a 10 000 főnyi azonos korú népességhez viszonyítjuk a fiatalkorú
büntetettek számát, láthatjuk, hogy a fiatalkorúak kriminalizálódása fokoza-
atosan nő, mely — többek között — magyarázható az első világháborút kö-
vető gazdasági, társadalmi nehézségekkel. Az infláció és a munkanélküliség
az életszínvonal folyamatos csökkenését okozta, mely érzékenyen hatott a

családok életére. Gyakran a hadirokkant, hadifogságból visszaérkezett apa képtelen volt családját eltartani, gyermekét nevelni, az árván, főlárván maradt gyermekek felügyelet nélkül maradván könnyen a „züllés útjára” léphettek. Mindez közvetve hozzájárulhatott a bűncselekmények számának megnövekedéséhez.

Az ítélkezési szokások vizsgálatához kiváló adalékot nyújtanak az 1922-ből fennmaradt adataink, mely szerint a járásbíróságokon és törvényszékeken egy naptól egy évig terjedő szabadságvesztésre ítélt fiatalok száma 1015 fő volt, ők rendszerint fogházba kerültek, míg 39 fiatalot ítélték egy évnél hosszabb ideig terjedő fogházi büntetésre. (*Vágó*, 1930. 48.) Már ezek az adatok is utalnak arra, hogy az általunk vizsgált korszak elején inkább a rövid időre szóló, fogházban letöltendő büntetést preferálták a bírók. Joggal felmerülhet bennünk a kérdés, vajon egy évnél kevesebb idő elegendő-e arra, hogy a gyermek, fiatal „átnevelése” megtörténjen, vagy ahogy az egyik javítóintézeti nevelt feltette a költői kérdést: „Három nap alatt akarnak belőlem szentet csinálni?” (*Németh*, 1937/a 164.)

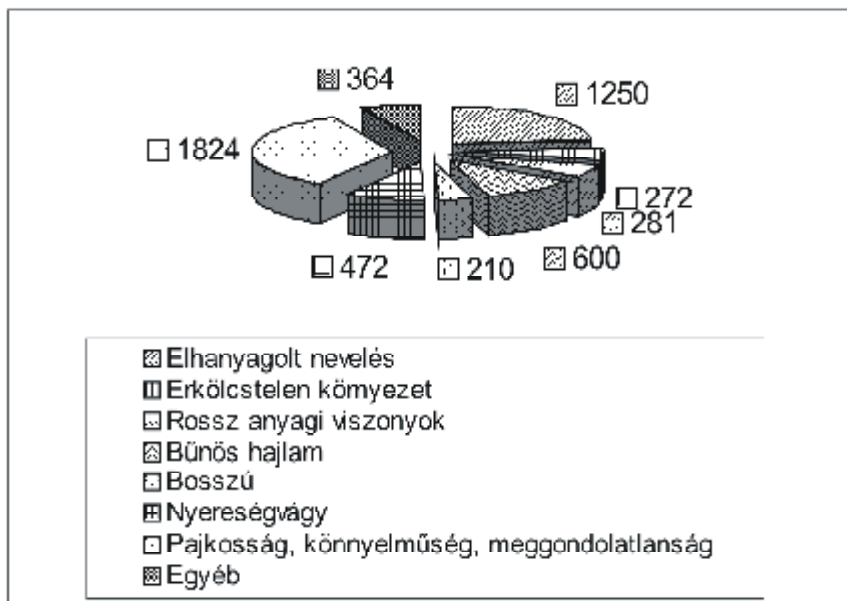
Kedvező változásról adnak hírt az 1930-as évekből származó adataink: a bíróságok egyre gyakrabban a javítóintézeti nevelést róják ki a büntetett fiatalokra, ezzel is megerősítve a szakfolyóiratokban, szakirodalomban megjelenő gondolatot: büntetés és megrovás helyett a nevelés, a reszocializáció legyen a cél. 1930-ban a fiataalkorúak bíróságához 4541 ügy érkezett, amely nem csak bűncselekményeket tartalmaz, hanem azokat az eseteket is, ahol a züllés útján lévő fiataalkorú ügyében a házi és iskolai fenytítés eredménytelen maradt. Ebben az évben született ítéletekről az alábbi táblázat ad összefoglalást (*Gegus*, 1931. 180.):

2. számú táblázat: *A fiataalkorúak bíróságánál kiszabott ítéletek jellege és száma*

<i>Ítélet jellege</i>	<i>Ítélet száma</i>
Fogház	19 eset
Javító-nevelés	415 eset
Próbára bocsátás	791 eset

A Magyar Statisztikai Évkönyv adatai alapján azonban nemcsak az ítéletről, hanem a bűncselekmény elkövetésének okairól is kaphatunk információkat (*Magyar Statisztikai Évkönyv*, 1930. 331.):

1. számú diagram: *A bűncselekmény elkövetésének okai 1930-ban*



A számadatok mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy a Magyar Statisztikai Évkönyvben a bűncselekmény elkövetésének okai között milyen tényezőket vettek számba. Az egyes kategóriák nagyon gyakran nem is határolhatók el egymástól, ok-okozati összefüggést találhatunk közöttük. Az elítélt többféle okból is követhet el bűncselekményt, ennek következtében nagyobb az elemszám ($N=4995$), mint az ítéletek száma ($N=4541$). Szemmel látható, hogy a biológiai tényezők mellett (bűnös hajlam), a gazdasági problémákkal és a szocializáció zavarai (elhanyagolt nevelés, erkölcstelen környezet, meggondolatlanosság, könnyelműség, stb.) magyarázzák a bűnelkövetést.

E statisztikai adatok segítségével képet kaphattunk a korabeli ítélkezési szokásokról, a bűncselekmény okairól, de igen keveset tudunk arról, hogy milyen nehézségekkel kellett szembesülniük a bűncselekményt elkövető 12 év feletti fiataloknak a büntetőeljárás során. A jogászok elsősorban ezt a kérdéskört vizsgálták írásaikban.

Büntettes fiatal a büntetőeljárás útvesztőiben

A bűncselekményt elkövetett fiatal először az ügyészséggel és a rendőrséggel került kapcsolatba. A túlterheltség miatt előfordult, hogy néha hetek, hónapok teltek el, amíg a fiatallal történt valami. Addig vagy a fogdában, vagy pedig abban a családi környezetben élte tovább az életét, amely „szabad utat adott” bűnelkövetésére. A rendőrségi fogdában a fiatallal szemben alkalmazott nem megfelelő bánásmódot többen is kiemelték, így például *Vágó Károly* javítóintézeti nevelő is: „... a fiatakorúaknak a nevelőotthonokba való beszállítása előtti fogházban tartása igen káros nyomokat hagy bennük. Sokszor felnőtt letartóztatottakkal vannak együtt, mi részükre — tapasztalat szerint — nem a legjobb iskola. A nevelőotthonokba való beszállításukkor sokszor megláncolva kísérik be a lábán állni alig tudó kis fiatakorút” (*Vágó*, 1937. 49.) Ez úgy tűnik megoldhatatlan problémának látszik, hiszen akár az általunk vizsgált korszak elejét (vö. *Vámbéry*), akár végét (*Vágó*, 1937) vizsgáljuk, ugyanazok a gondolatok fogalmazódnak meg: nincs elegendő hely, lehetőség arra, hogy a fiatakorúakat elkülönítve tartsák az előzetes letartóztatás során, bár mindenki előtt teljesen egyértelmű, hogy ennek milyen káros hatásai vannak mind pedagógiai, mind pszichológiai szempontból.

Miközben a fiatal előzetes letartóztatásának idejét töltötte, elkezdődhetett a bírósági tárgyalás. A két világháború között továbbra is a dualizmus korában született törvények és rendeletek (1878. évi V. törvény — Csemegikódex, 1907. évi 60 000 sz. BM rendelet, 1908. évi XXXVI. Törvény — 1. Büntető Novella) határozták meg a jogi háttérét*. Az 1908-as Büntető Novella által megfogalmazott, a 12 év feletti bűnelkövetőkkel szemben kivethető intézkedések (a szülői vagy iskolai fenyítés, a bírói dorgálás, a szigorú felügyelet mellett próbára szabadlábon hagyás, a javító nevelés, valamint a fogház) továbbra is fennmaradtak. Ugyanakkor az 1920. évi XXVI. törvény-cikk a vagyon, az erkölcsiség és a személyiség hatályosabb büntetőjogi védelméről a botbüntetéssel kapcsolatban konkretizálta, hogy a botütések száma — tekintettel az elítélt egészségi állapotára — fiatakorúra ötnél kevesebb és huszonötnél több nem lehetett. (2. §) A botütéseket az ügyészség vezetője részéről kijelölt fogházőr a fiatakorú egyénnel szemben korához és testi fejlettségéhez mérten megfelelő spanyolnádat vagy más minőségű vesszőt alkalmazhatott (4.§) törvény szerint.

* A tanulmányban idézett törvények a www.1000ev.hu honlapról származnak.

A korszak fiatalkorúakkal kapcsolatos törvénykezésének másik jellemzőjét is fontos kiemelnünk, melyet szintén a dualizmus korában született 1913. évi VII. törvénycikk alapozott meg. Egyre határozottabban érvényesült az a szemlélet, hogy a „büntettes”, vagy „züllésnek indult” gyermekeknél és fiataloknál ne kizárólag a büntetés, hanem az elhanyagolt vagy megromlott erkölcsaik megjavítása legyen a cél. Ennek érdekében rendelték el a fiatalkorúak bíróságát, amelynek feladata a bűncselekményt elkövetett fiatalok feletti ítélkezés mellett az erkölcsi romlás veszélyének kitett, züllésnek indult kiskorúak érdekében védő- és óvó intézkedéseket tenni. (3. §)

A fiatalkorúak bírósága működésének elején igen nehéz helyzetben volt, hiszen a háborút követő helyzet miatt mind a személyi, mind a tárgyi feltételek biztosítása komoly nehézségekbe ütközött. Működésével kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg a korabeli jogásztársadalomban is, melyek közül érdemes néhány gondolatot kiemelni.

A bírósági tárgyalásokkal kapcsolatban komoly ellenérvek fogalmazódtak meg az 1920-as évek elején, többek között *Vámbéry Rusztem* tollából is, aki egyrészt sérelmezi, hogy a tárgyalásokról nem zárják ki a nyilvánosságot, másrészt a tárgyalási terem berendezkedését sem tartja helyesnek, mert szerint a „...a berendezkedés nemcsak a vád és védelem egyenjogúságára sérelmes, hanem az egyes bírói eljárás legnagyobb előnyét kockáztatja. Közvetlen érintkezés a fiatalkorúval, bizalmának megnyerése, egyéniségének kiismerése csak a szemtől-szembe folytatott fesztelen és formátlan beszélgetés útján lehetséges. Ezt pedig kizárja a gyakorlatban a törvény intenciója ellenére alakított és emelvényen trónoló háromtagú tanács.” (*Vámbéry*, 15.)

Természetesen az sem mindegy, hogy kik azok, akik ítélkeznek a fiatalkorúak fölött: a fiatalkorúak bíróságán dolgozó bírák kiválasztása igen nagy körülményt igényel, hiszen nemcsak a jog ismeretére van szüksége, hanem pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tudással, valamint szociális és pedagógiai érzékkel is kellene rendelkeznie. Alapvető követelményként fogalmazódik meg a bírakkal szemben, hogy nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is ismerkedjenek meg azokkal az intézményekkel, ahová ítélik a fiatalokat. Adataink azonban arra utalnak, hogy ezt nem igazán sikerült megvalósítani, ugyanis például az Aszódi Javítóintézetben három év alatt csak egy bíró fordult meg. (*Vámbéry*, 16.)

Maguk a bírák is érzik ennek a helyzetnek a visszásságát, ugyanis *Sándor József*, a fiatalkorúak brassói bírása *Vámbéry Rusztem*hez írt levelében nemcsak azt hangsúlyozta, hogy a bíró aktaként, minél hamarabb elintézendőként kezeli a fiatal ügyét, és így hiányzik az egész ügymenetből a pedagógiai

elem, hanem a fiatalkorúak bírójának presztízsére is kitért: „... mint nem komoly, értékekkel nem bíró és nem jogászi munkát értékelik. Ennek következtében aztán értékesebb bírák valósággal félnek a kijelöltetéstől, mert ezen a téren való előmenetelük biztosítva nincs.” (Vámbéry, 81.)

A bírák megfelelő képzettségének hiánya mellett a leterheltségről sem szabad elfeledkezni. Budapestről vannak adataink, mely szerint egy bírónak átlag egy évben ezernél több ügyet kellett tárgyalnia. (Vámbéry, 19.) Ezt természetesen igen nehéz teljesíteni úgy, hogy közben a fiatalkorúak bírójával szemben támasztott rendkívüli igényeknek is maradéktalanul megfeleljen.

A bíró munkáját segítő bevezették (Büntető Novella, 1908) a pártfogói intézményt. A pártfogó felügyelőnek több feladata is volt: egyrészt környezettanulmányával segíti a bírót döntésének meghozatalában, másrészt a büntetés kiszabását követően követi a fiatal életét, kiszabadulása után segíti a társadalomba való visszailleszkedését. E feladatokra azonban nem képezték ki a pártfogókat, amely a leterheltségen, a rosszul fizetettségen, a tisztázatlan kompetenciahatárokon kívül további komoly problémát jelenthetett munkájuk elvégzésében. Az állami pártfogó tisztviselők mellett meg kell említeni a jótékonyági szervezetek munkáját, az úgynevezett patronázsszervezeteket (például az Országos Gyermekvédő Liga, vagy a Szociális Misszió-Társulat), akik tevékenységüket ingyenesen végezték. Azonban az I. világháborút követően jelentős részük felbomlott, és csak 1933-ban 33 taggal megalakult Patronázs Szövetségek Magyar Egyesülete lendítette fel a büntetés-végrehajtás zárt intézményeiből kiszabadulók életútjának igazgatását.

Környezettanulmányok a két világháború között*

A gyermektanulmányozási mozgalom elterjedésével, hazánkban is egyre fontosabb szerepet kapott a gyermekvédelmi problémák kezelésében, a büntetőeljárásban a környezettanulmány, melyet az 1913-as törvény alapján a pártfogó tisztviselő vagy „a bíróságnál erre a célra jelentkező más alkalmas személy” készít el. (16. §) A környezettanulmány bevezetését dicséretesnek tartotta a korabeli jogász és pedagógustársadalom, azonban a gyakorlati megvalósulása nem volt tökéletes.

* Kutatásunk során szerettük volna a javítóintézeti növendékek környezettanulmányait elemezni, azonban a második világháborúban mind az Aszódi, mind a Rákospalotai Javítóintézet iratanyaga megsemmisült, így erre nem kerülhetett sor.

A környezettanulmányok többsége „csupán a fiatalkorú életrajzának rövid összefoglalása, anélkül, hogy jellemrajzot, vagy legalább oly adatokat szolgáltatna, amelyből a jellemrajz megalkotható.” (Vámbéry, 30.). Hasonlóan negatív véleménye volt Vágó Károlynak, aki kiindulva a használhatatlan, rosszul megírt, megbízhatatlan környezettanulmányokból, meghatározta a környezettanulmányok szerkezetét, amely három fő részből áll: az első rész általában a gyermek családjának életmódjáról és gazdasági viszonyairól ad információt, majd ezt követi az orvosi (egészségügyi állapota, betegségei, erőléte), illetve a pedagógiai és pszichológiai vizsgálat (intelligencia mérése, iskolai ismeretek, vérmérséklet) eredményeinek összefoglalása. (Vágó, 1937)

Hasonló szempontok alapján készítette el *Nemes Lipót* a kültelki gyermekekről környezettanulmányát, melynek segítségével a bűnöző társadalom kialakulását vázolta fel. (Nemes, 1935) Nézzünk meg néhány szempontot a fentiek közül!

Az angyalföldi nyomortanyán élők lakáskörülményei nem igazán szívdereítő: „Benyitunk egyik lakásba. Hat gyerek lakik itt a szülőkkel. Az egész lakásban egy ágy van és egy szekrény.” (Nemes, 1935. 11.) Amellett, hogy sokan élnek együtt, általában piszok, bűz, füst jellemezte a lakásokat. A gyermekek étkezését is megvizsgálta *Nemes Lipót*, ugyan jobb eredményeket kapott az 1912-es adatokhoz képest, de ezt nem a családok élethelyzetének javulásával magyarázta, hanem Budapest polgármesterének azon intézkedésével, hogy a gyermekek reggel ingyentejet kaptak. Ezt a tényt támasztja alá a szülők munkanélkülisége: az általa vizsgált gyermekek szüleinek 32 %-a volt munkanélküli, így a gyermek „csak lézengő, elkeseredett, nem dolgozó apát lát maga előtt, aki nem tudja ellátni családját sem étellel, sem ruhával.” (Nemes, 1935. 19.)

A rossz lakásviszonyok, a nem megfelelő táplálkozás természetesen a gyermekek egészségügyi állapotára is hatást gyakorolt: „a koravén proletárcsok, a beesett szemek, a Lombrozó-fej” (Nemes, 1935. 21.) mellett komoly szervi betegségekről is olvashatunk *Nemes Lipót* munkájában, amelyeket legfeljebb csak akkor tudtak kezelni, ha a gyermek iskolába került, és ott az iskolaorvos megfelelően teljesítette kötelességét. A testi fejlődés figyelemmel követésén kívül elengedhetetlen a pszichikai állapot felmérése is, mellyel kapcsolatban kiemelte a szocializációs zavarok hatását a gyermek erkölcsi, pszichikai és nem utolsósorban az értelmi állapotára.

Züllött vagy züllésnek indult gyermekek és fiatalok

A két világháború közötti korszak is számtalanszor felvetette a kérdést, hogy javíthatatlan bűnöző vagy beteg áldozat- e a bűnelkövető fiatal? E dilemma a bűncselekményt elkövetett elnevezésében is tükröződik: a szakirodalomban egyre inkább elterjedt az erkölcsileg fogyatékos, társadalmilag abnormális kifejezés, amely arra utal, hogy a bűnelkövetést gyógypedagógiai problémának tekintették, ugyanakkor a köztudatban fiatalkori fegyencekként kezelték őket.

Továbbra is foglalkoztatta a korszak kriminológusait, pedagógusait, orvosait, vajon javítható- e a „züllött fiatal”, és ha igen, milyen eszközökkel. A XIX. században még elfogadott „nevelhetetlen ember” és a „született bűntettes” koncepciója megkérdőjeleződött a két világháború között, hiszen „minden emberi lényben, bármilyen mélységbe zuhant is, kell, hogy valami jó is legyen.” Ugyanakkor megjelenik az a szemléletmód is, hogy „vannak olyan öröklött hajlamok, amelyek ereje az ember jellemének antiszociális kialakulásához vezethetnek.” (*Németh*, 1937. 39.)

A bűnözők nevelhetősége kérdésében az indeterminizmust, a jellem változtathatatlanságának elméletét elvetették, helyette a jellem alakíthatóságát és formálhatóságát hirdető „igazságos középút” elve érvényesült: „a javíthatatlanság kérdése is ama nagy sarkkérdések sorába tartozik, amelyekre egyszerűen igennel vagy nemmel felelni elhamarkodott ítélet lenne.” (*Finkey*, 1922. 86.) Ennek alapján a javítóintézetben folytatott nevelés testi, értelmi és erkölcsi fejlesztést is jelentett, kiemelve — hiszen leginkább ezen a területen fogyatékos a fiatal — az erkölcsi nevelést, mivel „a megjavulás ezen fordul meg.” (*Finkey*, 1922. 81.) Szükség is van erre, mert ha megnézzük a bűnelkövetés okait, akkor ezek a tényezők azok, amelyek a gyermekek szocializációja során sérülnek.

Nézzünk meg egy példát, miként kezdődik el a kültelki gyermekek bűnözői karrierje *Nemes Lipót* kutatásai alapján: „A gyermekek olyasmiknek lopásaival kezdik, amelyeket az ő részükről senki sem tart bűnnek, és éppen ezért lopáshajlamuk akadály nélkül fejlődik, gyakran pedig fejlesztik azt bennük.” (*Nemes*, 1935. 26.) Azaz a javítóintézeti neveltek gyermekkori fejlődése már igen korán antiszociális irányba indul meg, melyet az iskola nemcsak meggátol, hanem még fel is gyorsítja a folyamatot, hiszen oda csak „ténlen szeretnek járni, amikor az uccán nagyon hideg van. Amint kitavasodik, csapatokban szöknek meg a napköziből, s mennek a ligetbe játszani, pénzt keresni, mennek a városba koldulni.” (*Nemes*, 1935. 37.)

Javítóintézet vagy rontóintézet?

A javítóintézetek létrehozását az 1878. évi V. törvénycikk rendelte el, amely már arra utal, hogy a joggyakorlatban is elkezdett érvényesülni az a szemlélet, hogy a büntetés helyett a nevelésben kell részesíteni a 12 év fölötti züllött, bűncselekményt elkövetett fiatalokat. A javítóintézetek nem a büntetés végrehajtására kijelölt helyként jelentek meg, hanem nevelőintézetként. Ezt a gondolatot akarják erősíteni, amikor vita bontakozott ki a javítóintézet elnevezésével kapcsolatban. 1933-ban a Gyermekvédelem folyóirat hasábjain megjelent a Hírek rovatban apró betűkkel szedve, csupán csak monogramját feltűntető ismeretlen szerző tollából egy rövid írás a javítóintézet és a nevelőintézet elnevezés közötti különbségről: „ha a javítóintézetet javítóintézetnek hívjuk, akkor már akadályt gördítünk az újtukra, mert senki sem fog szívesen kezni, s még kevésbé ad munkát, állást olyan embernek, aki javítóban volt, mert az a gyanúja, hogy a javítás nem teljesen sikerült.” (M. I., 1933. 79.) Ezzel szemben a nevelőintézet kifejezés nem bélyegzi meg a fiatalt, aki ott nevelkedik, inkább a nevelés szerepét emeli ki. De hogy is van ez a valóságban?

Az általam vizsgált korszakban a javítóintézetek helyzete nem volt felhőtlen, mivel az első világháborúban mind az aszódi, mind a kolozsvári, mind a székesfehérvári javítóintézetet — nemcsak az épületet, hanem a személyzetet és a növendékeket - a kormány hadi célra vette igénybe, így a korábban végzett pedagógiai munka végzése nehezebbé vált. Érdekes és elgondolkodtató *Vámbéry Rusztem* kritikája és javaslata a javítóintézetek szerkezetével, pedagógiájával kapcsolatban. Határozottan kitart az intézetben lévő létszám csökkentése mellett mind az intézetben lévő növendékek, mind az egy-egy csoport (vagy ahogy akkoriban nevezték, család) tekintetében, hiszen szerinte így képtelenség megvalósítani az egyéni bánásmódot, a nevelést. Ezzel párhuzamosan a javítóintézetben folyó neveléssel kapcsolatban egyre határozottabban fogalmazódott meg, hogy a büntetés célja nem a megtorlás, hanem a nevelés kell, hogy legyen, melynek során olyan lélektani hatást kell gyakorolni a fiatalra, hogy helyesebb viselkedésre ösztönözze és visszatartsa a bűn elkövetésétől.

Napjainkban is, és az általunk vizsgált korszakban is, az egyik legvitatottabb büntetés-végrehajtási nevelési probléma az, hogy zárt intézményi keretek között mennyire képes megvalósulni a nevelők által közvetített pedagógiai ráhatás. Tudjuk, hogy a legtöbb elítélt szocializációja sérült, nevelését elhanyagolták, képtelen betartani utasításokat, szabályokat, így a javítóintézet szabályait is nehezen tudja betartani. *Finkey Ferenc* is erre hívta fel a fi-

gyelmet 1922-ben megjelent művében: „legnagyobb része azt éppen eddigi neveltetésének elhanyagolása vagy erkölcsi hibái, fogatkozásai miatt nem tudja, vagy nem akarja teljesíteni, a büntetés tartama alatt kényszer útján, a tisztviselők utasítása, parancsa szerint kell teljesíteniök.” {t.i. az utasításokat} (Finkey, 1922. 81.)

A javítóintézetek és a benne nevelkedő fiatalok megítélése igen ambivalens volt. A javítóintézetekkel szemben leggyakrabban megfogalmazott kritika az volt, hogy ott a gyermekek csak rosszabbá válnak, hiszen „oly helyre küldi a szerencsétlent, ahol katonás szigorral, magánzárkával, testi fenyítéssel és a társadalomtól elszigetelve óhajtják a társadalomba hasznosan beilleszkedő egyénné nevelni”. Egy olyan intézménybe, ahol rendszerint „katonás fegyelmet biztosító vezetőket és inkább jogi tudással rendelkező család-főket találunk, mint pedagógusokat, pszichoanalitikus orvosnak híre sincs.” (Illyefalvi, 1930. 60.) Holott igen nagy szükség lenne jól képzett szakemberekre, hiszen számos neurotikus, értelmi fogyatékos fiatal volt a növendékek között.

E negatív véleménnyel szemben megfogalmazódott az a gondolat, hogy az intézeti nevelés az utolsó esély, amelyet ha nem szeretettel és szaktudással végzik, a fiatal menthetetlenül elveszik. De elveszik akkor is, ha a javítóintézetből kikerült fiataalt nem tudják megfelelő helyre elhelyezni. Mind a jogász-, mind pedig a pedagógustársadalom tisztában volt azzal, hogy ha nem megfelelő környezetbe kerül vissza a gyermek, akkor „az egész javítónevelés eredménye könnyen semmivé válhat” (Németh, 1937/b, 180.).

Javítóintézeti pedagógusok és a pártfogók szerepe

Nemcsak a növendékekkel érdemes foglalkozni, hanem azokkal a pedagógusokkal, akik őket nevelték, képezték. A javítóintézetben dolgozó pedagógusoknak számos feladattal kellett megküzdeniük: az erkölcsileg, gyakran szellemileg fogyatékos fiatalok nevelése nem volt egyszerű, speciális képzettséget, kriminálpedagógiai, pszichológiai ismereteket követelt meg tőlük.

Az intézetben dolgozóknak két alapvető feladatuk volt: a jellemalkotás és a szakmai képzés. Ennek alapján a javítóintézetekben az elemi ismeretek közvetítése mellett szakképzésre is hangsúlyt helyeztek: gazdasági, ipari és egyéb kézműves képzésben részesültek a növendékek. Mindezeket a feladatokat csak akkor képes ellátni a pedagógus, ha a legalapvetőbb követelményt teljesíti: „... a javulás lehetőségében higgyen és ezt a hitet belevigye a fiatalok lelkébe. A fiatalok önbizalmát kell visszaadni, az élethez való bátor-

ságát kell felélesztetni, hogy később a közösségbe beilleszkedhessék.” (*Német*, 1937/b, 180.)

Azonban nem mindig voltak megelégedve az intézetekben dolgozó pedagógusokkal, akiket *Vámbéry Rusztem* inkább kishivatolnokoknak tartott, kik rendelkeznek „e típus minden félszepségével és kicsinyességével, semmint a nevelés apostolai ők”, sőt felháborodottan közölte az olvasóval, hogy például az aszódi és a kassai javítóintézetek élén még csak nem is pedagógusok állnak, hanem egyébként „jeles mérnökök”. (*Vámbéry*, 60–61.)

A javítóintézeti nevelők mellett a gyermek reszocializációjában kiemelkedő szerephez kell jutnia a pártfogónak, a népgondozónak, akivel szemben számos elvárás fogalmazódott meg (*Hoffmann*, 1937. 6.)

- Ne szimpátiából legyen gondo
- Általános műveltség és speciális ismeretek
- Általános szociális kiképzésben részesüljön
- Pedagógiával, pszichiátriával és kriminológiával is ismerkedjen meg
- Ne legyen erőszakos
- Ne legyen szentimentális
- Harmonikus lelkületű, egészséges és megértő lelkű legyen
- Türelem, önuralom, tapintat
- Szeresse hivatását
- Ha komoly baj van, sürgősen tudjon segíteni
- Környezettanulmány készítése
- Felügyeletet gyakorol a próbára bocsátott fiatalok felett
- Nyerje meg védené és környezetének bizalmát

E feladatok olykor-olykor emberfeletti erőt kívántak meg a pártfogóktól, akiket egyetlen „mentőhorogként” is számon lehetett tartani, ha nem lettek volna annyira leterhelve, és nem hiányoztak volna azok a tárgyi feltételek, amelyek segítségével szakszerű megfigyeléseket és laboratóriumi kivizsgálást végezhetek volna el. (*Vágó*, 1928)

Az iskola szerepe a fiatalok bűnelkövetés megelőzésében

Mint minden korszakban, ekkor is komoly kritikát fogalmaztak meg az iskola oktatás- és tananyag-központúsága, az egyéni bánásmód, a differenciálás hiánya miatt. *Nemes Lipót* e problémák csökkentése érdekében két javaslatot fogalmazott meg: egyrészt az iskolai munkát az antiszociális, „züllött” gyermekekhez is igazítani kell, az erkölcsi nevelésre kell helyezni a hang-

súlyt, hiszen ezáltal ellensúlyozni tudják az otthoni rossz hatásokat. Másrészt minden iskolának egyúttal gyermekvédő intézménynek is kell lennie, hiszen „csak az iskolában intézményesen szervezett gyermekvédelmi munka tudja megállítani azt a lavinát, mely a gyermekek és fiatalok erkölcsi elzüllesztésén nap-nap után nagyobb lesz” (Nemes, 1933. 23.).

Láthatjuk, hogy a fiatalkori bűnelkövetés, bűnözés megelőzésében nagy szerepet szántak a közoktatás intézményeinek, így a benne dolgozó pedagógusoknak is. Intézményesen megszervezték a gyermekvédelmet az iskolai munkában, és minden iskolába — a mai gyermek- és ifjúságvédelmi felelőshöz hasonlóan — iskolai gyámot neveztek ki, aki elméleti (pszichológia, gyermekfejlődéstan, gyermekegészségügy, szociológia) és gyakorlati képzésben részesült. Feladatai közé tartozott az állandó kapcsolattartás a tantestülettel, a pedagógusokkal; környezettanulmány készítése a nehéz sorsú gyermekekről, valamint az iskolai gyermekvédelmi központnak való jelzés olyan probléma esetén, melyet az iskolán belül nem tudnak megoldani.

Véleményünk szerint a XXI. században is érdemes megfontolni Nemes Lipót szavait az iskolai gyermekvédelem jelentőségéről: „Az iskolai gyermekvédelemért hozott csekély anyagi áldozat csak kis hányada annak, melybe a felnőtt s már igen gyakran javíthatatlan bűnözők az államnak kerülnek... A rendkívül súlyos gazdasági és társadalmi viszonyok között egyenesen nélkülözhetetlen az iskola szakszerű gyermekvédelmi munkája.” (Nemes, 1933. 24.)

Befejezés

Az I. világháború eseményei a javítóintézetek fejlődését is lassították. A háború borzalmai, az országban végbemenő hatalmi változások nem kedveztek a fejlesztéseknek. Az 1920-as évek után a javítóintézetekre nehéz feladat hárult, mivel a fiatalkorúak bűnözése és züllesztése magas számban emelkedett. Mégis a források között kutakodva azt láthatjuk, hogy fontos és kiemelkedő volt az a tevékenység, melyet a züllesztő, vagy züllesztésnek induló fiatalokért tettek. Ugyanakkor számunkra is megdöbbentő volt, a felsorolt problémák és nehézségek aktualitása. A XX. század eleji gyermekvédelmi írások olvasása közben néha-néha előre kellett lapoznunk, vajon tényleg két világháború között születtek meg ezek az írások? Elszomorító, hogy mindazok a problémák, melyek a század elején jelen voltak, napjaink gyermekvédelmét is érintik. Ma is elmondhatjuk, hogy „a gyermekvédelmi intézmények felmutatta eredményének nagy százalékát a társadalom helytelen megítélése és rideg állásfoglalása morzsolja fel éppen.” (Lendvai, 1932. 43.)

Felhasznált irodalom

- Csizmadia János (1935): *Egy élet a gyermekekért*. Budapest.
- Finkey Ferenc (1922): Büntetés és nevelés. Budapest.
- Fodor Árpád (1935): A fiatalok bűnözők. *Gyermekevédelem*, 10. szám 148–150. p.
- Gegus Dániel (1931): Fiatalok kriminalitása. *Gyermekevédelem*, 12. szám 179–180. p.
- Gegus Dániel: *Gyermekevédelem és rendőrség*. Budapest, é. n.
- Hoffmann Marianne (1937): Az egyéni gondozás szerepe a bűnöző fiatalok közt. *Gyermekevédelem*, 1. szám 5–7. p.
- Hrabovszkyné Révész Margit (1934): Társadalmilag abnormalis lányok irányító nevelése. *A Jövő Útjain*, 1. szám 1–6. p.
- Illyefalvi Vitéz Árpádné (1930): Reformáljuk javítóintézetünket. *Gyermekevédelem*, 3. szám 60. p.
- Kármán Elemér (1918): A budapesti kriminálpedagógiai intézet. *A Gyermek*, 42–51. p.
- Lendvai Béla (1932): Gondolattörések. *Gyermekevédelem*, 3. szám 43–44. p.
- M. I. (1933): A javítóintézetek. *Gyermekevédelem*, 5. szám 79. p.
- Nemes Lipót (1933): Az iskola intézményes küzdelme a gyermekek erkölcsi züllése ellen. *Gyermekevédelem*, 2. szám 22–24. p.
- Nemes Lipót (1935): *A bűnöző társadalom kialakulása*. Budapest.
- Németh Péter (1931): A mai fiatalok kriminalitása. *Gyermekevédelem*, 12. szám 181–184. p.
- Németh Péter (1932): A mai fiatalok kriminalitása. *Gyermekevédelem*, 3. szám 33–35. p.
- Németh Péter (1933): A fiatalok védelme törvényeinkben. *Gyermekevédelem*, 1. szám 5–7. p.
- Németh Péter (1937): Bűnözők javítása. *Gyermekevédelem*, 3. szám 38–39. p.
- Németh Péter (1937/a): A veszélyeztetett fiatalok erkölcsi nevelése. *Gyermekevédelem*, 11. szám 162–164.
- Németh Péter (1937/b): A veszélyeztetett fiatalok erkölcsi nevelése. *Gyermekevédelem*, 12. szám 179–181.
- Ruzsonyi Péter (1996): *Börtöntudomány és embernevelés Finkey Ferenc munkásságának tükrében*. Budapest. (kézirat)
- Szabó András (1961): *A fiatalok és a büntetőjog*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Károly (1928): Vázlatok az erkölcsileg fogyatékosok gyógypedagógiájáról. *A Gyermekevédelem Lapja*, 8–9. szám 254–257. p.
- Vágó Károly (1930): A fiatalok bírósága és az erkölcsileg fogyatékosok pedagógiája. *A Gyermekevédelem Lapja*, 2. szám 47–53. p.
- Vámbéry Rusztem: *A fiatalok bírósága a háború alatt és a háború után*. A jogállam könyvtára, 1. Budapest, é. n.

AZ IRÁNYÍTOTT, RENDSZERES TESTEDZÉS HATÁSA AZ ÖNÉRTÉKELEŚRE, ÉNKÉPRE FELNÖTTKORBAN

TIHANYINÉ HŐS ÁGNES

Problémafelvetés

Ma már gyakran és sokféleképpen esik szó a testedzésről, s mind többen hiszik is, hogy a rendszeres testedzés nélkülözhetetlen az egészség megőrzésében. A jóléti államokban megfigyelhető, hogy a rendszeres testedzés már nemcsak a fiatalabb generációk sajátja, hanem az idősebbeké is, akiknek lehetőségük van olyan mozgásprogramok végzésére, melyek speciális igényeknek megfelelnek, valamint szervezett keretek között, szakember irányításával folynak. Legújabb szociológiai vizsgálat szerint sajnos Magyarországon az életkor előrehaladtával drasztikusan csökken a rendszeres testedzés valamilyen formáját választók száma (Gáldi, 2002). Ennek valószínűleg szociális, kulturális és gazdasági okai lehetnek, valamint az, hogy az igények, a kínálat és a lehetőségek nincsenek összhangban annak ellenére, hogy különösen az idősebb nők lehetnének potenciális ügyfelei a „fitnesz iparnak”. Ugyanis számos tudományos kutatás eredménye bizonyította, hogy a rendszeres testedzés kitűnő eszköz lehet az öregedés folyamatának lassítására, az élet minőségének javítására, mert pozitívan hat a keringési-légzőrendszerre, a csont-izomrendszerre, az ideg-izomrendszerre, az anyagcsere folyamatokra, a lelki folyamatokra és az immunrendszerre (Jordan, 1993).

A középkorú nők lelki egészségét sajátos biológiai, pszichológiai és szociális tényezők befolyásolják, mint pl. a menopauzával járó hormonális hatások, a női és anyaszerepben beálló változások, az életcélok felfokozódó hiánya, a saját testképpel való elégedetlenség. A korral járó hormonális és testi változások (pl. testsúlynövekedés), az idősödés jelei tovább ronthatják a középkorú nők önmagukkal való elégedetlenségét, amit a médiák által hirdetett fiatal, vékony alkatú nőideál is tovább erősít. Feltételezik, hogy a hormonális változások befolyással vannak az önértékelésre (Kovács és mtsai. 2001). Bernáth (1997) tanulmányában az előbbi feltételezést erősíti meg, mely szerint „a gyermekszülés képességének elvesztésével az identitás sérül, aminek súlyos következményei lehetnek az önértékelésben”. Ugyanakkor Hunter és Sundel (1989) tanulmányának fő tézise, hogy az életközép sokkal inkább a pozitívumok, mint a negatívumok periódusa és kimutatták, hogy a legtöbb

középkorú embernek van önbizalma. Az a felismerés, hogy a testi-lelki egészség és fejlődés elválaszthatatlanok még ma is csak lassan tör utat magának. Iván (2001) szerint az életkor előre haladtával mind több ártalom, veszteség és kihívás éri az egyént, ezért megfelelőbb alkalmazkodóképességre szorul. Következésképpen a személyiségnek igazodnia kell a környezet szociális és fizikai követelményeihez. Calvin és Holtzman (1953) eredményei szerint a pozitív (rugalmas) énkép az alkalmazkodóképességgel korrelál. A minket körülvevő világ felgyorsulása is minden életterületen gyorsabb és rugalmasabb alkalmazkodást igényel. Azok, akiknek stabil, tendenciájában pozitív az énképük, jobban tűrik az új kihívásokkal járó stresszt. A kihívásokra adott válasz pedig függ az önbecsüléstől — attól, amit magunkról gondolunk, hogy mennyire vagyunk értékesek, hatékonyak. Rogers (Atkinson, 1999) szerint a jól alkalmazkodó személy énfogalma összhangban van gondolataival, élményeivel és viselkedésével: énképe nem túl merev, s új tapasztalatok és gondolatok beépülésével változni is képes. A mozgásingerek (terhelési inger) a pszichoszomatikus rendszerben váltanak ki pozitív változást. A rendszeres testedzés eredménye a szervezet funkcionális alkalmazkodása és szerkezeti, alkati adaptációja (Rigler, 2001). Következésképpen a rendszeres testedzés szoros kapcsolatot mutat az alkalmazkodással. Feltételezhetően az irányított, csoportos formában végzett fizikai aktivitás pozitív hatással lehet az énkép alakulására. Kutatásunkban éppen ezért a rendszeres aerobikozás hatását vizsgáltuk az énkép változására középkorú nőknél.

A témaválasztást indokolja, hogy ma még kis mértékben épül be a társadalom értékrendjébe a középkorú nők életminőségének javítását elősegítő, mozgásüggyességet fejlesztő rendszeres testedzése szervezett formában.

Irodalmi áttekintés

A fizikai és mentális egészség alapvető feltétele a reális önismeret, az egészséges önbizalom és a pozitív énkép. Önmagunk megismerése valójában saját erőnyeink és hibáink kritikus szemmel való felismerése, értékelése, képességeink reális számbavétele. Az énkép a személyiség részét tartalmazza. Annak ellenére, hogy az énkép különböző megfogalmazásaival találkozunk a szakirodalomban, jelentéstartalmuk azonos. Az énképet jellemezhetjük úgy is, hogy mindazon tulajdonságok összessége, amelyeket önmagunkra vonatkoztatunk annak a véleménynek alapján, amit környezetünk megfogalmazott vagy jelzett. Kulcsár (1976) a következőképpen határozza meg: „Az énkép (én fogalom, self) „önmagunkról alkotott képe” kognitív struktúra, amelynek kialakulásában döntő szerepet játszanak a siker és kudarcélmények, a szociá-

lis környezet verbális és nonverbális minősítő reakciói, az azonos státuszú társakkal történő összehasonlítás és szociális szerep. Jelentéstartalma olyan személyiségvonásokban fejezhető ki, amelyekkel a személy azonosítja önmagát.”

Az egyén önmagáról kialakított fogalma pedig összhangban van a viselkedés számos megnyilvánulásával, szoros összhangban van a személyiség egészével. Azok az emberek, akik értéktelennek ítélik magukat, hajlanak arra, hogy ennek megfelelően cselekedjenek. Akiknek önmagukról kialakított képe nagymértékben eltér a valóságtól, azok másokat és a számukra fontos élethelyzeteket is irreálisan ítélik meg. Az átlagostól eltérő énképpel rendelkezők pedig nem a társadalmi elvárások szerint viselkednek.

Az alacsony énkép jelzi, hogy az egyén elégedetlen önmagával, tulajdonságait, képességeit nem sokra értékeli. Azt gondolja, hogy mások szemében nem eléggé vonzó, ennek ellenére hibáit nehezen ismeri be. Önmaga megítélésében elsősorban másoktól függ, a környezete által kialakított véleményt elfogadja, és ezen elvárások szerint viselkedik. Önbecsülésük alacsony, önbizalomhiányban szenvednek, ezért félnek a változásoktól, ismeretlen helyzetektől, feladattól és nem bíznak a sikerben. Ezek kihatnak a kapcsolatteremtésre, társaikkal nehezen találják meg a megfelelő hangot. A fenti körülmények gyakran okoznak szorongást, levertséget, kedvetlenséget, kiegyensúlyozatlan érzelmi állapotot eredményeznek.

A magas énkép jelzi, hogy az egyén jó véleménnyel van önmagáról, jellemzőivel elégedett. Képességeit sokra tartja és feltételezi, hogy ezzel mások is így vannak. Önmaga megítélésében ugyan nem függ teljesen környezete ítéleteitől, a jogos kritikát elfogadja.

A pozitív énkép jó önismeretet fedez. Jelzi, hogy az egyén kellő önbizalommal rendelkezik, az új feladatoktól nem fél, a váratlan helyzetektől nem riad vissza. Sikereket akar elérni, és ezekért fáradtságot nem sajnálva dolgozik. A szociális alkalmazkodás terén nincsenek gondjai. Életcéllal él, nyílt és őszinte, jól érzi magát a bőrében, elfogadja és szereti önmagát, belátja és elfogadja saját testi és szellemi teljesítőképességének határait, vannak etikai normái, világképe derűs.

Az én megnyilvánulásaira kapott külső és belső visszajelzések, **az énkép alábbiakban felsorolt öt területére, dimenziójára terjednek ki:** Testkép (testalkat, egészség, fizikai állapot), morális énkép (az életkorra jellemző erkölcsi magatartás-formák), individuális énkép (adottságok, képességek, önbizalom, akaraterő, kitartás), családi énkép (a család fontossága az egyén

számára, családban elfoglalt helyzet), szociális énkép (munkához, csoporthoz, társakhoz való viszony).

Miután saját testünk a vizuális téri-referenciarendszer központja is, ezért a saját test egy időben észlelésünk egységeként, szenzomotoros folyamatként és az én-fogalom hordozójaként jelenik meg, ezért lehet az énkép alapja a testi énről nyert visszajelentés, a testkép (Marton, 1983). Társaink és önmagunk megítélésében a külsőnek, a testi valóságnak, a megjelenés külső elemeinek jelentős szerepet tulajdonítunk (Király és Kristály, 1998). Egészséges serdülők körében végzett vizsgálat szerint a testkép kitüntetett szerepet tölt be az énkép öt dimenzióján belül (Dévai, 1995). A lelki egyensúlyzavarok szempontjából ugyancsak lényeges tényező, hogy mennyire vagyunk elégedettek saját magunkkal.

Jelentős kutatásokat végeztek, hogy felderítsék **a testkép kapcsolatát a fiziológiai egészséggel és énképpel**. Kovács és mtsai (2001), vizsgálataiban azt találták, hogy a testképpel való elégedetlenség különösen középkorú nők esetében központi kérdés. Mivel a testkép kialakulásához nélkülözhetetlen a személyiség motoros aktivitása, ezért a motoros aktivitás a későbbi életciklusokban is eredményesen használható fejlesztési eszköz, melyet számos kutatási eredmény igazolt. Bartlewski (1996) vizsgálatában az egy szemeszteren keresztül aerobik kurzuson résztvevő egyetemista nők testükkel kapcsolatos aggályai csökkentek, testtudatosságuk nőtt. A testmozgást nem végző csoportnál szignifikáns változás nem volt. Arra a következtetésre jutottak, hogy az aerobik órákon való részvétel egyetemista nők körében segíthet a testkép jobb megítélésében. Ozer (2003) viszont a nyolc hetes aerobik programban résztvevő egyetemista nőknél a kontroll csoporttal összehasonlítva semmilyen összefüggést nem talált az önértékelésben és a testképben. Feltételezhetően a vizsgálat időtartama bizonyult túl rövidnek, különösen, ha a vizsgálati személyek életkorát is figyelembe vesszük. Li (1994) fizikailag aktív és inaktív egyetemista nők önértékelését hasonlította össze és azt találta, hogy a fizikailag aktívak szignifikánsan jobb eredményt értek el a testattraktivitásban. A test-én reláció kérdőív (Cash, 1994) analízise azt mutatta, hogy az egészség orientáltság a fizikailag aktívak esetében szignifikánsan magasabb volt, mint az inaktívaké. Minarikova (1997) tanulmányában a testkép hatását vizsgálta az életmód kialakítására. Eredményei azt mutatták, hogy a megjelenésre, alakra és a fittségre való odafigyelés fontos motíváló tényező egy nő aktív életmódjának kialakításában minden életszakaszban. A különböző csoportok közötti szignifikáns eltérések azt mutatják, hogy van kapcsolat az egyéni életmód aktivitásszintje és az egyén saját testével való elé-

gedettsége, a fitnesshez való hozzáállás és a megfelelő táplálkozás között. Loland (1998) a testkép és fizikai aktivitás közötti viszonyt vizsgálta aktív és inaktív norvég férfiak és nők között. A 18–67 év közötti 1555 fő testképében megjelenő különbségeket vizsgálta, ezért a vizsgálatban résztvevőket: inaktív, alacsony, közepes és magas aktivitású férfi és női csoportra osztotta. A nők mind a négy csoportban kevésbé voltak elégedettek testképükkel, mint a férfiak. A közepes és magas aktivitásúak viszont jobban értékelték testképüket, mint az alacsony aktivitású és az inaktív csoport. Skinar (1986) az állóképesség fejlesztés hatását vizsgálta a nők testtudatosságára, ahol 20–30 éves nők vettek részt a futásprogramban. A program végén a vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az önértékelés a saját testtudattal javult. Rani (1994) vizsgálati eredménye azt mutatta, hogy a felnőtt jóga csoport szignifikánsan jobb testképpel rendelkezett, mint a kontroll csoport tagjai.

Thogersen és mtsai (2002) a rendszeres testedzés szerepét vizsgálták az önértékelésben 239 dán nő részvételével, akik közül 88-an 51–55 évesek. Az önértékelés mérésére a Rosenberg tesztet használták. A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a rendszeres testedzés növeli az önbizalmat és ebben a testtel való elégedettségnek (alkat, testsúly, egészség) jelentős közvetítő szerepe van. Ugyanis a jobb fizikai kondíció, alak, testsúly, egészség jobb önértékelést, önbizalmat eredményez. Viszont a jobb alak, egészség és kondíció a fizikai aktivitás eredménye.

A különböző fizikai aktivitások és testkép viszonyának összehasonlítása után a következő vizsgálat **a testkép és testsúly kapcsolatára** hívja fel a figyelmet 50 év feletti nők esetén. Judish (1995) vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy a túlsúlyos nők csoportjának 96%-a és az átlag súlyú nők 46%-a volt elégedetlen saját testképével. Az utóbbi adat Loland (1998) eredményeit igazolja. Nevezetesen, hogy a nők általában elégedetlenebbek a testképükkel. Frederick (1995) kutatásában azt vizsgálta, hogy fiatal nők esetében a testkép kényszerítő erő-e az aerobik órákon való részvételre? Lehet-e a testkép fő motiváló tényezője annak, hogy a fiatal nők aerobik órára járjanak? Összességében a vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a testkép bizonyos esetekben kényszerít szabadidős tevékenységre, de a részvétel megakadályozását tekintve nincs visszatartó ereje.

Az énkép alakulása szempontjából Mohás (1979) és Csertő (1991) **a társas környezet felől** érkező szociális visszajelentéseknek — amelyek minősítik a mozgásos és egyéb tevékenységeket — kitüntetett szerepet tulajdonítanak. A visszajelzések jellegüktől függően a fejlődés motorjai, esetenként pedig fékezői. Így a siker, az elismerés fokozza az ambíciót, növeli az aktivi-

tást. Reich (1960) szerint az önértékelés (önbizalom) szorosan összefügg az egyén aktivitásával és tevékenységének sikerével, mint ahogyan függ a mások iránta mutatózkodó megbecsüléstől, véleményétől. Ugyanakkor a családi és iskolai környezetből érkező negatív pedagógiai határendszer — például a személyiségsértő „fekete pedagógia” (M. Nádasi, 2003) — pedig kisebbrendűségi érzést, önbizalomhiányt eredményeznek. A negatív énkép alacsony önértékelést takar. A pozitív énkép önbizalmat, jó önismeretet fedez. A személyiség harmóniájának fő ismertető jegyei közé tartozik a reális önismeret és a pozitív énkép (Bácska, 1999). A harmónia pedig nem kevesebb, mint testi — lelki egészség. Rogers (1970) szerint az a nő, aki erősnek és kompetensnek érzékeli magát, egészen másként látja a világot, mint az, aki gyengének és ügyetlennek véli magát.

1920-ban az Egyesült Államokban Walter Camp dolgozta ki először a 15 perces **fitnesz aerobik-programját, mely a frissesség fenntartására** irányult. Az 1950-es évek végéig nem foglalkoztak ilyen jellegű, tömegsportra alkalmas mozgásprogrammal. Az 1960-as évek elején az Egyesült Államokban Kenneth Cooper, az űrhajósok akkori orvosa tudományosan foglalkozott az űrhajósok fizikai felkészítésének problémáival. Módszereket dolgozott ki az állóképesség fejlesztésére. Az egyik edzésforma, amelyet alkalmaztak a gimnasztikai gyakorlatok ismétlésszámának növelésével történt zenére és folyamatos gyakorlatvezetéssel. Dr. Kenneth Cooper 1968-ban megjelent *Aerobic's* című könyve az aerobikozást fitességi programként hirdeti meg. 1969-ben Jackie Sorensen az űrhajósok feleségei számára aerobik-tánc programot állított össze. A mozgásprogram különböző táncos lépésekből és gimnasztikai alapformájú gyakorlatokból állt. Később *Aerobic Dance* névvel indult világhódító útjára.

Az aerobikozás célja a keringési-és légzőrendszer edzése, a főbb izomcsoportok erő-állóképességének növelése és a koordinációs képességek fejlesztése **döntően aerob körülmények között**. Az aerob körülmények között végzett testedzés olyan tevékenységre utal, amelyet hosszabb időn keresztül, viszonylag lassú tempóban és magas ismétlésszámmal végeznek, ezáltal az izomrostok folyamatos oxigénellátása biztosított, a szervezet nem kerül oxigénhiányos állapotba. Gyakorlatanyaga az egészség megőrzésének szempontjait messzemenően figyelembe veszi (Jordan, 1993). Jellemző a csoportba tartozás élménye, nincs versenyszituáció és önként vállalt. A középkorúak és idősek számára kidolgozott (senior) aerobik mozgásprogram igazodik speciális igényeikhez. A mozgássorokat ritmikus, a résztvevők életkorának megfelelő tempójú és hangulatú zenére végzik, ezért nem jellemző a mono-

tónia. A mozdulatokban a táncos jelleg dominál, ami az ön kifejezést segítheti elő. A koreográfiák oktatása a kar- és lábkoordinációs mozgások (ellenoldaliság, keresztettség, síkváltások, ritmizációs feladatok) összekapcsolásával történik haladással a tér különböző irányába, verbális és vizuális információk útján. Az egész órára jellemző a folyamatos mozgásban tartás, melyben az óravezető ugyanúgy részt vesz, mint a csoport tagjai. Az óravezető, a társak és a teremben található tükör folyamatos visszajelzései segítenek a mozgástanulásban. Az óravezető és a résztvevők közötti interakciókban az óravezetőnek jelentős szerepe van. Verbális és vizuális információkkal (testnyelv, mimika, szemkontaktus, hangulatfokozó elemek) lelkesít, jó hangulatot biztosít és segíti a mozgások könnyebb elsajátítását. Barátságos, közvetlen, érdeklődő viselkedése, empátiás készsége, türelme bizalmat sugároz, nyitottságra ösztönöz. Természetesen a szakmai felkészültség, a magabiztosság, a jó fellépés, a jó alkalmazkodó képesség, a humorérzék nélkülözhetetlen a csoport érdeklődésének, motivációjának hónapokon, sőt éveken keresztül történő fenntartásához.

A szakirodalomban nem találtunk olyan vizsgálatot, ahol az egy évig tartó rendszeres aerobikozás hatását vizsgálták volna középkorú nők énképére.

A kutatás célja, hogy megvizsgáljuk az óravezető által irányított, az életkor speciális igényeinek megfelelő, rendszeres és csoportos formában végzett aerobik mozgásprogram hatását az önértékelésre és énképre középkorú nőknél.

Minta és módszer

A mintavételhez olyan szellemi foglalkozású középkorú nők csoportját kerestük, akik ugyanazon munkahelyen dolgoznak, végzettségük és beosztásuk közel azonos, a vizsgálatra önként jelentkeznek, a munkahely vezetője engedélyezi, és lehetővé teszi a műszeres vizsgálat elvégzését a munkahelyen. Az aerobik mozgásprogramhoz, pedig olyan fitnessz stúdiót kerestünk, ahol a vizsgálatban résztvevők heti háromszor, anyagi kötelezettség nélkül vehetnek részt az életkori sajátosságoknak megfelelő és a vizsgálatához kidolgozott mozgásprogramban. A stúdió jól megközelíthető és az ott dolgozó óravezetők szakmai munkája magas színvonalú legyen. A keresés folyamán egy székesfehérvári fitnessz stúdió vezetője felajánlotta segítségét, ahol egyébként már több éve tartanak senior aerobik órákat nagy sikerrel. A vizsgálat céljának ismertetése után az APEH Fejér Megyei Központ dolgozóinak 58 fős csoportja jelentkezett a részvételre. A munkahely vezetőjétől engedélyt és helyiséget is kaptunk a műszeres vizsgálatok elvégzéséhez minden alkalom-

mal. Az egy évig tartó vizsgálat alatt a vizsgálati személyek közül öt fővel (négy fő a vizsgálati és egy fő a kontroll csoportba tartozott) nem tudunk kapcsolatot teremteni, (egy fő nyugdíjazás, kettő fő munkahely változtatása és egy fő hosszantartó, súlyos betegsége miatt) ezért nem volt értékelhető vizsgálati eredményük. A vizsgálati csoport létszámát a fitness stúdió méretehez igazítottuk, mely ebből a szempontból a lemorzsolódás után ideálisnak tekinthető az órávezető szempontjából is.

A vizsgálatban 53 egészséges, rendszeres testedzésben részt nem vevő (életkor: $48,6 \pm 5,1$ év, testmagasság: $162,7 \pm 5,4$ cm, testsúly: $67,5 \pm 11,4$ kg), azonos végzettségű, szellemi foglalkozású nő vett részt. A vizsgálatba bevont személyeket két csoportba osztottuk. Az egyik csoportba azok a személyek kerültek, akik önként vállalták, hogy egy éven keresztül heti három alkalommal, 1–1 órás aerobik foglalkozásokon vesznek részt. A kontroll csoportba azok kerültek, akik nem akartak részt venni az egy évig tartó mozgásprogramban. A két csoport életkor, testsúly és testmagasság átlaga között nem volt jelentős különbség.

Az önértékelés és énkép mérésére pszichológiai tesztek alkalmaztunk.

Rosenberg-féle önértékelés skála (1965). Rosenberg a 60-as években egy, az adollescens korról írt művében közli első ízben az önértékelés mérésére szolgáló rövid, 10 tételes skáláját. Magyarországon már több évtizede használatos, megbízhatósága és validitása megfelelő. Minden tétel négy állítást tartalmaz. A négy válaszlehetőség közül egyet jelölhettek meg magukra vonatkoztatva a négyfokú skálán. A válaszlehetőségek két végpontja a teljes egyetértés és az egyetértés teljes hiánya. Az egyes tételekre adott válaszokat adott pontrendszer alapján értékeltük, majd a számokat összeadtuk: 1. igen magas önértékelés (0–2 pont), 2. magas önértékelés (3–5 pont), normál önértékelés (6–10 pont), 4. alacsony önértékelés (10 pont felett).

Dévai-Sipos: Tennessee énkép skála (1986): Az énkép vizsgálatára a 100 állítást tartalmazó Tennessee skálát használtuk. A skála 90 tétele adja a teljes énkép (TÉ) skálát: testkép (TK), morális énkép (MK), individuális énkép (IK), családi énkép (CK), szociális énkép (SK). Az önkritika (ÖK) skála tíz tételes volt. Az állítások előtt található öt szám egyikét kellett bekarikázni a számoknak megfelelő válaszok alapján. A válaszlehetőségek két végpontja a teljesen igaz (5 pont) és az egyáltalán nem igaz (1 pont) volt. Kiszámítottuk az aldimenziók pontszámait, majd ezeket összeadtuk, és megkaptuk a teljes énkép pontértékeit. A csoportok átlagait a validizált teszt standard értékeihez viszonyítottuk (1. táblázat)

1. táblázat. Tennessee-teszt standard értékei az extrém alacsony és extrém magas értékek nélkül

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
Alacsony	49–57	55–62	52–60	56–64	49–58	274–310
Közepes	58–76	63–79	61–77	65–81	57–76	311–384
Magas	77–85	80–88	78–86	82–89	77–85	385–421

A vizsgálatban résztvevő személyek a tesztet a mozgásprogram kezdete előtt és egy év múlva a mozgásprogram végén rövid instrukció után kapták meg és egyénileg töltötték ki.

Statisztikai eljárások

Átlagot és szórást számítottunk. Az átlagok közötti különbség szignifikancia szintjét Student-t próbával számítottuk. A változók közötti összefüggést Pearson korrelációs számítással végeztük. Szignifikánsnak tekintettük a különbséget $p < 0,05$ -nél.

Eredmények

Az énkép átlagainak összehasonlítása (2. táblázat)

A vizsgálat megkezdése előtt (1. mérés): a vizsgálati és kontroll csoport átlagai között nem volt szignifikáns különbség.

A vizsgálat után (2. mérés): a két csoport átlagai a testképben ($p = 0,0006$), a morális énképben ($p = 0,014$), az individuális énképben ($p = 0,016$), a családi énképben ($p = 0,049$) és a teljes énképben ($p = 0,002$) szignifikánsan különböztek egymástól. A vizsgálati csoport átlagai magasabbak voltak, mint a kontroll csoporté.

A vizsgálati csoport énkép összetevőinek átlagai szignifikánsan növekedtek a következő aldimenziókban: testkép ($p = 0,00005$), morális énkép ($p = 0,001$), individuális énkép ($p = 0,0005$), szociális énkép ($p = 0,004$), teljes énkép ($p = 0,00003$).

A vizsgálati csoport önkritika átlaga szignifikánsan csökkent ($p = 0,03$). A kontroll csoport második mérésnél megállapított átlagai nem változtak az első méréshez viszonyítva, kivéve a szociális énképet, ahol az átlag szignifikánsan növekedett ($p = 0,04$).

2. táblázat. Az énkép átlagainak összehasonlítása

Vizsgálati csoport								
		TK	MK	IK	CK	SK	TÉ	ÖK
1. mér.	X	58,8	79,2	66,1	78,7	71,2	353,6	19,4
	SD	13,7	5,2	11,1	8,8	9,7	37,7	4,7
2. mér.	X	67,7*	82,3*	72,3*	80,3	75,4*	378,1*	17,3*
	SD	12,1	4,3	9,3	7,4	8,6	33,0	4,9

Kontroll csoport							
TK	MK	IK	CK	SK	TÉ	ÖK	
57,1	77,7	64,2	75,5	70,8	344,7	21,2	
10,0	7,3	9,2	7,7	6,9	32,3	5,2	
57,1	78,0	66,5	76,6	73,1*	350,0	19,6	
9,4	8,4	9,2	8,0	6,8	33,2	6,3	

$p < 0,05$

Az önértékelés átlagainak összehasonlítása (3. táblázat)

1. A vizsgálat megkezdése előtt: a vizsgálati és kontroll csoport átlagai között nem volt szignifikáns különbség.
2. A vizsgálat után: a vizsgálati csoport önértékelés átlaga szignifikánsan csökkent ($p=0,00003$).

3. táblázat. Az önértékelés átlagainak összehasonlítása

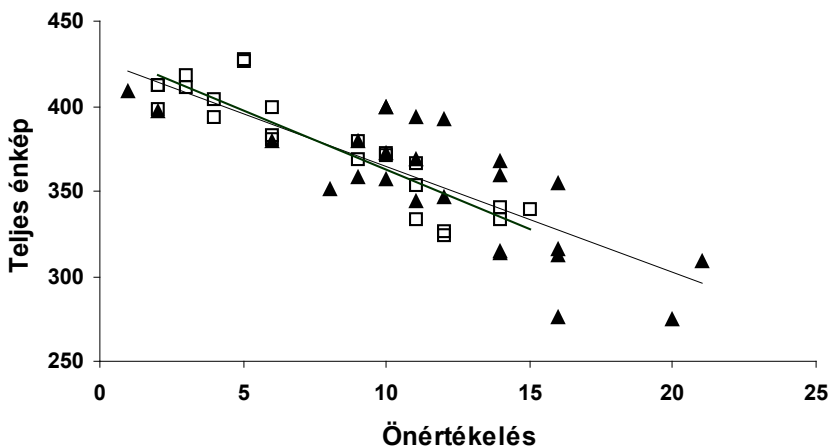
	Vizsgálati		Kontroll	
	1. mérés	2. mérés	1. mérés	2. mérés
X	12,3	7,8*	11,1	10,5
SD	4,7	4,2	3,7	3,2

$p < 0,05$

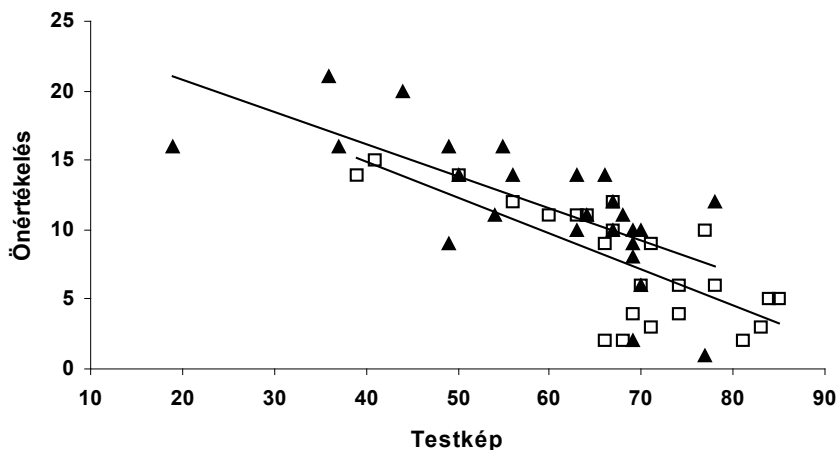
Az énkép, testkép és önértékelés közötti kapcsolat

Vizsgálati csoport (1/a és 1/b ábra)

1. A vizsgálat megkezdése előtt: Szignifikáns kapcsolatot találtunk a testkép és a teljes énkép ($r=0,73$), a testkép és az önértékelés ($r=-0,69$) valamint a teljes énkép és az önértékelés ($r=-0,77$) között.
2. A vizsgálat után: Szignifikáns kapcsolatot találtunk a testkép és a teljes énkép ($r=0,77$), a testkép és az önértékelés ($r=-0,75$) valamint a teljes énkép és az önértékelés ($r=-0,89$) között.



1/a ábra. Az önértékelés és a teljes énkép összefüggése. A háromszögek az első, a négyzetek a második mérés adatait jelzik.

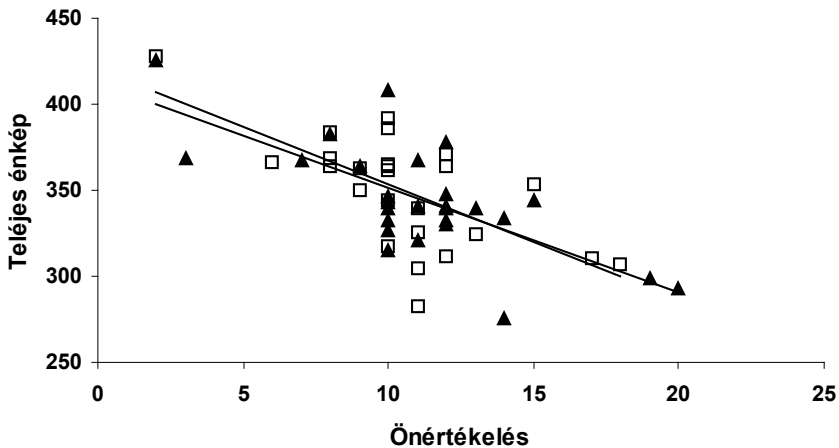


1/b ábra. Az önértékelés és a testkép összefüggése. A háromszögek az első, a négyzetek a második mérés adatait jelzik.

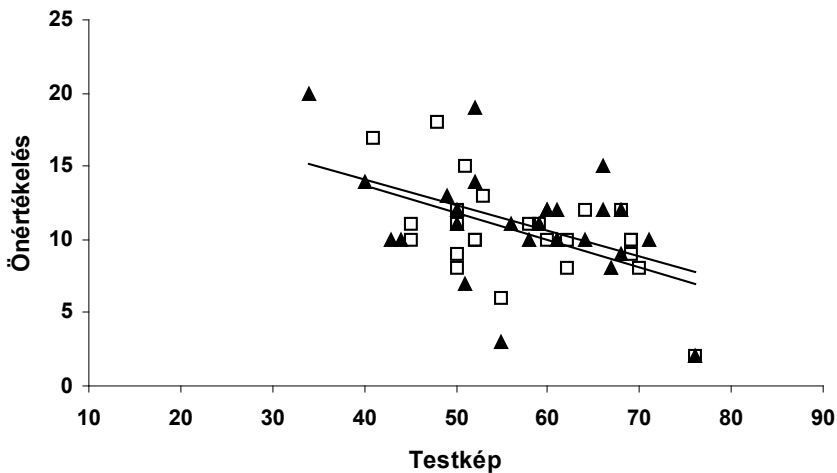
Kontroll csoport (2/a és 2/b ábra)

1. A vizsgálat megkezdése előtt: Szignifikáns kapcsolatot találtunk a testkép és a teljes énkép ($r=0,73$), a testkép és az önértékelés ($r=-0,46$) valamint a teljes énkép és az önértékelés ($r=-0,81$) között.
2. A vizsgálat után: Szignifikáns kapcsolatot találtunk a testkép és a teljes énkép ($r=0,74$), a testkép és az önértékelés ($r=-0,56$) valamint a teljes énkép és az önértékelés ($r=-0,63$) között.

2/a ábra. Az önértékelés és a teljes énkép összefüggése. A háromszögek az első, a négyzetek a második mérés adatait jelzik.



2/b ábra. Az önértékelés és a testkép összefüggése. A háromszögek az első, a négyzetek a második mérés adatait jelzik.



Megbeszélés

Bartlewski és mtsai (1996) kutatási eredményéhez hasonlóan vizsgálati eredményeink azt mutatták, hogy **az egy éven keresztül aerobik mozgásprogramban résztvevő középkorú nők testképükről (testalkat, egészség, fizikai állapot) alkotott véleménye szignifikánsan javult**, míg a kontroll csoporté szignifikánsan nem változott. Következésképpen az aerobik órákon való részvétel középkorú nők esetében is segíthet a testkép jobb megítélésében. Vizsgálati eredményunktől eltérően Ozer (2003) semmilyen összefüggést nem talált az önértékelésben és testképben a nyolc hétig aerobikozó egyetemista nők és a kontroll csoport összehasonlításakor. Feltételezzük, hogy a testkép és az önértékelés jobb megítéléséhez a nyolc hétig tartó vizsgálat időtartama túl rövid volt. Kovács és mtsai (2001) megállapították, hogy középkorú nőknél központi kérdés a testképpel való elégedetlenség. Ezt igazolja, hogy az első méréskor a vizsgálati és kontroll csoport résztvevői legkevésbé testképükkel voltak elégedettek. Összehasonlítva a többi aldimenzió pontértékeivel, melyek a közepes kategóriába tartoznak, addigi testkép pontszámuk az alacsony és a közepes kategória határán található. Loland (1998), Skinar (1986), Rani (1994), és Minarikova (1997) eredményeihez hasonlóan mi is azt találtuk, hogy a rendszeres testedzésben résztvevők testképüket pozitívabban értékelik, mint a rendszeres testedzést nem végzők.

Frederick (1995) fiatal nők vizsgálati eredményéhez hasonlóan azt találtuk, hogy középkorú nőknél is kényszeríthet bizonyos esetekben a testkép a mozgásprogramban való részvételre, de a részvételtől visszatartó erőt nem jelent. Vizsgálati csoportunkba a résztvevők önként jelentkeztek, és az első mérésnél a vizsgálati és kontroll csoport testkép átlagai között nem is találtunk szignifikáns különbséget.

Eredményeink szerint az énkép aldimenziói közül a **testképről alkotott vélemény jelentősebben javult**, mint a morális — individuális és szociális énképé. A testkép mellett az individuális énképről alkotott véleménynél látható még jelentős javulás, mely a képességek jobb megítélésében, nagyobb önbizalomban, akaraterőben és kitartásban realizálódik. A mozgásprogram hatására a családi énkép szignifikánsan nem változott. A család interperszonális kapcsolatai valószínűleg bonyolultabban szerveződnek, mint amit a mi vizsgálati módszereink képesek kimutatni. Az is feltételezhető, hogy a pozitív változás hosszabb átfutási időt igényel, így időben később jelentkezik elmentésben a többi énképmutatóval. A vizsgálat megkezdése előtt mindkét csoport teljes énkép átlaga a közepes kategória alsó szintjéhez közelített. A

mozgásprogram befejezése után a vizsgálati csoport teljes énkép átlaga szorosan közel került a magas szinthez.

Az egy évig tartó rendszeres aerobikozás a középkorú nők önmagukról alkotott véleményében pozitív változást eredményezett, nagyobb ön-bizalommal rendelkeznek fizikai állapotuk, képességeik és a környezet-hez való viszonyuk megítélésében.

Az önértékelés átlagainak szignifikáns csökkenése a vizsgálati csoportnál azt jelenti, hogy jelentős javulás következett be ennek megítélésében. A vizsgálat megkezdése előtt a csoport önértékelés átlaga 10 pont feletti alacsony — a befejezésekor pedig a 7,8-es pontérték normál, azaz reális önértékelést mutatott.

Thogersen (2002) vizsgálati eredményéhez hasonlóan mi is azt találtuk, hogy a testkép pozitív változása pozitívan hat a komplex önmagukról kialakított véleményre. Vizsgálatunkban a testkép-önértékelés szignifikáns kapcsolat arra mutat, hogy a testkép pontszámának emelkedése az önbizalom javulásával jár együtt. Megállapítható, hogy **a testképpel való elégedettségnek jelentős közvetítő szerepe van a rendszeres testedzés és önértékelés között.** Így a korral járó hormonális és testi változások esetleges negatív hatásait ellensúlyozhatja a rendszeres testedzés, mivel egészségesebbnek, magabiztosabbnak érzik magukat, és ezeken keresztül önbizalmuk javulhat.

A vizsgálat megkezdése előtt és után a vizsgálati és kontroll csoportnál is szignifikáns, negatív összefüggést találtunk a teljes énkép és az önértékelés között. Ez az összefüggés mindkét pszichológiai tesztünk működőképességét is bizonyítja.

Következtetések

- **Vizsgálati eredményeink alapján arra következtethetünk, hogy a tartós (egy éves) aerobik mozgásprogram pozitív hatással van a középkorú nők testképére.**
- **Feltételezhetően a javuló testkép további pozitív hatással van a teljes énképre, annak aldimenzióira és az önértékelésre.**

Vizsgálati eredményeink egészségügyi és társadalmi jelentősége az egészségügyi prevencióban és a foglalkoztatás politikában is aktualitást mutat. Pedagógiai jelentősége az életmód alakításában ragadható meg.

IRODALOM

- Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (2001): Pszichológia. Osiris, Budapest. 394–395.
- Bartlewski–Realte–Brewer (1996): Effects of aerobic exercise on the social physique anxiety and body esteem of female college students. Women in sport and physical activity. Journal. USA. 49–62.
- Bácska Júlia (1999): Az önismeret pszichológiája. Magazin kiadó, Budapest.
- Bernáth László (1997): A felnőttkor néhány jellegzetes kérdései. In: Bernáth L., Solymos K.: Fejlődéslélektan Olvasókönyv. Tertia kiadó. Budapest. 121–132.
- Bíróné Nagy Edit (1994): Sportpedagógia. MTE, Budapest.
- Cash, T. F; Novy, P. L; Grant, J. R (1994): Why do women exercise? Factor analysis and further validation of the Reasons for Exercise Inventory. Perceptual-and-motor-skills, 78(2), 539–544.
- Csertő Aranka (1991): Én és a Másik. Kecskemét. 58–65.
- Dévai M. – Sipos M. (1986): A Tennessee énkép skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban, Módszertani füzetek. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Földesiné Szabó Gyöngyi (1998): Idős nők testedzéséről szociológiai nézőpontból. Sport Tudomány, 3. Budapest. 12–15.
- Frederick, J. – Shaw, S. (1995): Body image as a leisure constraint: examining the experience of aerobic exercise class for young women. Leisure-sciences, London. 17(2) 57–73.
- Gáldi Gábor (2002): Fizikai aktivitás Magyarországon az ezredfordulón. Magyar Sporttudományi Szemle 3–4. Budapest. 16–18.
- Hunter S. – Sundel M. (1989): Midlife Myths. In: Ritók Magda (1995): Életpályaépítési tanácsadás. Jegyzet, ELTE, 135–152.
- Iván László (2002): Az életminőség védelme a krónikus betegségekben és öregkorban In: Glatz F. (szerk.) Élethelyzet-életminőség, zsákutca és kiutak, MTA Bpest, 2002. 185–208.
- Jordan P. (1993): Fitness Theory and Practice. Aerobics and Fitness Association of America. Sherman Oaks, California.
- Király J. – Kristály M. (1998): Önismeret, Emberismeret. NOVORG kiadó Bpest. 61–64.
- Kovács M. – Jakab E. – Kopp M. (2001): Középkorú és idős nők lelki egészsége. In: Nagy I. – Pongrácz T. né – Tóth I. Gy. (szerk.): Szerepváltozások, Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2001. Társi Szociális és Családügyi Minisztérium. 222–236.
- Kulcsár Zsuzsanna (1993): Személyiség-Pszichológia Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Li, G. S. (1994): Self perceptions of female dancers, athletes, exercisers, and non exercisers. Thesis (D.P.E.) Springfield College, 179–196.
- Marton L. Magda (1983): Tanulás, poszturális testmodell és a tudat kialakulása. Magyar Pszichológiai Szemle.
- Mohás L. (1979): Találkozás önmagunkkal. Móra Könyvkiadó.
- M. Nádas Mária (2003): „Fekete Pedagógia” avagy a pedagógiai hatásrendszer /színe és / visszaja. In: III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. MTA Pedagógiai Biz. 2003. 146.
- Ozer Dadkah (2003): Relationship of body image and aerobic dance. ”A professional paper” (M.F.A.) Texas Woman’s University, includes bibliography.
- Rigler Endre (2001): Az általános edzéselmélet és módszertan alapjai. Budapest, MTE.
- Rosenberg M. (1965): Society and the Adolescent Self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Skrinar, G. S. – Bullen, B. A. – Cheek, J. M. (1986): Effects of endurance training on body consciousness in women. Perceptual and motor skills. Missoula. 62 (2). 483–490.
- Thøgersen, C. – Fox, K. R. – Ntoumans, N. (2002): Testing the Role of Physical Acceptance in the Relationship Between Physical Activity and Self-esteem: An Empirical Study With Danish Public Servants. European Journal of Sport Science, vol. 2, issue 5. 1–10.

FELNŐTTKÉPZÉSI KÍSÉRLET A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÁRSADALMI CSOPORTOK — KÖZÖTTÜK A ROMÁK — MUNKAERŐPIACI REINTEGRÁCIÓJÁRA

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

*„Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a gyakorlatban megvalósítani. **Európa minden lakójának — kivétel nélkül — biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.** „(Memorandum az egész életen át tartó tanulásról)⁵*

BEVEZETÉS

Az idézet az Európa Tanács erre az évtizedre vonatkozó meghatározó oktatás- és művelődéspolitikai stratégiai dokumentumában olvasható. A Memorandum többek között érinti azt a kérdést, hogy miként lehet a tanulási folyamatokat a társadalom valamennyi alrendszerében hatékonyan működtetni. Szerzői abból a prognózisból indulnak ki, hogy az iskola az új évezredben elveszíti monopol helyzetét, a tanulás kilép az iskola alrendszeréből, a hangsúly a tanításról áttevődik a tanulásra, és az egyének tanulási képességeinek kialakítása és fejlesztése kerül a középpontba. Erősödik a non formális és informális területeken zajló tanulás jelentősége, megnő az itt megszerzett tudások munkaerő-piaci értéke. A tanulás szervezéséért és annak eredményességéért viselt állami felelősség egyre nagyobb része áttevődik a magánszférára, a civil társadalomra és az egyes emberre, mert az egész életen át tartó tanulás főszereplője és főszervezője maga az egyén.

A Memorandum — szemben az eddigi közgondolkodással és munkaerőpiaci gyakorlattal, amely csak a formális tanulás eredményét tekintette tanu-

⁵ *Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels, 30.10.2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfiskola.hu

lásnak és az iskolai bizonyítványt munkaerő-piaci értéknek — felhívja a figyelmet arra, hogy

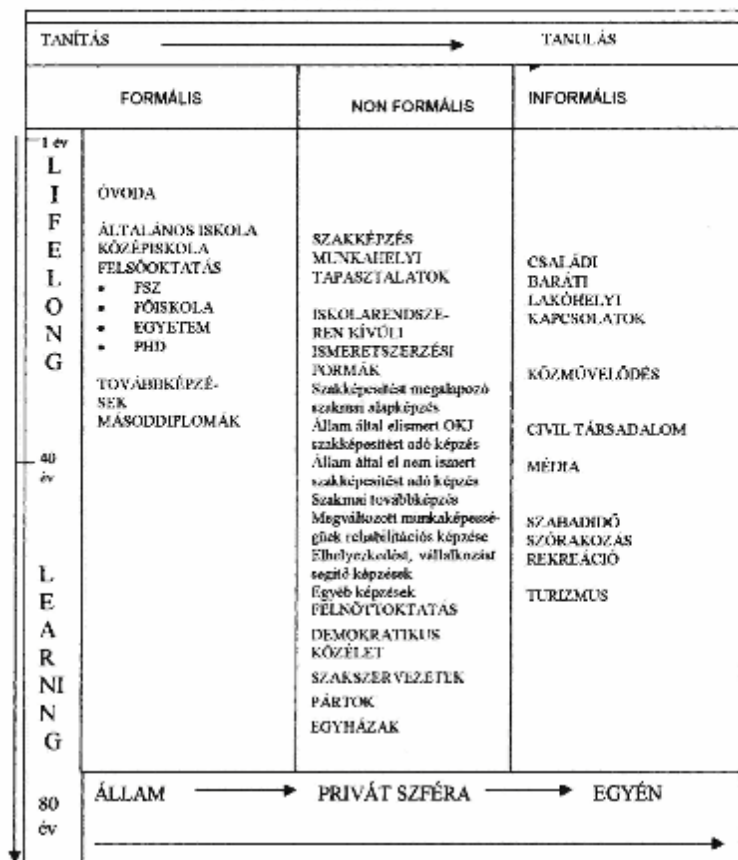
- a tanulás nemcsak a gyermek- és ifjúkor sajátja, hanem az szükségszerűen végigkíséri az egyént életútján (lifelong learning), illetve
- a tanulás nemcsak az iskola és munka (szakképzés és továbbképzés) világát jelenti, hanem inkorporálja, magába foglalja és elismeri az emberi élettevékenység valamennyi színterén (lifewide learning): a családban, szabadidőben, a társas életben nem tanulási céllal megszerzett ismereteket.⁶

⁶ L. uo.

A Memorandum az Élethosszig tartó tanulásról c. dokumentum hat kulcsüzenete a következő:

- *Új alapkészségek mindenkinek.* Egyetemes és folyamatos hozzáférés mindenkinek a tanuláshoz, a tudástársadalomban való fenntartható részvételhez szükséges készsége megszerzésére és megújítására.
- *Több befektetés az emberi erőforrásokba.* Látható módon emelni az emberi erőforrásokba való befektetés mértékét.
- *Innováció a tanulásban és tanításban.* Hatékony tanítási és tanulási módszerek kifejlesztése az élethosszig tartó és az egész életet átfogó (life-wide) tanulás számára.
- *A tanulás eredményeinek elismerése.* Szignifikáns módon javítani a tanulásban való részvétel és a tanulási eredmények elismerése útjait, különös tekintettel a nem formális és informális tanulásra.
- *Az orientáció és tanácsadás újragondolása* Annak biztosítása, hogy mindenki jó minőségű információhoz és tanácsadáshoz jusson hozzá a tanulási lehetőségekről egész Európában és az élet egész tartamán.
- *A tanulás közelebb hozása az otthonhoz.* Az élethosszig tartó tanulási lehetőségek biztosítása a lehető legközelebb a tanulóhoz, a saját közösségen belül és ahol csak szükséges, ICT eszközök támogatásával

LIFEWIDE LEARNING



1. ábra Az egész életen át tartó tanulás szinterei

A Memorandum 2001. évi, széleskörű nemzeti vitáit követően megszületett az *Unió Cselekvési Programja*, amely lerövidítette a Memorandum eredetileg tíz évre tervezett futamidejét és új hangsúlyokat, prioritásokat állapított meg. Nem változott azonban a fő gondolat: a figyelem ráirányítása a non formális és informális tanulás szerepének, elismerésének fontosságára, a tanuló felnőtt saját tanulása eredményességéért és boldogulásáért való felelősségre. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok boldogulásáért felelőssé-

get érző értelmiségiek számára ebből egyenesen adódik az a szomorú következtetés, hogy *egyre meghatározóbb a szociális helyzet és a családi háttér szerepe a tanulásban és az életlehetőségek kiaknázásában, tovább nyílik a társadalmi olló, újratermelődik, növekszik a társadalmi egyenlőtlenség és a kirekesztés veszélye.*

SZOCIOLÓGIAI MEGFONTOLÁSOK

Nem véletlen, hogy a rendszerváltást követően Közép-Európában és a „tizeket befogadó” európai közösségben is a társadalompolitika egyik kiemelt törekvésévé vált a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, közöttük a roma közösségek tanulási, foglalkoztatási és életesélyeinek javítása. Számos szociológiai vizsgálat (Kemény, 2002, Havas, 2002, Liskó 2000, Kertesi, 2002, Neményi 2003., Ladányi, Szelényi 2004.) mutatta ki, hogy *a roma társadalom lett a rendszerváltást követő társadalmi átalakulások legfőbb vesztese és teljes leszakadásuk megakadályozása, társadalmi integrációjuk és felemelkedésük segítése sürgető társadalmi feladat. Magyarországon az elmúlt évtizedben számos — állami, civil és EU-s pályázati forrásaira épülő — kísérlet történt a társadalom periferiáján élő, kirekesztett, illetve a kirekesztődő csoportok integrációjára, de ezek eredményei egymástól elszigetelten jelentkeztek, nem szerveződtek mindenki számára világos és elérhető rendszerre.*

Mindehhez az EU további jelentős pályázati támogatásokat ígér, amelyek igénybevétele tekintetében azonban a romák szervezetei és közösségei — iskolázatlanságuknál fogva — jelentős lemaradásban vannak. A problémát nehezíti, hogy az egyébként is megosztott cigányság ügye átpolitizálódott, s a csökkenő toleranciájú társadalomban egyre kiszolgáltatottabbá válnak.

A romák felzárkóztatásának, esélynövelésének oktatási-képzési kérdései szorosan kapcsolódnak az egész életen át tartó tanulás eszme- és intézményi rendszeréhez, hiszen az alapképzettségi hiányok és a funkcionális analfabétizmus csökkentése, a változó szakképzési rendszerben helyüket nem találó roma fiatalok, valamint a nagyarányú lemorzsolódás kezelése túlmutat a közoktatás intézményrendszerén. Mindig is a felnőttképzési rendszer feladata volt a felzárkóztatás, „a második esély” megteremtése.

Az egész életen át tartó tanulás egyik legfőbb eleme, az iskoláztatás kiterjesztése Magyarországon is végbement az oktatási rendszer valamennyi szintjén: mára a tanköteles korúaknak közel 90 százaléka iskolás, a tanulók 35%-a szakközépiskolába, 45%-a gimnáziumba jár, közülük a felsőoktatás nappali tagozatára mintegy 40%-uk jut be. Jelentősen megemelkedett a levelező képzésben vagy távoktatásban, költségtérítéses formában tanulók ará-

nya, erősödött a teljesítményorientáltság, az oktatás hatékonysága és a minőségbiztosítás iránti igény.⁷ Ehhez képest azonban a roma gyermekek iskolázottsági arányai változatlanul alacsonyok. Bár az elmúlt 20 év során nőtt a az általános iskolát elvégzett roma tanulók aránya, de továbbtanulási és lemorzsolódási esélyeik minden más iskolatípusban romlottak. Így az iskolakötelek végére 65% fejezi be az iskolát, tanulmányaikat a szakmunkásképzőben folytatják, ha folytatják, ami munkaerő-piaci szempontból irreleváns. Az érettségit adó szakképző intézményekben hatoda, gimnáziumban negyvenede tanul a többségi társadalomhoz képest.⁸ Emiatt a *hátrányos helyzetű, a társadalmi boldogulásban is esélytelenebb tanulók egyre inkább kiszorultak a minőségi oktatásból.*⁹

Pedig az *iskoláztatás sikerességének zálogaként szokták megjelölni egyrészt az általános képzés minőségének javítását, másrészt a sikeresebb társadalmi és munkaerő-piaci boldogulásukhoz nélkülözhetetlen szakképzésben való részvétel arányának emelkedését.* Az esélyegyenlőtlenség mértéke pedig az iskoláztatásnak éppen ezeken a pontjain nőtt meg. *A sikeresség további záloga lehet a roma családok iskolával kapcsolatos, hagyományosan negatív attitűdjeinek megváltozása,* amelyet átörökítenek a gyerekekre. Ennek változása a roma nők képzésére fordított nagyobb figyelemmel, valamint a többségi társadalom romákkal szembeni erős előítéletességének csökkentésével lenne elérhető. Fontos lenne megoldást találni a *romák alacsony tanulási motivációjának megváltoztatására, illetve az iskoláztatással járó növekvő anyagi terhek könnyítésére.* A roma családok többségének anyagi érdeke fűződik ahhoz, hogy gyermeke minél előbb befejezze — esetleg abbahagyja — az iskolát, és valamilyen pénzszerző tevékenységbe fogjon. (Különösen igaz ez a sokgyermekes családokra, ahol leginkább a nagyobb lányok továbbtanulását akadályozzák.)

A rendszerváltást követően a munkahelyek radikális megszűnésével egy időben a romák számára szakmát adó szakmunkásképzések is csődöt mondtak, a gyakorlóhelyek száma minimálisra csökkent. A helyzetet *tovább nehezíti a szakmunkások körében a romákat illető kirekesztés,* amely tradicionálisan segédmunkásként definiálja a roma munkaerőt. A néhány kivételnek tekinthető szakterület (építőipar, kisállat-tenyésztés, kézművesség, vásárolás

⁷ Részlet a Kraiciné Szokoly Mária, Tibori Timea „Romainnov — mérési, képzési, foglalkoztatási program a magyar romák felzárkóztatásáért” c. projekt bevezetőjéből. VÉROSZ 2003.

⁸ Babusik Ferenc: Roma gyerekeket óvodáztatása. Új Pedagógiai Szemle. 2003. 6. szám 22–40 p.

⁹ Liskó Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. Új Pedagógiai Szemle 2002. február. 56–59.

stb.), presztízsét pedig a többségi társadalom tagjai szándékosan alacsonyabbra értékelik valóságos funkciójuknál. (Példa erre a skinheadek és a roma szakmunkás fiatalok közötti nagyvárosi konfliktusok). Mindezek alapján jogos a megállapítás: *a romák halmozott hátrányokkal kerültek ki a társadalom gazdasági és politikai struktúra váltásából.*

Nem megkerülhető pedagógiai-andragógiai kérdés, hogy második esélyt biztosító iskolarendszeren kívüli *felntőtképzés módszertani szempontból felkészült-e az iskolarendszerből lemorzsolódott, iskolai kudarcokkal teli, felnőtt korú roma népesség hatékony képzésére.* Milyen non formális és informális tanulási utakat, személyre szabott tanulásszervezési módokat tud kínálni? Képes-e a romák számára kínálni a munkaerőpiacra hosszabb távon kurrens szakma-területeket és ezek sikeres elvégzéséhez képes-e megteremteni a felnőtt romák tanulási képességeihez és életvezetéshez igazodó tanulási környezetet, speciális motivációs rendszereket?

A romák¹⁰ felzárkóztatásával kapcsolatos feladatok megoldása nem lehet csak és kizárólag az oktatásügy feladata, hanem rajta kívül „a szociális szféra, az egyház, a civil kezdeményezések, valamint az ifjúság- és a kisebbségpolitika között tesznek szükségessé egyeztetéseket.”¹¹

A VÉROSZ

Többek között ez az egyik oka annak, hogy számos civil — közöttük roma — szervezet határozott úgy, hogy szűkebb közössége ismeretében próbálja „kezébe venni” sorsa irányítását és pályázati támogatások révén felzárkóztatási programokat dolgoztak ki saját helyi közösségük számára. Ilyen szervezet a **Vállalkozók Érdekegyeztető Roma Országos Szervezete (VÉROSZ)**¹², amely a cigányság munkaerő-piaci reintegrációját *az esélyegyenlő-*

¹⁰ Szeretnénk aláhúzni, hogy a hátrányos helyzetű, társadalmi kirekesztettséggel veszélyeztetett, a piacképes (tovább)tanulásból kieső társadalmi réteg természetesen nem azonos a roma populációval, még akkor sem, ha a roma lakosság jelentékeny része ide tartozik. Ebbe a rétegbe tartozónak tekintjük mindazokat, akik tervszerű társadalmi segítség nélkül nem tudnak megküzdni az elszegényedés és nyomor kilátástalanságával. Sajnos, az oktatásügy területén a nemzetiségi és szociális szempontrendszer nem különül el, miközben az iskola roskadozik az iskolai sikertelenséget okozó szociális, szocio-kulturális és szociálpedagógiai feladatok alatt, és ehhez képest viszonylag könnyen tud megfelelni a multi- vagy interkulturális esetleg a nemzetiségi oktatás feladatainak.

¹¹ Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében. Új Pedagógiai Szemle, 2001. október 89. p.

¹² A Vállalkozók Érdekegyeztető Roma Országos Szervezete, a (VÉROSZ) 2002-ben azzal a céllal jött létre, hogy segítse a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó, sokszor szakképzettség nélkü-

ség, a roma népesség képzése és tartós foglalkoztatása, valamint versenyképes roma vállalkozói réteg megteremtése koherens rendszerében értelmezi.

A szervezet 2003-ban céljainak elérése érdekében — az ELTE TÓFK és a MTA Szociológiai Kutatóintézet szakértőinek bevonásával — kidolgozott egy mérési-képzési-foglalkoztatási-mentori programot, a fenti háromtényező feltételrendszer kistérségi megteremtése és országos bevezetése céljából. A program — a tervek szerint — tájékoztatást és tanácsadást biztosít minden hozzá forduló hátrányos helyzetű munkanélkülinek. Képzési kínálati és munkaközvetítői tevékenysége révén kíván hozzájárulni a romák munka világába történő bejutásához és tartós bennmaradásához. Hathatós segítséget kíván adni az önálló vállalkozások megtalálásában, elindításában, eredményessé tételében, az Európai Unió alapokból megszerezhető támogatási összegek elnyerésében.

A ROMAINNOV MÉRÉSI-KÉPZÉSI-FOGLALKOZTATÁSI-MENTORI PROGRAM

A projektszerűen működő Romainnov program kiemelt célja és feladata az önként jelentkező fiatal felnőttek — bármilyen (formális, nem formális, informális) úton szerzett — előzetes ismereteinek, tapasztalati tudásának, kiépült képességeinek, kompetenciáinak vizsgálata és ennek alapján egyfajta karrier-tanácsadás biztosítása. A tanácsadás foglalkoztatási és képzési utakat és lehetőségeket kínál, amelyek egyénre szabottak, és figyelembe veszik a földrajzi régió munkaerő-piaci szükségleteit. A képzés és a foglalkoztatás megszervezése és biztosítása mellett a program további célja az önállóan vállalkozni képes munkavállalók vállalkozóvá válásának segítése, illetve minden résztvevő számára több éven át a munkavégzéshez és az egyéni életvitelhez mentori segítség biztosítása.

A program mintaértékű, komplex (mérés, képzés, foglalkoztatás, mentozás) felzárkóztató tevékenysége révén hozzá kíván járulni

- a roma lakosság társadalmi integrációjához; a kirekesztés, az elszegényedés elleni harchoz; a romák munkaerő piaci esélyeinek, mobilitásának emeléséhez, az önfoglalkoztatás támogatásával a szociális, kulturális el látottság javításához, különös tekintettel a roma közösségekben meghatározó szerepet játszó nők gazdasági, kulturális, szociális szerepének tudatosodásához;

li, vállalkozói ismeretekkel nem rendelkező, folyamatos eszközhiánnyal küzdő, sokszor és sok szempontból kiszolgáltatott roma munkavállalókat és kényszervállalkozókat.

- a roma népesség felkészítéséhez, hogy mind többen legyenek képesek alkalmazkodni az EU-csatlakozásból adódó igen gyors társadalmi- és a munkaerő-piaci átalakulásokhoz, megbirkózni az egész életen át tartó tanulásban való elkerülhetetlen részvételre;
- a romák hatékonyabb érdekképviselésére és védelmére;
- az európai és hazai — közösségi és egyéni — értékek romák körében történő elfogadásához és elsajátításához; identitásuk megőrzése mellett életvitelük többségi társadaloméhoz történő közelítéséhez, ezáltal elősegítve beilleszkedésüket, és esetenként a pozitív diszkrimináció többségi társadalom általi elfogadtatását.

A program célcsoportja: minden tartós foglalkoztatást és tanulást vállaló, saját és (lakó)közösségük társadalmi felemelkedésében cselekvő módon részt venni kívánó, 18 évét betöltött, hátrányos helyzetű magyar állampolgár, felnőtt férfiak és nők, függetlenül nemzetiségüktől, iskolai végzettségük fokától, vagy eredményétől.

A Romainnov felzárkóztató program koncepciója azon a megfigyelésen alapul, miszerint az elmúlt években egyedileg, nem rendszerszerűen megvalósított támogatások (képzési és tanácsadói szolgáltatások, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások) hatása megerősítés és további támogatás hiányában nem volt eléggé tartós. A Romainnov projekt ezért *a négyféle szolgáltatás (mérés, képzés, foglalkoztatás, tanácsadás) egy időben történő alkalmazásával azt célozza, hogy ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást.* A program szakmai, módszertani innovációja éppen ebben rejlik, hogy a tanulás és a foglalkoztatás alatt a roma munkavállalót tanulási, munkahelyi, privát problémáival nem hagyja magára, hanem *egy folyamatosan működő segítő-támogató-ellenőrző rendszer működtetésével támogatja az állandó foglalkoztatottsághoz, az abból adódó új típusú életmódhoz, életvitelhez való szocializálódását.* A mentori támogatás révén épülnek a programban résztvevők személyes, szociális kompetenciái, gyarapodik tudástőkéjük, s mind a munka világában, mind személyes életvezetésükben sikeresebbé válhatnak.

A projekt módszereinek megválasztásakor az alapító három szempontot tekintett irányadónak:

- tudományosan megalapozott szakmaiság-korszerűség (európai kitekintés, kompatibilis szemlélet és módszerek),
- megvalósíthatóság (a romák szocio-kulturális háttérének és a helyi sajátosságoknak figyelembe vétele),
- takarékoság.

A projektben alkalmazott és adaptált módszerek nemzetközileg ismertek, tudományos kutatásokon nyugszanak. Újdonságnak számít ezek egy időben történő, egymást erősítő, a projekt eredményességét fokozó hatásának kihasználása.

A program fő tevékenységei körei

Előzetes tudásszint felmérés

A projekt résztvevőinek kiválasztása több, pedagógiai, pszichológiai, munkaerő-piaci módszert ötvöző szintfelmérésen alapul, és a résztvevők eddig elért képességeiről, kompetenciáiról, tudásáról adnak visszajelzést. A tudásszint felmérések kidolgozásánál a szerzők figyelmet kívánnak fordítani az értelmi és érzelmi intelligencia egyensúlyára, a közoktatásban korábban alkalmazott hazai mérések szakmai, módszertani tapasztalataira és a nemzetközi vizsgálatok eredményeire.

Módszerei:

- Interjú, illetve pszichometriai- és attitűdvizsgálatokon alapuló általános adatlap felvétele a projekt elején és végén.
- Az alapképességek (kommunikáció: írás, olvasás, szövegértés; számolás, matematikai és tudományos gondolkodás; tanulási képességek) tesztvizsgálata és az előzetes tudásszint felmérése és értékelése.
- Interjú, illetve kiscsoportos foglalkozás módszerére épülő kompetencia vizsgálatok a projekt elején és végén, mindezek alapján elhelyezkedést segítő kompetenciakártya kiállítása.

Az adatfelvétel és szintfelmérés kétnapos bentlakásos tréning keretében valósul meg. A mérés egyéni jellegű, amely a mérő szakemberek és a résztvevő négy szemközti beszélgetését, kisebb részben csoportfoglalkozásokon és azok csoportos értékelésén való részvételt, valamint egyszerű tesztek egyéni kitöltését jelenti. A szintfelmérési csomag tartalmazza a résztvevő adatlapját, a projekt elején és végén felvett pszichometriai adatokat és az előzetes tudás (írás, olvasás, számolás, kommunikáció, tanulási képességek) szintfelmérésének dokumentumait.

A szintmérés alábbi területekre vonatkozik:

- *alapkészségek* (írás-olvasás-szövegértés-kommunikáció, számolás, információszerzés és feldolgozás, tanulás), valamint életvezetési készségek,
- *a munkaerő-piaci* érvényesüléshez nélkülözhetetlen *kulcskompetenciák* (önismeret-önértékelőképesség, munkaerő-piaci ismeretek, eligazodás a világban — a változások időbeni érzékelése, kezelésének képessége, kritikai készség, problémamegoldás, szándék és képesség a cselekvésre, a korrekcióra),
- *szociális és állampolgári készségek* (együttműködés és team munka képessége, kezdeményezőkészség, kötelességek és jogok ismerete és elfogadása, emberi jogok tiszteletben tartása),
- *szakmai alapismeretek*.

Képzési tanácsadás és egyénre szabott képzéseken történő részvétel biztosítása

A *szolgáltatás* valamennyi résztvevő számára a szintfelmérés, a tanulás és foglalkoztatás teljes ideje alatt egyéni tanácsadás és mentori segítségnyújtást (személyesen, telefonon, e-mailen) jelent. Célja a szintfelmérés ismeretében a foglalkoztatás és a sikeresebb egyéni életvezetés érdekében *megtalálni az egyénre szabott tanulási utat, motiválni a tanulásra* és támogatni annak érdekében, hogy a folyamatban mindvégig részt vegyen.

A program, a mérésben résztvevők számára — állami és pályázati forrásokra támaszkodva — felzárkóztató alap- és szakképzési, valamint át- és továbbképzési kínálatot nyújt, nappali, vagy munka melletti tanulási rendszerben. A tanácsadás eredménye egy — a résztvevők számára könnyen megérthető — *egyéni karrierterv*, amely megmutatja, hogy az elérni kívánt munkaerő-piaci és személyes céljai megvalósulásához mit kell tennie. A képzési tanács és a foglalkoztatási kínálat igazodik egyrészt az adott régió mindenkori társadalmi, munkaerő-piaci szükségleteihez, másrészt a munkavállaló személyes ambícióihoz, képességeihez, iskolai végzettségéhez, életkörülményeihez, előzetes munkatapasztalatához. A program a munka világába történő belépéskor minden résztvevőnek biztosítja a szervezet munkaerő-piaci tréningjén való részvételt, illetve képzést a vállalkozóvá válni kívánók számára, a vállalkozói képzési programon való részvételt.

A Romainnov képzési program keretében biztosítható képzési kínálat a következő:

- általános iskolai végzettséget pótló iskolarendszerű felzárkóztató oktatás megszervezése és osztályozó vizsga letétele (Közoktatási tv. 27.§ (8) bekezdés szerint);
- igény szerint alfabetizációs és életvezetési programok;
- hatodik, vagy nyolcadik évfolyam (alapfokú iskolai) végzettségre, vagy elvégzett tizedik évfolyamra épülő szakképezettségek megszerzésére irányuló, szakmunkás bizonyítványt adó, OKJ és/vagy tanfolyami képzések iskolarendszeren kívüli megszervezése;
- saját alapítású munkaerő-piaci tréning biztosítása;
- saját alapítású vállalkozói képzések biztosítása.

Mentori tanácsadás

A képzés és foglalkoztatás szerves részét képezi a képzési és foglalkoztatási mentor alkalmazása, aki a mérési csomag ismeretében illetve a résztvevővel történő személyes ismeretség kialakításával a projekt (mérés, képzés, foglalkoztatás) teljes időtartama alatt tanulási, munkaerő-piaci és egyéni életvezetési tanácsot és segítséget nyújt. Ez azt jelenti, hogy a résztvevőnek bármikor lehetősége van kapcsolatot teremteni (személyesen, telefonon, e-mailen) a mentorról tanulási, foglalkoztatási, életvezetési, vállalkozási kérdésekben. A mentor „atyai barátként” valamennyi kérdésben egyénre szabott, személyes jellegű tanácsot, segítséget ad. A megfigyeléseket a mentor esetenaplóban rögzíti, amely a projekt dokumentációjába kerül.

A foglalkoztatást — a rendelkezésre álló törvényi lehetőségeket és EU támogatásokat kihasználva — a helyi roma civil szervezetek, a helyi Munkaügyi Központok bevonásával a VÉROSZ biztosítja és szervezi.

A célcsoport foglalkoztatásának szempontjai a következők:

- a meglévő szakmai kompetenciákra történő építés, ezek fejlesztése
- az adott szakmán (feladaton) belül több munkafázis megismertetése
- a csoportban történő munkavégzés fejlesztése
- a résztvevők döntési és felelősségvállalási kompetenciáinak fejlesztése
- hatékony munkavégzésre és takarékosagra nevelés

A résztvevők a futamidő alatt váltó rendszerben, kiscsoportokban különböző feladat-együtteseket oldanak meg. A munkát részben csoportos értékelés során a résztvevők, részben a foglalkozásvezető értékeli. A foglalkoztatási terv sikeres megvalósítását szolgálja a foglalkoztatási mentorozás megszervezése.

A program várható eredményei

A cigányság — ezen belül a roma nők — összehangolt munkaerő-piaci (re)integrációjának komplex (szocio-kulturális, munkaerő-piaci, helyi társadalmi) kezelését a roma társadalom fejlesztésének igénye, a magyar gazdaság és társadalompolitika célkitűzései, valamint az európai csatlakozás kapcsán jelentkező kihívások és támogatási lehetőségek indokolják.

A mérésbe bevont személyek „kompetenciakártyát” kapnak, amely felvilágosítást ad

- elért alapképességeikről
- munkaerő-piaci kompetenciáik szintjéről
- ezáltal továbbtanulási, beiskolázási esélyeikről
- munkapiaci esélyeikről.

A mérést követő egyéni tanácsadás során minden személy személyre szabott *karriertervet* továbbtanulási és foglalkoztatási tanácsot kap.

- A karrierterv tartalmazza a következő fejlődési lépcsőt jelentő feladat megvalósítására vonatkozó összes konkrét információt, tanulási és foglalkoztatási tanácsot.
- A mérési tréning élménye és tapasztalata motivációs bázisa lehet a további tanulásnak, vagy a pályázatban való részvételnek.
- A mérést követő *munkaerő-piaci tréning* révén a program résztvevői *felkészültté válnak a munka világába történő belépésre és bennmaradásra*, amennyiben a képzés során javulnak beilleszkedési és együttműködési képességeik, külső megjelenésük iránti igényességük, nő a fegyelem- és felelősségtudatuk, járatosak lesznek az álláskeresési technikákban.
- *A felzárkóztató képzések (nyolc vagy tíz osztályos iskolai végzettség és az alapvizsga) bejutást biztosíthatnak a szakképzés rendszerébe*, a megszerzett szakképzettséget igazoló (*szakmunkás*) *bizonyítványok* mindezt a folyamatot megerősítik és stabilizálják. A szakmunkásképzés elméleti és gyakorlati moduljai révén, amelyeket személyre bontva, differenciáltan kívánunk megoldani, szakmai kulskompetenciáik, akarati és egyéb személyes tulajdonságaik fejlődnek, nő az önállóságuk és kezdeményezőkézségük, tanulási rutinjuk és motivációjuk. Reményeink szerint képesek lesznek a tanultakat szűkebb környezetükben *multiplikálni, a megismert értékrendszert terjeszteni*.

- *A képzést és foglalkoztatást mentoring és monitoring rendszer kíséri, azaz a résztvevők számára mindenkor elérhető egyéni segítő-támogató szolgáltatás nem hagyja magára az egyént a tanulási folyamat során, továbbá segíti a munka világában való eligazodásban és a bennmaradásban.* Megmutatja, és készség-szintre emeli a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítését, az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdek artikulációt és érdekvédelmet.
- Reményeink szerint a mérés, a képzés és a foglalkoztatás elegendő ahhoz, hogy a résztvevők munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdjei megváltozzanak, életvitelükben tartós módosulás álljon be, amit környezetükben multiplikálhatnak. Így roma közösségük tapasztalt referencia személyévé válhatnak.

A projekt keretében kidolgozandó és kipróbálandó módszerek és eljárások jelentős innovációnak számítanak. (Komplex mérési, képzési, foglalkoztatási és ezt kísérő szolgáltatási rendszer, valamint a munka során előállított szellemi termékek és „technológiák”, alapképességeket mérő tesztek, kompetenciakártya, a személyiséglap felvételére vonatkozó mérési csomag, romákra adaptált munkaerő-piaci képzés.)

A programba belépő romák — reményeink és előzetes információink szerint többségükben — szembesülve eddigi formális és non formális úton szerzett ismereteinek alacsony piaci értékével, várhatóan indítást éreznek tanulmányaik folytatására, munkaerő-piaci kompetenciáik fejlesztésére. A program keretében elért sikereik hozzájárulhatnak ahhoz, hogy változzon általában a tanulással és az iskolával kapcsolatos, hagyományosan kedvezőtlen attitűdjük. A kiképzett és a munka világában elhelyezkedők, esetleg vállalkozóvá vált résztvevők nagyban hozzájárulhatnak a térség fejlődéséhez:

- az idős szociális gondozási feladatainak ellátásával,
- a térségben élő romák és hátrányos helyzetűek szocio-kulturális eszközökkel történő segítségével,
- család- és ifjúságsegítői feladatok ellátásával, illetve a fiatal családok számára nyújtott gyermeknevelési és gondozási, egészségnevelési ismeretterjesztéssel,
- közösségfejlesztési feladatok, közösségi programok kezdeményezésével és segítségével.

A program megtervezésekor a felnőttképzőkből, kommunikációs szakemberből, szociológusból, a pszichológusból álló team számos elméleti és gyakorlati problémával találta magát szemben.

Mit jelent a célcsoport esetében a „társadalmilag helyzetbe hozó” releváns vagy funkcionális tudás? A munkanélküliséggel társuló tudástársadalom világában melyek lehetnek a romák számára a tudás megszerzésének egyéni és a társadalmi csoportra jellemző indítékai és motívumai? Hogyan tudjuk a tudásszerzés folyamatát beépíteni a tevékenység világába, azaz hogyan tudunk közvetlen kapcsolatot teremteni a tudás és annak alkalmazása között? Megtanítható-e a „tudni hogyan” a „tudni mit” nélkül? Milyen módszerrel mérhetőek és ismerhetők el általában — és a program keretében konkrétan — a célcsoport esetében vélhetően nagy szerepet játszó korábbi tapasztalati tanulás eredményei. A kompetenciafogalom számos értelmezése és felosztása közül melyiket kövessük, amikor kísérletet teszünk célcsoportunk kulcskompetenciáinak meghatározására és mérésére, képzésük során ezek fejlesztésére.

A TAPASZTALATI TANULÁSRÓL

A 20. század során számos kutató foglalkozott a felnőttkori tanulás fogalmával és benne a tapasztalat szerepével. Az 1920-as évektől a 70-es évekig tartó időszakban Dewey, Lindeman, Knowles és Rogers kutatásai jelentenek mérföldkövet a tapasztalat és tanulás, az oktatás és a tapasztalat, a tapasztalat és a felnőttkori tanulás fogalmának az összekapcsolása terén. Miután Dewey tanulási elméletében felvetette a tapasztalat és a tanulás kapcsolatát, Eduard Lindeman az első, aki felnőttoktatási szempontból¹³ vizsgálta a tapasztalat szerepét a felnőttek identitásának kialakulásában.

Malcolm Knowles kutatásaiban az andragógia és a pedagógia szétválasztására törekedve elsőként hívta fel a figyelmet arra, hogy a gyermeki és felnőttkori tanulás egyik sarkalatos különbsége az, hogy a felnőtt tanulási fo-

¹³ Stewart, D. (1987) Adult learning in America: Eduard Lindeman and his Agenda for lifelong education. Malabar (FL): Krieger

- Az oktatás maga az élet, nem csupán felkészülés valamilyen ismeretlen jövőre: az oktatásnak kapcsolat kell teremtenie az étellel.
- A felnőttoktatás nem elsősorban a tudósok elméleteinek átadását jelenti, az oktatásnak a felnőtt igényeire és érdeklődésére kell alapulni.
- A felnőttoktatásnak a valóságos életre és nem az akadémikusok elméleteire kell épülni, a tanítás a gyakorlatra és ne az elméletre koncentráljon.
- Az oktatás legkiválóbb forrása a felnőtt ember élettapasztalata.

lyamatában hasznosítja saját korábbi tapasztalatait. Andragógiai modellje kapcsán megfogalmazott alábbi alapelvei szerte a világon a mai napig meghatározzák az andragógia gyakorlatát:

- a felnőttnek tudnia kell, hogy miért van szüksége tanulásra;
- a felnőtt én-képe feltételezi az érettséget, ami lehetővé teszi az ön-irányítást; a felnőtt tudatában van annak, hogy felelős saját döntéseiért és életéért;
- a felnőtt nagy élettapasztalattal rendelkezik, és gyakran ez az élettapasztalat a tanulás leggazdagabb forrása: tapasztalatai bevésődnek személyiségébe és identitásába;
- a tanulási akarat és a tanulási képességek egyre erősebbé válnak, ha a tanulás az önfejlődést és a társas szerepek fejlődését szolgálja.
- a felnőttnek olyan oktatásra van szüksége, ami érdeklődésére irányul, feladatokat és problémákat old meg.

A hatvanas évek végén Rogers munkái járulnak hozzá jelentősen a tapasztalati tanulás kutatásához. Rogers megkísérli pontosan definiálni a tapasztalati tanulás jellemzőit¹⁴ és úgy látja, hogy a felnőtt tanulásának minden pillanatát áthatja a tapasztalat.

A hetvenes években az angolszász országokban megjelent egy új, a tapasztalati tanulásra koncentrálni kívánó kutatási irányzat, amely vallja a tapasztalat központi helyét a tanulásban, de az általuk használt kifejezések nem egységesek a tapasztalat tanulásban betöltött szerepét illetően, sőt felhívják a figyelmet annak sokféleségére. Az alábbi kifejezések használata fordul elő: learning from experience (tapasztalatból való tanulás), learning through experience (tapasztalat által való tanulás), sponsored experiential learning (támogatott tapasztalati tanulás), unsponsored experiential learning (nem támogatott tapasztalati tanulás), experience based learning (a tapasztalat alapú tanulás).

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy egyes szerzők (pl. Knowles) a tapasztalatot a *tanulás kiindulópontjaként* értelmezik, mások inkább a *ta-*

¹⁴ A tapasztalati tanulás jellemzői Rogers szerint a következők:

- a tanuló kezdeményezi, és személyesen részt vesz ebben a folyamatban. További jellemzője, hogy
- mély hatást gyakorol a tanuló viselkedésére és attitűdjére.
- A tanulás eredményeit elsősorban maga a tanuló értékeli, aki csak és kizárólag saját maga tud válaszolni arra a kérdésre, hogy a tanulás kielégítette-e az igényeit. Végül
- a felnőtt tanulása olyan tanulás, amit minden pillanatában áthat a tapasztalat.

tapasztalat által való tanulásról beszélnek. Így Kolb¹⁵ a tanulást, mint folyamatot, és nem mint eredményt fogja fel. Kolb a problémamegoldás által való tanulást úgy értelmezi, mint egy olyan folyamatot, amely a tapasztalat transzformációján keresztül valósul meg.

Ezek a szerzők a tapasztalati tanulás fogalma mellett elkezdtek más fogalmakat is használni, így megjelent a cselekvésből való tanulás (learning from doing) és az akciótanulás fogalma.

Az andragógiai kutatások kiemelkedő alakja, Jarvis¹⁶ *a tapasztalattal való tanulásról beszél, szerinte a tapasztalat a tanulás egészében jelen van*. Jarvis a tanulást ismeretek, szokások és attitűdök elsajátításaként értelmezi, ami az oktatás és a tapasztalás eredményeként jön létre. A tanulás tehát a tapasztalat ismeretté, szokássá, attitűddé történő átalakítását jelenti. A tanulás permanens folyamat, amelynek célja, hogy jelentést adjon a mindennapi élettapasztalatoknak, összekösse az emberi tudatot a térrel, idővel, társadalommal és az ember sokszínű kapcsolataival.

Amíg tehát az iskolán kívül szerzett tudások körüli eleméleti kutatások hosszú múltra tekintenek vissza, ezek mérése és munkaerő-piaci elismerése viszonylag újkeletű. Fontosságát jelzi, hogy több országban, így pl. Franciaországban a kilencvenes évek közepén a munkavállalók és a munkáltatók kezdeményezésére „kompetenciamérleg központok” létrehozásáról hoztak törvényt. Az intézményekben megszerezhető szakmai mérlegek (kompetenciakártyák) nem csupán a mért személy szakmai erőforrásainak leltárát jelentik, hanem egyfajta jövő-, vagy karriertervet adnak a kezébe: az elmúlt időszak szakmai gyakorlatának és tudásának számszerű összegzése révén előre vetítik a potenciális lehetőségeket, tanácsot adnak jövőjével kapcsolatos elképzeléseinek kialakításához. Lehetővé teszik, hogy a mért személy folyamatosan és tudatosan kísérje figyelemmel saját szakmai fejlődését, tudásának gyarapodását, munkaerő-piaci értékének és lehetőségeinek növekedését.¹⁷

A felnőttkori kompetenciamérések fontosságára hívja fel a figyelmet a brüsszeli Memorandum negyedik, az *iskolán kívüli tanulás eredményeinek elismeréséről* szóló kulcsüzenete is, amikor így fogalmaz: „jelentősen javíta-

¹⁵ Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

¹⁶ Jarvis, P. (1987) *Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life*. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.

¹⁷ La methode declic – pour conduire votre choix professionnel APEC Paris 1996 (A szerző fordítása)

ni kell a tanulásban való részvétel és a tanulási eredmények értelmezési és értékelési módozatain, különös tekintettel a nem formális és informális tanulásra”.¹⁸ Ma már nemzetközi szintű egyetértés van abban a kérdésben, hogy a nyitott munkaerőpiac és a polgárok szabad mozgásához való joga következtében az Európai Unión belül egyértelműen értelmezhetővé kell tenni az egyének birtokában lévő tudást, aminek csak egy része jelentheti a szakképzettség (pl. a diplomák) kölcsönös elismerésének szabályozását. A Memorandum felhívja a figyelmet, hogy sok teendő van a munkaerőpiac szélesebb és képzetlenebb szegmenseiben is. A szaktudás, illetve az élet bármely szinten szerzett előzetes tanulás elismerése (Accreditation of Prior learning, APL), valamint a korábbi tapasztalati tanulás (Accreditation of Prior Experimental Learning, APEL) eredményeinek elismerése, akkreditációja hathatós eszköz lehet a munkanélküliség, családi okok, vagy betegség miatt a munkaerőpiacról időszakosan, vagy tartósan kiesők motiválására. A dokumentum hangsúlyozza, hogy az APEL rendszerek feladata olyan készségek és kompetenciák feltárása, amelyek a foglalkoztatók számára értékesek lehetnek, és amelyek megléte az egyéneknben nem is tudatosul, azaz rejtett tudásként van jelen. Így az egyén aktív részvételét igénylő kompetenciamérések már önmagában is növelhetik az egyén önismeretét és önbizalmát, javíthatja az önmagáról kialakított énképét.

A Memorandum természetesen számol a nem elhanyagolható ténnyel, hogy a nemzeti terminológiák sokfélesége és a mögöttük húzódó kulturális különbségek miatt az APEL rendszerek bevezetése és az átláthatóság megteremtése nehéz és kényes folyamat lesz, hasonlóan a már kialakított, de bevezetés alatt lévő rendszerekhez. Ilyenek pl. a felsőoktatásban ismert ECTS (European Credit Transfer Scheme) és EDS (European Diploma Supplement), vagy az egyre ismertebbé váló EUROPASS (munkaviszonylati képzések kölcsönös elismertetése), és a ECDL (European Computer Driving License) rendszerek.

HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KOMPETENCIAMÉRÉSEK A KÖZOKTATÁSBAN

A romák felzárkóztató képzési programjának kidolgozásakor természetesen iránymutató a közoktatási mérési-értékelési gyakorlat, a hazánkban és más országokban tanévenként sorra kerülő kompetenciamérések, amelyek egy-

¹⁸ *Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, Brussels, 30.10.2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu

egy populáció tudását és képességeit méri fel. A hazai mérési-értékelési gyakorlatban, a Vári és mtsai¹⁹ nevével fémjelzett monitoring felmérések a tanévenként sorra kerülő országos 5. és 9., valamint 6. és 10. évfolyamokon végzett kompetenciaméréseken²⁰ (OKM) a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően egy-egy populáció tudását és képességeit méri fel (olvasás, matematika, természettudomány és a számítástechnika területén). A felmérések célja gyakran nem az iskolában elsajátított tudás szintjének vizsgálata, hanem az, hogy felmérje, a tanulók képesek-e a tudásukat az életben hasznosítani, alkalmazni és a további ismeretszerzésben felhasználni. A hazai országos kompetenciamérések tesztjei ezért több esetben nem a tantervi követelmények teljesítését méri, hanem azt, hogy a diákok mennyire képesek a tanultakat aktivizálni, valódi problémákat, helyzeteket megoldani. Az egy-egy populáció tudását (olvasási-szövegértési képességét és matematikai eszköztudását) felmérő vizsgálat célja az is, hogy elősegítse a hazai mérési-értékelési kultúra kialakulását, hogy ismertté, hozzáférhetővé váljanak a mérés módszerei, eszközei, és az iskolák számára is ismertek legyenek azok az adatok és eljárások, amelyekkel intézményük helyi szintű értékelését el tudják végezni.

A teljesítménykövető, monitor típusú felmérések 1991-től két évente, meghatározott időközönként ugyanazokat a tanulói populációkat vizsgálják azonos műveltségterületeken, amely lehetővé teszi helyzetképek felvételét a tanulók tudásáról, továbbá lehetővé válik a teljesítmények időbeli változásainak, a teljesítménytrendeknek a tanulmányozása is. A MONITOR-mérések homlokliterében kezdettől fogva az ún. eszköz jellegű tudás állt, vagyis azok az ismeretek, amelyek a tanuláshoz, a további ismeretek elsajátításához nélkülözhetetlenek, ilyenek az olvasás-szövegértés, a matematika és a számítástechnika.

A mérések eredményei saját projektünk szempontjából azért is kiemelkedően fontosak, mert a tesztek mellett u.n. háttér-kérdőívekkel vizsgálták az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőket (otthon, iskola, tanulás, attitűdök),²¹ így pl. a 2003. évi mérésben a képességszintek meghatározásánál a tanulói teljesítményekben az iskola szerepét is meghatározták. Az iskolai pe-

¹⁹ Vári P., Bánfi I., Felvégi E., Krolopp Judit, Rózsa cs., Szalay B., A tanulók tudásának változása II. rész. Új pedagógiai Szemle 2000. 7–8. sz.

²⁰ Képességmérés a bemeneteken — Szerkesztőségi beszélgetés az 5. és 9. évfolyamon végzett országos képességmérésről. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz.

²¹ Bánfi I.: Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 6. 14–25. p.

dagógiai munka eredményességét, a „hozzáadott értéket” nem csupán olyan mutatók alapján vizsgálják, mint a tanulók abszolút értelemben vett teljesítménye, (pl. továbbtanulók aránya, országos tanulmányi versenyeken elért helyezések), hanem figyelembe vették, hogy ezt az eredményt jó képességű tanulók csoportjaival érte el az iskola, avagy a szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű, gyengébb adottságú tanulók képességeinek a fejlesztésével.²² A vizsgálatok megerősítenek bennünket abban, hogy a romák felzárkóztató programjánál nagymértékben kell építeni arra a megfigyelésre, hogy *Magyarországon a tanulók teljesítményében egyrésztől különösen nagy a szülők iskolai végzettségének differenciáló — adott esetben hátrányt okozó — szerepe, másrészt jelentős differenciáló szerepet játszanak a regionális és települési különbségek is, értelemszerűen a hátrányos helyzetű kistételek rovására*. Mindehhez harmadik elemként járul hozzá *a szociális helyzet meghatározó szerepe*, az a tény, hogy „...házunkban az adott iskolai végzettség által elérhető munkalehetőségek, keresetek és ezáltal a családok szociális helyzete, életszínvonala között jelentős különbségek alakulhatnak ki. Ezek a különbségek pedig (könyvek száma otthon, különóra, korrepetáló magántanár lehetősége, kulturális lehetőségek stb.) közvetetten jelentősen befolyásolhatják a gyermekek iskolai teljesítményét.”²³

Fontos megfigyelés számunkra, hogy *az olvasás-szövegértés területén is kedvezőtlenek a tendenciák: a társadalmi életben és a munka világában egyre nagyobb szerepet játszó, u.n. dokumentum típusú szövegek megértése a diátság körében általában nehézséget okoz, de a nehézségek halmozottan jelentkeznek a kistételekben élő és alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinél*. Pedig a munka világában, - a romák számára elérhető kisebb termelői egységekben is - egyre inkább megkívánják a szociális kompetenciákat, benne a kommunikációs képességek mozgósítását. Örömteli azonban az a megfigyelés, hogy más területeken (pl. számítógép használat) az oktatás mérsékli a tanulók közötti különbségeket.

Ezt erősítette meg az OECD által kezdeményezett PISA (Programme for International Student Assessment (Nemzetközi Tanulói Tudásszintmérő Program) 2000 vizsgálat, amely feltárta, hogy a magyar 15 éves diákok szövegértése, valamint matematikai és természettudományos problémamegoldó

²² Ennek kiszámítását segíti a Hozott Érték Index (HÉI), a tanuló otthoni helyzetére vonatkozó index, amely a szülők iskolai végzettségéből, az otthoni tanulást elősegítő eszközök és a család anyagi jólétét jelző tárgyak mennyiségéből tevődik össze. www.om.hu/kompetencia

²³ Vári P., Bánfi I., Felvégi E., Krolópp Judit, Rózsa cs., Szalay B., A tanulók tudásának változása II. rész. Új pedagógiai Szemle 2000. 7–8. sz. 19. p.

képessége jelentősen elmarad a fejlett országok átlagától. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a felmérésben résztvevő országokban a 15 évesek mennyire felkészültek arra, hogy megállják helyüket a mindennapokban, képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni. 2000-ben a 15 évesek olvasás-szövegértése, 2003-ban a matematikai műveltsége volt a középpontban, 2006-ban pedig majd a természettudományi műveltség kap kiemelt figyelmet.

A 2001. évi PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálat, amely a kilenc és tízévesek olvasási-szövegértési képességeit vizsgálta, magyar szempontból már jobb eredményeket hozott, bár — sokak szerint — ebből sem szabad messzemenő következtetéseket levonni. A PIRLS vizsgálat segítségével nemcsak az országon belüli olvasásteljesítmény változásának mértéke követhető, hanem az is, hogy egyes országok tanulóinak teljesítményei miben térnek el egymástól. A vizsgálat része az olvasási szokások, az olvasás iránti attitűdök és az iskolai olvasástanítási gyakorlat vizsgálata is.²⁴

A két nemzetközi mérés rávilágított a magyar oktatásügy korábban nem kellően megvilágított problémáira. Nevezetesen, hogy az iskolában megszerzhető tudást közelebb kell vinni a valós társadalmi, gazdasági igényekhez, azaz lépéseket kell tenni egy működőképesebb, a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák kiépítését biztosító iskoláztatás felé. A kompetencialapú képzések kidolgozásának és bevezetésének szükségessége különös hangsúlyt kap a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok — közöttük a romák — képzése, munkaerőpiacra történő felkészítése terén, mert segítheti és felgyorsíthatja felzárkóztatásukat, felfelé nivellálhatja társadalmi helyzetüket.

TERVEK AZ ELŐZETES SZINTFELMÉRÉS MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ

Az előzetes tudásszint felmérés kidolgozásakor a fent említetteken kívül további magyar és nemzetközi tapasztalatokra kívánunk támaszkodni. Így Simon Shaw (1998) kutatásaira²⁵, Spielberger — Sipos Kornél által adaptált —

²⁴ Részletesebben L. "Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni" — Beszélgetés Vári Péterrel a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről. Szerk.: Schüttler Tamás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 10. sz.

²⁵ Simon Shaw: 1998 évi kutatásaira.²⁵ Az alapkészségek oktatásának fejlesztése a partner országokban Európai képzési Alapítvány D. Alcsoportja kutatási zárójelentése. In: *Esélyt teremtő iskolák* Iskolai esélyek a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére Gyakorlat közelben sorozat. OKI Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ 2003. 11—32 o. Bognár Mária: A lemorzsoló-

önértékelési kérdőíves módszerére²⁶, továbbá Oláh (1979) által adaptált STPI (State-Trait Personality Inventory) kérdőívre.

A kulcskompetenciák körének meghatározásánál a magyar közoktatási gyakorlatban kidolgozott „csiga modell” mellett²⁷ az Európai Képzési Alapítvány Tanácsadói Fóruma által 1997-ben meghatározott nyolc kategóriából álló kategória rendszert kívánjuk figyelembe venni, amely az alapkészségek közé sorolta a vállalkozói és a menedzsment ismereteket.

Elemi készségek: írás, olvasás, beszéd, számolás.

Életvezetési és önfejlesztési készségek: a társas érintkezés és a közösségi tevékenységekhez: érzelmi kapcsolat kialakításának képessége, az oktatás, munka, szabadidő, család társas tevékenységek során szükségelt képességek.

Kulcsfontosságú készségek, amelyek fejlesztik a tanulási készséget és a különböző élethelyzetekben való megfelelést és alkalmazkodást: kommunikáció, számok használata, informatika, saját tanulás és teljesítmény fejlesztése, problémamegoldás, másokkal való együttműködés.

Szociális és állampolgári készségek, amelyek segítenek együtt élni, illetve a társadalom és a gazdaság hasznos tagjának lenni: szociális aktivitás, kommunikáció, együttműködés, a demokratikus társadalom szerepeinek és viszonyainak ismerete és elfogadása, az erkölcsi értékek és normák elfogadása, a képviselői demokrácia elvei, a jogállamiság szerinti életvitel, a társadalmi igazságosság elfogadása és megtartása, valamint az emberi jogok tiszteletben tartása.

Munkavállaláshoz kötődő készségek: kommunikáció, információfeldolgozás, alkalmazkodóképesség, önálló döntéshozatal, állampolgári és fogyasztói jogok és kötelességek, tanulás és önfejlesztés, nyelvtudás, kezdeményező-készség és kreativitás, kritikai képesség (érvelés), munkafolyamatok irányítása,

dás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD- és EU-országokban — a második esély iskoláinak tapasztalatai.

²⁶ (Sipos & Sipos, 1979, Sipos & Sipos, 1983, Sipos, Sipos, Spielberg, 1985.

²⁷ Vass V.: A nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. Új pedagógiai Szemle, 2003. június 42. p.

„A kulcskompetenciák csoportjai (a döntési, együttműködési, életvezetési, információ, kommunikáció, komplexitás kezelése, kritikai, lényegkiemelő, narratív, problémamegoldó és szabálykövető) egyensúlyba helyezik az értelmi és érzelmi intelligencia területeit, valamint a megismerési, érzelmi-akarat és mozgásos követelményeket. ... ezáltal közelebb kerül egymáshoz az iskola és a munka világa, azaz kellő mozgástér áll az intézmények rendelkezésére ahhoz, hogy valójában alkalmazkodni tudjanak a munkaerő-piaci igényekhez.”

problémamegoldás, önbizalom bizonytalan helyzetekben, gondolkodás és cselekvés.

Vállalkozói készségek: önálló vállalkozások megtalálásában, elindításban, eredményessé tételében segítenek. Ide tartoznak: a kommunikáció, bizonytalanság feldolgozása, szilárd morális alap, az üzleti elképzelések kidolgozása és tényszerű adatokkal, információkkal való alátámasztása, információfeldolgozás, személyes és családi források befektetése, tanulás, az elkövetett hibák helyrehozatala, kapcsolattartás az üzleti partnerekkel és hatóságokkal, matematikai, számolási készségek, önálló cselekvés, problémamegoldás, a lehetőségek felismerése és megragadása, korlátozott erőforrásokkal való élni tudás, a személyes kapcsolatok és társadalmi hálók felhasználása, együttműködés másokkal.

Menedzsment készségek: a munka során magunk és mások irányításához szükségesek: elemző gondolkodás, csapatépítés, a tudás átadása, kommunikáció, tanácsadás, kreativitás, döntéshozatal, feladatok és jogkörök átadása, összpontosítás az eredményességre, mások befolyásolása, információkeresés és -gyűjtés, ítéletalkotás, vezetői képességek, tanulás, változásmenedzsment, a stressz feldolgozása, motiváció, tárgyalás és meggyőzés, problémamegoldás, önbizalom, stratégiai látásmód, együttműködés másokkal.

Általános készségek: összetett kényes helyzetek átlátását és kezelését teszik lehetővé, amelyekben az érintettek már rendelkeznek a témához, szakmához kapcsolódó specifikus ismeretekkel: elemzés, figyelemmel kísérés, nyomon követés, tervezés, probléma-felismerés, szintézis.

A kutatók a nyolc kategóriát két tengely mentén rendezték el: „az élet” (elemi és életvezetési készségek), valamint a „munkavállalás” készségei (a kulcsfontosságú, a munkavállaláshoz kötődő, a vállalkozói és menedzsment készségeket). A képzésfejlesztés szempontjából egyben e négy kategóriának tulajdonítottak nagy szerepet, amelyek elsajátításával leginkább elérhető a felnőttek munkaerő-piaci rugalmasságának növelése. A szociális és állampolgári készségek, valamint általános készségek, mint hosszabb távon fejlesztendő, mint pl. a vállalkozásorientált, piaci szemlélet kialakítását támogató készségek.

<i>Készség</i>	<i>Kulcsfontos- sági készségek</i>	<i>Munkavál- lalói készségek</i>	<i>Vállalkozói készségek</i>	<i>Menedzs- ment készségek</i>
Kommunikáció	*	*	*	*
Számok használata (matematikai készségek)	*			
Számítástechnika (információfeldolgozás)	*	*	*	*
Együtt dolgozás másokkal	*	*	*	*
Problémamegoldás	*	*	*	*
Saját tanulás és teljesít- mény javítása (önfejlesz- tés)	*	*	*	*
Alkalmazkodóképesség (rugalmasság, lehetőségek megragadása)		*	*	
Önálló döntéshozatal (kez- deményezőképesség)		*	*	*
Állampolgári és fogyasztói jogok és kötelességek			*	
Nyelvtudás			*	
Kreativitás		*		*
Kritikai képesség (érvelés, elemző gondolkodás)		*		*
Önbizalom bizonytalan helyzetekben		*	*	*
Tevékenység és mérlegelés (cselekvés és gondolkodás)		*	*	*
Szilárd morális alap			*	*
Vezetői készségek				*
Motiváció			*	*
Összpontosítás az eredmé- nyességre			*	*
Mások befolyásolása (kap- csolatok és hálók felhasz- nálása)			*	*
Ítéletalkotás				*
Stratégiai látásmód				*

EPILOGUS

Amint a bevezetőben említettük, a romák társadalmi-gazdasági kirekesztése ellen, felzárkóztatásuk, emberhez méltó életlehetőségeik biztosítása érdekében számos országban szövetkeznek állami, non profit és egyházi szervezetek. A Romainnov program kidolgozói hiszik és remélik, hogy valamennyi kirekesztés és szegénység elleni lépés és erőfeszítés „egy nagylászlói lépcsőfok” ahhoz, hogy a hőn áhított gazdasági fellendülés idejére az egységesülő Európa roma lakossága képes legyen fogadni a gazdasági növekedés „lecsorgó hatását”, és képes kikerülni az etnikai diszkrimináció és szélsőséges szegénység örvényéből.

Projektünk — amelyet magyarországi kipróbálás után szívesen ajánlunk Közép-európai elterjesztésre — talán szerény folytatása lehet Ladányi János és Szelényi Iván észak-kelet-magyarországi romaság körében végzett 12 éves kutatásának²⁸, amelyről a zárszóban így írnak: „A posztkommunista átmenet kihívásaira többféle válasz adható. Egyes romák képesek lehetnek kihasználni a piacgazdaság által nyújtott előnyöket, de még ha ez így is történik, akkor is teljesen más módon megy majd ez végbe a különböző országokban. Mindazonáltal ez a könyv azokról a romákról szól, akik olyan mértékű és jellegű társadalmi-gazdasági kirekesztődést tapasztalnak meg, ami eddigi történelmük során ismeretlen volt számukra. Ma nem áll rendelkezésükre semmilyen saját tradíciójukból következő használható módszer vagy a többségi társadalom által kínált eszköz, amely megnyugtató segítséget nyújthatna a romáknak a posztkommunista Európában, hogy hogyan válaszoljanak ezekre a kihívásokra.

A jelenlegi szélsőséges kirekesztettségükből való visszatérés, akár a társadalom legalsó szintjére is, ha nem is lehetetlen, de minden bizonnyal nagyon hosszú és keserves út lesz. Olyan út, amelyen a többségi társadalmak segítségére nélkül szinte lehetetlen végigjárni.”

²⁸ Ladányi J., Szelényi I.: A kirekesztettség formái. Napvilág K. Bp. 2004.

A kötet szerzői

Hegedűs Judit főiskolai tanársegéd

Hunyady Györgyné főiskolai tanár, tanszékvezető

Kálmánné Bors Irén főiskolai docens

Kelemen Elemér főiskolai tanár

Kraiciné Szokoly Mária főiskolai docens

B. Lakatos Margit főiskolai docens

Orosz Judit főiskolai docens

Páli Judit főiskolai docens

Serfőző Mónika főiskolai adjunktus

Szarka Júlia főiskolai docens

Tihanyiné Hős Ágnes főiskolai docens

Vargáné Fónagy Erzsébet főiskolai docens

A kötetben főleg olyan írások látnak napvilágot,
amelyek a 3–12 éves korú gyermekek
nevelésének és oktatásának a kérdéseivel
foglalkoznak. Hogyan gondolkodnak
a pedagógusok az iskoláról mint szervezetről?
Milyen az elkötelezett óvónő? Miként függ össze
a figyelemhiány a beszédfolyamatokkal?

Csupa olyan kérdés, amely
nemcsak a szakembereket foglalkoztatja,
hanem mindenkit,
aki felelősséget érez gyermekeink fejlődéséért.