

A KISS ÁRPÁD ARCHÍVUM KÖNYVSOROZATA

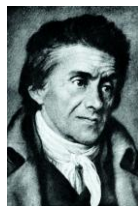
DEBRECENI EGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYOK INTÉZETE



INTERDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA ÉS A FELSŐOKTATÁS ALAKVÁLTOZÁSAI

A VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA ELŐADÁSAI

DEBRECEN, 2011. SZEPTEMBER



**INTERDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA ÉS A
FELSŐOKTATÁS ALAKVÁLTOZÁSAI**

**A VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA
ELŐADÁSAINAK SZERKESZTETT VÁLTOZATA**

DEBRECEN, 2012.

DEBRECENI EGYETEM NEVELÉSTUDOMÁNYOK INTÉZETE
2012

SZERKESZTŐK:

Buda András
Kiss Endre

TECHNIKAI SZERKESZTŐ:

Buda Enikő

KIADJA:
KISS ÁRPÁD ARCHIVUM KÖNYVSOROZATA
DEBRECENI EGYETEM NEVELÉSTUDOMÁNYOK INTÉZETE

ISBN 978-963-473-596-0
ISSN 1587-1150

Nyomta: Kapitális Kft., Debrecen
Tel: 52 - 452-099

INTERDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA ÉS A FELSŐOKTATÁS ALAKVÁLTOZÁSAI

**A VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA
ELŐADÁSAINAK SZERKESZTETT VÁLTOZATA**

DEBRECEN, 2011. SZEPTEMBER 16-17.

**KISS ÁRPÁD ARCHIVUM KÖNYVSOROZATA
VII. KÖTET**

**2012
DEBRECEN**

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	7
TANULMÁNYOK	
<i>Brezsnyánszky László</i> : Az egyetem tanár szakos hallgatói az egykori Tanárképző Intézet törzskönyveiben	13
<i>Géczi János</i> : A cigánytanulók képi megjelenítése. A Tanító. 1960-1970	24
<i>Karlovitz János Tibor</i> : Nevelési célok, nevelési értékek iskolai pedagógiai programokban	35
<i>Kereszty Orsolya</i> : Földműves nők a dualizmus kori feminista mozgalomban	44
<i>Kiss Endre</i> : A gyermek kultusza és a málenkij robot között	52
<i>Kraiciné Szokoly Mária</i> : Sajátos tanulási igényű felnőttek	62
<i>Ollé János</i> : A tevékenységközpontú oktatási folyamat sajátosságai virtuális környezetben	71
<i>Pornói Imre</i> : Viták a pedagógusképzésről az 1930-as években	77
<i>Rébay Magdolna</i> : A Tiszáninneni református egyházkerület oktatási politikája Gr. Klebelsberg Kuno minisztersége idején	86
KUTATÁSOK	
<i>Baracsi Ágnes</i> : Empatikusak-e a pedagógusok?	101
<i>Bodnárné Szűriös Zsuzsanna</i> : Szűrővizsgálati eljárás részképesség gyengeségek felismerésére iskolát kezdő gyermekeknél	110
<i>Buda Mariann-Németh Zsófia-Szilágyi Attila-Szilvási Ottó</i> : Iskoladiagnózis és Klíma Projekt 2011	119
<i>Csejöskei Mihály</i> : Egyházi szerepvállalás – Iskolaátadások a Csereháton	130
<i>Engler Ágnes – Németh Nóra Veronika</i> : Fiatal értelmiségiek művelődési magatartása	138
<i>Farkas Éva</i> : Az SZTE Hallgatói Szolgáltató Iroda működési jellemzői a hallgatói vélemények tükrében	151
<i>Farkas Anikó – Fehér Ágota</i> : Bölcsődei gondozónők a kötődés és a személyiségfejlődés sajátos útján	162
<i>Fehér Ágota – Péter-Szarka Szilvia</i> : Az iskolai zaklatás jelenségvilága és a gyermekek érzelmi készségei	175
<i>Hortobágyi Gyöngyvér</i> : A portfólió, mint értékelési eszköz kísérleti alkalmazása a táncpedagógus képzésben	186
<i>Juhász Erika</i> : Az autonóm tanulás és a tanulási teljesítmény	198
<i>Miklósi Márta</i> : A felnőttképzési akkreditáció pozitív hatásai	207
<i>Mikonya György</i> : Szempontok az európai egyetemek tipológiájához	215
<i>Móré Mariann</i> : „Sink or swim” Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az Észak-alföldi Régióban	224
<i>Péter-Szarka Szilvia – Fehér Ágota</i> : Iskolai zaklatás a tanári érzelmi intelligencia és az iskolai klíma tükrében	233

<i>Pető Ildikó:</i> Az együttnevelésről: a tanárok attitűdje	243
<i>Szirmai Erika:</i> A zaklatási viselkedés mintázata irodalmi alkotásokban	251
<i>Tóth Péter:</i> A szakmai tanárképzés tartalmi fejlesztése	260

FÓRUM

<i>András Ferenc:</i> Nevelésetikai pluralizmus mint paradoxon	275
<i>Barta Szilvia - Kovács Klára:</i> Társadalmi védőfaktorok a különböző szociális jól-léttel rendelkező hallgatói csoportokban	282
<i>Czike Bernadett:</i> A pedagógusképzés megújítása	290
<i>Gyurkó Szilvia:</i> Iskolai klíma vizsgálata kvalitatív eszközökkel	297
<i>Hercz Mária:</i> A pedagógusok gondolkodásának átalakulása: mítosz, vagy valóság?	305
<i>Horváth Ágnes:</i> Egy szakma képzési kihívásai – az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése	315
<i>Komenczi Bertalan:</i> Információ és társadalom & Elektronikus tanulási környezetek új interdiszciplináris tárgyak az egri tanárképzésben	325
<i>Kórodi Anita:</i> Ifjúsági közösségi terek a dél-alföldi régióban	334
<i>Márkus Edina:</i> A civil szervezetek képzései hátrányos helyzetű felnőttek számára	341
<i>Molnár Beáta:</i> A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai	350
<i>Papp Éva:</i> A Pálfi „TISZK” mint Bihar, Hajdúság és Sárrét oktatáspolitikájának sikertörténete	358
<i>Rucska Andrea:</i> A hatékony(?) nevelés-oktatás és annak feltételei	366
<i>Sándor Zsuzsa:</i> Partecipációs kommunikáció és (vizuális) nevelés	374
<i>Sántha Kálmán:</i> Az ATLAS.TI és a MAXQDA szoftverek alkalmazhatósága a szövegelemzésben	388
<i>Stark Gabriella:</i> A romániai magyar pedagógusképzés a felsőoktatás változásainak tükrében	397
<i>Szabó József:</i> A környezettudatos nevelés új megoldása a középiskolás korosztálynál	404
<i>Zalay Szabolcs:</i> Az iskola világának teremtő fejlesztése	413

BÁTHORY ZOLTÁN EMLÉKÉRE

Az etalon – egy személyiség és életmű nyomában	423
<i>Perjés István:</i> Tanulók, iskolák, különbségek: színről színre	429
<i>Trencsényi László:</i> Lehattünk volna barátok is....	440
<i>Vass Vilmos:</i> A tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítései	444
<i>Kozma Tamás:</i> Nyitás az oktatáspolitikában	451

ELŐSZÓ

Az MTA Pedagógiai Bizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, az MTA Debreceni Területi Szakbizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság 2009. szeptember 18-19-én rendezte meg Debrecenben az *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek* (VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia) elnevezésű tudományos tanácskozását.

A konferencia az 1999-ben útjára bocsátott konferencia-sorozat alapgondolatát folytatta. Szerette volna elérni, hogy ez a rendezvény is Kiss Árpád (egyben kiváló kortársai és az egész történelmi korszak) szellemi hagyatékát, "egy európai értelemben művelt és fogant pedagógiát"-t, a neveléstudomány lehetőleg teljes interdiszciplináris kapcsolatrendszerébe ágyazva ápolja.

A konferenciasorozat természetes és magától értetődő következménye volt annak, hogy a Kossuth Lajos Tudományegyetemen létrejött a *Kiss Árpád Emlékszoba és Archívum* és kirajzolódtak a kutatásban az első megoldandó feladatok. Ez a helyzet vezetett el egy rendszeres konferencia-sorozat elképzeléséhez, miközben majdnem ugyanekkora szerepet játszott a tervezésben az a feltételezés is, hogy a pedagógiai kutatást végző tudósok és tanárok számára nem lesz közömbös egy rendszeres *új fórum* megnyílása sem. Mindezek mellett akkor már javában folyt a *poszt-szocialista rendszerváltás*, és - éppen még nem ilyen név alatt - maga a *globalizációs* folyamat is. E két utóbb említett folyamat a bizonyosság határáig erősítette azt a feltételezést, hogy az iskolarendszer és a pedagógia ebben a történelmi-társadalmi helyzetben különleges kihívások elé néz majd.

Immár a tizenegyedik év távlatából visszapillantva a mérleg közel áll az egyértelműséghez: a különleges történelmi kihívások valóban megjelentek, miközben az adekvát válaszok nem álltak össze egységes és koherens cselekvési sorrá. A tudás, az oktatás és a pedagógia forradalma (egy régi szófordulattal élve: „technikai okokból”) elmaradt, a világtörténelmi vonat elsüvített Magyarország mellett.

A *Kiss Árpád Emlékkonferenciák* sorozata az 1999. augusztus 26 és 28 között megrendezett *Interdiszciplináris pedagógia* elnevezésű tudományos tanácskozással indult. Befogadó jellegű, integratív konferencia került megrendezésre, amelyben a rendező intézmények és személyiségek a jelenlegi pedagógiai kutatás és gyakorlat elviekben teljes problematikáját szerették volna a konferencia tárgyává tenni.

A sorozat *második* konferenciáját az immár nevet változtatott Debreceni Egyetemen az eredeti elképzelések töretlen folytatásának tekintették a

szervező intézmények és személyiségek, koncepciójukban a jövőre nézve elkerülhetetlen strukturális változásokkal járó tudás- és információs társadalom súlypontját emelték ki különös hangsúllyal (*Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalmá*, 2001 november 9 -10.).

Ugyanezen alapelképzeléssel összefüggésében következett el 2003 november 7-8-án Debrecenben az *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma* című *III. Kiss Árpád Emlékkonferencia*, amely az “élet” és az “iskola” kapcsolatának napjainkban a retorika letűnt szóvirágának tűnő viszonyát próbálta meg újra értelmezni. Az iskolát körülvevő feltételrendszer ugrásszerű komplexebbé válásával, eszközrendszerének helyenként drámai megromlásával az iskolára nehezedő elvárások egyértelmű, ha éppen nem egyenesen határtalan növekedése áll szemben. A jelen helyzetnek ez a paradoxonja a pedagógiai kutatás összes irányzatában érzékelhető és a *III. Kiss Árpád konferencia* számos előadásában is megjelent.

Az „elvárások forradalma”-nak emelkedett megnevezése a kezdetektől magába foglalta a *finanszírozás* teljes problémáját is. Ezért 2005. november 4-5-én Debrecenben a rendező intézmények és személyiségek a *IV. Kiss Árpád Emlékkonferenciát az Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása* címmel hirdették és rendezték meg. A “gazdaság” és az “oktatás” kapcsolata a közbeszéd kiapadhatatlan témája. Ha rákérdezünk (ahogy a *IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia* szerette volna) a nyelvi alakzat mögötti tartalmakra, átfogó, komplex és minden társadalmi szereplő számára meghatározó kihívások nagy sorával szembesülünk. Az oktatás finanszírozásának problémái sokszorosan függték össze a gazdasági dimenzió önálló dilemmáival, de a gazdasági szereplőknek az oktatás piacára való behatolásával is, miközben a PISA-jelentések keltette pánikhangulat és a Bolognai Folyamat már azt is jelezte, hogy az oktatás piacáért folytatott elsősorban taktikai jellegű *gazdasági*, s csak jóval kisebb mértékben *szakmai* indíttatású harc túllépi az államhatárokat és nemzetközi dimenziókat ölt. Mint minden korábbi rendezvény, a *IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia* sem csak az aktuális pedagógiai kutatás és gyakorlat *minél teljesebb* problematikáját szerette volna tárgyává tenni, hanem széleskörű, élő fórumot is kínált a pedagógiai kutatóknak és a kutatásban érdekelt gyakorló pedagógusoknak.

Az *V. Kiss Árpád Emlékkonferencia* ugyancsak abból indult ki, hogy a globalizáció, a posztindusztrializmus és a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket kiegyenlíteni hivatott, változó szerepű állam új társadalmi közeget teremtettek, sőt teremtenek is. Ebben a közegben a tanárok és az értelmiségi szerep lehetséges viszonyainak egy sor új, „finomabb” változata is szerephez

juthat: a társadalmi szerepek, társadalmi médiumok új mozzanatai, a szereplők új érdekviszonyai, a megfogalmazott elvárások esetlegesen valóságszegény jellege, a hosszú- de sokszor már a középtávú stratégiák hiánya, az iskolát körülvevő szellemi és szociológiai közeg megváltozása, sőt, az értelmiség univerzális meghatározásainak gyors átalakulása és sorolhatnánk még tovább is az okokat.

A 2009-es, VI. Emlékkonferencia az „*abszolút pedagógust*”, illetve az „*abszolút pedagógiát*”, állította a szakmai diskurzusok középpontjába. Tanítók, tanárok és mesterek (akár nagy „M”-mel) számos okból válhatnak értelmiségiekké, de ugyanezt az utat önként, szabad elhatározásukból fordítva is sokan teszik meg: kiváló értelmiségiek, alkotók gyakran választják önként a pedagógia médiumát alkotó munkájuk igazi terepéül. Mivel az „abszolút” pedagógus-probléma szűkebb a teljes értelmiségtörténeti problematikánál, az *Emlékkonferencia* a huszadik század olyan pedagógusi életműveivel is foglalkozni kívánt, amelyekben a tanáregyéniségek alkotó értelmiségi teljesítménnyel is rendelkeznek. Az előadók is igyekeztek megfelelni ennek az elvárásnak, éppen ezért számos önálló szellemi produkciót előállító kutatóval, pedagógusegyéniséggel találkozhattak az érdeklődők

A 2011-es évet megelőző évtizedekben a világ felsőoktatása jó néhány átalakuláson ment keresztül. Számos (mint utólag gyakran nyilvánvalóvá vált) egymásnak diametrálisan ellentmondó szervezési, szerkezeti és finanszírozási változás reformálta működését. Többször értékelték át a tudás alap-paradigmáit, többször fogalmazták újjá a társadalom elvárásait is. Hol a fiatalok munkanélkülisége elleni egyedül hatékony parkoló pályaként határozta meg önmagát, hol a kiválóság címeiért való versengést írta zászlajára. Miközben a leépítések és elbocsátások Damoklész-kardja lebegett a felsőoktatás feje fölött, a piac igényeire való hivatkozással rendszeresen változtatták az adminisztratív elvárásokat is. Ezen komplex feltételrendszer vizsgálatára a 2011-es VII. Emlékkonferencia a felsőoktatás szélesan értelmezett problémakörét választotta vezető témájaként *”Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai”* címmel.

A konferencia előadásait, az eddigi Kiss Árpád Emlékkonferenciák során követett eljáráshoz hasonlóan, ismét összefoglaló kötetben jelentetjük meg.

Debrecen – Budapest, 2012. október

Kiss Endre - Buda András

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

TANULMÁNYOK

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

Brezsnyánszky László

AZ EGYETEM TANÁR SZAKOS HALLGATÓI AZ EGYKORI TANÁRKÉPZŐ INTÉZET TÖRZSKÖNYVEIBEN

Az egyetemünk neveléstudományi diszciplináris történetét tanulmányozva hosszabb ideje foglalkoztat néhányunkat az a témakör, hogyan alakult a neveléstudomány helyzete a debreceni egyetem alapítását (1912) követő évtizedekben. Kiknek a nevéhez, munkásságához kötődnek tudományos és képzési műhelyek? Egyértelmű, hogy a szakterület fejlődése és sorsa erősen összefüggött akkor is és ma is a tanárképzés ügyével. A kutatás ezért magában foglalja a tanárképzésre vonatkozó dokumentumok, források feltárását és feldolgozását. Az OTKA 62593 pályázat támogatásával folytatott kutatás eddigi eredményeit A „Debreceni Iskola” (2007) kötetben publikáltuk.

A tanárképzés egykori rendszeréről és a képzésben résztvevőkről a debreceni egyetem bölcsészkarán és a levéltárakban jelentős irattári anyag gyűlt össze, őrződött meg. A tételes feldolgozásra azonban még nem került sor. A forrásfeltáró munkálataink során az utóbbi időszakban arra vállalkoztunk, hogy ezeknek a dokumentumoknak az alapján rekonstruáljuk a debreceni tanárjelölt hallgatókra vonatkozó adatok mennyiségi jellemzőit és jellegzetes megoszlásait. A rekonstrukció alapjául a tanárképző intézet, illetve az egyetemen működött tanárvizsgáló bizottság törzskönyvei, a diploma kibocsátásról készült jelentések, listák szolgálnak. Ezekből a munkálatokból itt a tanárképző intézet törzskönyveiben regisztrált jelöltek összetételét igyekszünk felvázolni egy minta erejéig.

Milyen nyilvántartásokat vezettek a tanárjelöltekről a debreceni egyetemen a két világháború közötti időszakban?

A kérdés – mint ismeretes – azért indokolt, mert a tanárképzés ugyan felvállalt szerepe volt a tudományegyetemeknek, a bölcsész és a természettudományi karoknak, de a diszciplináris tanulmányok nem vezettek közvetlenül a tanári diplomához. Az 1924. évi középiskolai törvény érvénybe lépését követően a tanárképző intézet, teljes nevén: Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet (a továbbiakban:TKI) feladata volt a tanárjelölt hallgatók nyilvántartása és a tanári felkészítés biztosítása. A kari

anyakönyveknél tehát ez a nyilvántartási rendszer közvetlenebb adatokat tartalmaz a jelöltekről, tanulmányaik alakulásáról.

Debrecenben a TKI létrehozása 1925 júliusában történt meg. Eddig az időpontig „szervezett tanárképző intézet nélküli tanárképző intézetről” (Orosz 2011) beszélhetünk. Mivel a tíz évvel korábban életre hívott tanárvizsgáló bizottság, teljes nevén: Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság (a továbbiakban: TVB) körül, annak apparátusával folyt a nyilvántartás.

Így tehát az alapításától a háború utáni egyetemi reformig, amikor a tanárképzés teljesen beolvadt az egyetemi alapfunkciók körébe, három elsődleges forrásanyagra támaszkodhatunk:

- a TVB törzskönyveire,
- vizsgajegyzőkönyvekre és
- a TKI törzskönyveire.

További kiegészítő forrásként támaszkodhatunk a gyakorló gimnázium évkönyveire, értesítőire, amelyekben rendre megjelennek az ott gyakorló tanárjelöltek adatai és az is, hogy melyik vezetőtanárnál végezték a gyakorlatukat. A feldolgozás jelenlegi fázisában ezek a források állnak a rendelkezésünkre.

Milyen adatokat tartalmaznak a TKI törzskönyvei?

A törzskönyveket az 1925/26-os tanévtől vezették, tanévenként külön-külön kötetbe rendezve és kötve. A TKI megszüntetéséig 23 kötet keletkezett. Terjedelmük változó, attól függően, hogy az adott tanévben hány személyről vezettek nyilvántartást. A számunkra elérhető, vagyis a BTK-n megőrzött kötetek száma 17. Ezekben a kötetekben összesen 1717 személyre vonatkozó adatlap szerepel.

Azt gondolhatnánk, hogy ezekből kiindulva nem nehéz rekonstruálni a beiratkozott tanárjelölt hallgatóknak, a TKI tagjainak a számát. Sajnos nem. A kötetekben ugyanis ismétlődéseket találunk. Nem tudjuk pontosan milyen meggondolásokból, de a törzskönyvet úgy vezették, hogy az újabb, később felvett szakok esetében ugyanannak a személynek új lapot nyitottak. Az egyes évfolyamoknál az adott tanév új beiratkozóinak listáját követően a végzős hallgatókat a pedagógiai (záró) vizsga alkalmából ismét regisztrálták a törzskönyvben.

A beiratkozott hallgatókról a *név és születési adatokon* túl megtudhatjuk, hogy mikor és hol érettségiztek, van-e latin és görög nyelvből középiskolai vizsgájuk, és milyen szaktárgyakat vettek fel az egyetemen.

A további adatok a TKI-i *tanulmányokról* szólnak, a teljesített félévekről, az alap, szak és a pedagógiai vizsga teljesítéséről, elnyert ösztöndíjakról és arról, hogy más tanárképző intézetnek tagja-e az illető. (Debrecenben ez a Református Tanárképző intézetet jelenthette, jelentette számos esetben, bár budapesti intézeti tagságról szóló bejegyzéssel is találkoztunk.) Végül feljegyezték, hogy a jelölt melyik iskolában teljesítette a tanítási gyakorlatát. Van rovat arra nézve is, hogy mi az abszolvens későbbi lakhelye és alkalmazása. (Ez felelne meg a mai pályakövetésnek, de ebben a rovatban nem találtunk bejegyzést.)

Elmondhatjuk, hogy a törzskönyvek alapján *sokértű adatbázis* alakítható ki a kutatás számára. Amiből kirajzolható, kirakható a hallgatói összetétel, a szakok választásának megoszlása, a tanulmányi eredményesség és még több hasonló mutató mentén értelmezhető színes mozaik.

Itt azonban ennek a képnek csak részleteit kívánjuk és tudjuk bemutatni. Két évfolyamot választottunk ki elemzésre: az 1932/33. és az 1937/38. tanévit.

Az 1932/33-as adatok mintába emelése mellett az szól, hogy a Trianon után átköltöztetett egyetemek már üzemelnek, már vannak végzős hallgatói a debreceni egyetem TKI-nek, közülük többen pedig már az időközben létesített gyakorló gimnáziumban is gyakorolhattak. Az 1937/38-as évfolyam beiratkozottjai még a bécsi döntések előtti viszonyok között, vagyis „békebeli időkben” kezdték meg a tanulmányaikat.

A minta adatai alapján megválaszolható néhány kérdés:

- Hány személy szerepel a törzskönyvben évfolyamonként és összesen?
- Hányan, milyen arányban szereztek tanári diplomát és milyen volt a diplomázottak nemek szerinti aránya?
- Honnan rekrutálódtak a hallgatók a születési adatok ismeretében?
- Milyen volt a szakos választék? Melyek voltak a leginkább keresett szakok?
- A tanári diplomáig teljesített tanulmányi félévek száma hogyan alakult?
- A pedagógiai vizsgát tett hallgatók érdemjegyeinek a megoszlása milyen?
- A tanítási gyakorlat helye, intézménye szerinti megoszlás hogyan alakult?

A továbbiakban a vizsgált minta adatai alapján igyekszünk néhány választ fogalmazni a fenti kérdésekre. Nem feledve, hogy a teljes hallgatói létszámmra vonatkoztatva ezek a megállapítások csak a trendeket képesek felvázolni. Egy átfogó és részletesebb tanulmányban kívánjuk a teljes adatbázist értelmezni.

Hány személy szerepel a törzskönyvben évfolyamonként és összesen?

1 táblázat

		1932/33. tanév	1937/38. tanév	Összesen	%
Törzskönyvi bejegyzések száma		129	47	176	100
Nem	ffi	84	35	119	68
	nő	45	12	57	32
Diplomát	szerzett	91	22	113	64
	kimaradt	38	25	63	36
Diplomát szerzett	ffi	58	17	75	43
	nő	33	5	38	22

Az 1. táblázat a két évfolyam jelentős létszámmeltérését mutatja az 1932/33-as évfolyam javára. Valójában azonban csak 87 új hallgatót regisztráltak a tanévben. A többi bejegyzés a már korábban tanárjelölti tanulmányokat folytató diákokra vonatkozik, akik 1932/33-ban zárták le a képzésüket. Az 1937/38-as évfolyam esetében jóval kisebb arányban találunk ilyen törzskönyvi duplázást.

Hányan, milyen arányban szereztek tanári diplomát?

Ugyancsak az első táblázatból olvasható ki, hogy a két évfolyam regisztrált hallgatói közül 64% jutott el a tanári diplomáig. A többiek sorsáról csak egyéb adatokból következtethetünk.

A törzskönyvi bejegyzésekből kisebb adathiányokkal ugyan, de kiolvasható, hogy mikor és milyen eredménnyel tettek alap- és szakvizsgát, mikor és milyen eredménnyel vizsgáztak filozófiából és pedagógiából. És az is megtudható, hogy melyik középiskola(k)ban teljesítették a tanítási gyakorlatot. Erről külön táblázatban számolunk be.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: AZ EGYETEM TANÁR SZAKOS HALLGATÓI AZ
EGYKORI TANÁRKÉPZŐ INTÉZET TÖRZSKÖNYVEIBEN

Az 1937/38-as évfolyam 47 tanárjelölt hallgatója közül a törzskönyv szerint összesen 22-en jutottak el az oklevélig. Vagyis 53%-uk kimaradt vagy jobb esetben máshol, esetleg később fejezte be a tanulmányait.

A tanári diplomát szerzett 113 hallgató nemi megoszlása: 66%-a férfi, 34%-a pedig nő.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a saját nemen belüli eredményesség hogyan alakult. A 119 regisztrált férfi hallgatónak 63%-a szerzett tanári diplomát (75 fő). Az 57 hallgatónő közül 38-an fejezték be tanári diplomával a tanulmányaikat, vagyis 66 százalékuk volt eredményes.

Honnan rekrutálódtak a hallgatók a születési adatok ismeretében?

A második táblázat három törzskönyvi mutató adatait összegzi: a születési helyét, a beiratkozaskor érvényes életkorét és a felekezeti hovatartozást.

2. táblázat

		1932/33. tanév	1937/38. tanév	Összesen 176 fő	%
Születési hely	Debrecen környéke	68	32	100	57
	Egyéb, határon belüli	31	3	34	19
	Határon túli	30	12	42	24
Életkor	20 év alatt	67	35	102	58
	21-30	60	10	70	40
	30 fölött	2	2	4	2
Felekezet	ref., ev.	98	35	133	75
	r.kat, g.kat	26	11	37	21
	izr.	5	1	6	4

A *születési hely*, a *földrajzi hovatartozás* szempontjából három csoportba soroltuk a hallgatókat. A debreceni egyetem természetes vonzáskörzetében születettek csoportjába, a beiratkozaskor érvényes országhatárokon belül születettekbe, akik az előző körben nem szerepelnek és az ún. trianoni határokon kívül születettek csoportjába.

A megoszlás azt mutatja, hogy az egyetem mindenekelőtt a saját környékéről vonzott hallgatókat, beleértve a más egyetemek hasonló vonzáskörén kívül

eső közép-, és észak alföldi településeket is, ami összesen 57%-ot ad ki. Magában Debrecen városában a két évfolyam hallgatói közül 19-en születtek (11%) A beiratkozáskor érvényes országhatárokon kívül születettek adják a jelentkezők 24%-át, benne 1 főt, akit Londonban anyakönyveztek.

A hallgató életkor szerinti összetétele. Milyen életkorban léptek be a tanárképzésbe?

Életkor szerint értelmezve az adatokat, azt mondhatjuk, hogy a hallgatók többsége 18-20 éves korában kezdte meg az egyetemi tanulmányait, döntően az érettségi évében. A 21-30 év közöttiek 40%-os arányában jelen vannak a 3. szakosként tanulmányaikhoz visszatért diákok.

Milyen a hallgatók felekezeti összetétele?

A felekezeti hovatartozást a TKI fennállásának utolsó évét leszámítva a születési adatok természetes részének tekintették, így tehát képet alkothattunk arról is, hogy a felekezetek nagyobb csoportjai milyen arányban voltak képviselve a hallgatók körében. A várakozásnak megfelelően az adatok azt mutatják, hogy a debreceni egyetem alapvetően a protestáns hallgatókat vonzotta a falai közé. A 75%-os részesedést döntően a reformátusok adták (72%), mellettük néhány evangélikust (6 főt) is találunk a törzskönyvi kötetekben. A katolikusok 21%-os részesedésében szintén csak alacsony százalékban szerepelnek görög katolikusok. A 4%-ot kitevő izraeliták Debrecenből és egy-két további nagyvárosból származtak.

Milyen volt a szakos választék? Melyek a leginkább keresett szakok?

3. táblázat

Szakok (szaktárgyak)		1932/33 . tanév	1937/38. tanév	Összesen 342	% 100	Rangsor
Bölcsész	Magyar	33	18	51	15	1
	Történelem	29	7	36	11	4
	Latin	18	13	31	9	7
	Görög	3	3	6	2	11
	Német	22	12	34	10	5
	Francia	18	7	25	7	8
	Olasz	5	6	11	3	10
Természet- tudományi	Matematika	30	3	33	10	6
	Fizika	36	6	42	12	3
	Kémia	17	2	19	5	9
	Földrajz	36	7	43	13	2
	Természetrajz	7	4	11	3	10

A korabeli tanulmányi rend értelmében a tanárjelöltek két szakot, ahogy a törzskönyv nyomtatványa nevezi, két szaktárgyat vettek fel, amit továbbival is kiegészíthettek. A szakpárok megnevezésében a sorrend nem volt rögzített. De jól látszik, hogy voltak inkább elsőként és másodikként megnevezett szaktárgyak.

A vizsgált évfolyamok számára 12 szaktárgy jelentette a kínálatot, hétféle bölcsész és öt természettudományi. A szaktárgyak párosítása többféle variációt mutat, de a mintánkban nem találtunk átjárást a bölcsész és a természetismereti szakok között.

A 3. táblázat a szakválasztás (említés) gyakorisága szerinti megoszlást mutatja. A törzskönyvekben szereplő valamennyi szakra vonatkozó adatot, említést összeszámoltuk (342), és ennek a százalékában fejeztük ki a részesedést. A százalékokból pedig sorrendet, rangsort állítottunk fel.

A rangsor élén a magyar szak, a földrajz és a fizika áll. Az idegen nyelvek közül a német a legnépszerűbb. A görög nyelvet választották a mintából a legkevesebben, jóllehet a törzskönyvi lapon nyilvántartották a görög nyelv ismeretét.

A fizika tanárszak ma sokat emlegetett utánpótlási nehézségei szempontjából talán érdekes ennek a szaktárgynak a 30-as évekbeli részesedése. A mintában a harmadik legtöbbet szereplő szak, és második a természettudományi szaktárgyak között. A diplomáig viszont csak a 60%-uk jutott el. Összehasonlításként érdekes lehet, hogy a földrajzot választók közül 74% kapott tanári oklevelet.

A teljesített tanulmányi félévek száma a diplomáig hogyan alakult?

4. táblázat

		1932/33. tanév	1937/38. tanév	Összes 176 fő	%
Teljesített félévek	8 alatt	38	27	65	37
	8	9	4	13	7
	9	38	8	46	26
	10	41	8	49	28
	10 fölött	3	-	3	2

A hallgatók életkori összetételénél láttuk, hogy a többségük (58%) az érettségit közvetlenül követően, 18-20 éves korban kezdte meg az egyetemi

tanulmányait. A tanulmányokban előrehaladást a törzskönyv a teljesített félévekben tartotta nyilván. Az első tanári oklevél ideális esetben 4+1 tanévre (9-10 félév teljesítésére) volt szükség.

A 4. táblázat adatai szerint a teljesítettként bejegyzett félévek ennél nagyobb szóródást mutatnak. Tipikusnak valóban a 9-10 félév mutatkozik, a hallgatók összesen 54%-a ennyi időt töltött a tanulmányokkal. Jelentős azonban a 8 félévnél kevesebbet teljesítők aránya (37%). Ez a csoport tartalmazza azt a 6%-ot is, akik már az első félévben kimaradtak és a beiratkozottaknak azt a 31%-át, akik csak az alap- vagy a szakvizsgáig jutottak el. De 8-nál kevesebb félévet jegyeztek azok is, akik pótlólag 3. szakot vettek fel.

A pedagógiai vizsgát tett hallgatók érdemjegyeinek a megoszlása milyen?

5. táblázat

		1932/33.	1937/38.	Összesen	%
Ped vizsga 108 fő	elégtelen	1	-	1	1
	elégséges	21	2	22	21
	jó	17	6	23	22
	dicséretes	23	8	31	29
	kitűnő	27	3	30	28
Gyakorlás helye 108 fő	Db gyak. gimn.	25	10	35	32
	Db egyéb	56	4	60	56
	Más város	8	5	13	12
Ref. Tanárképző tagja a TKI-be beiratkozottak közül		12	9	21	12

A törzskönyv megfelelő rovatában többnyire megtaláljuk a tanári diplomához szükséges három összegző vizsga időpontját, tárgyait és az eredményeket. Az alap- és szakvizsga – mint ismeretes – nem csupán szaktárgyi, diszciplináris követelmények teljesítését kívánta meg, hanem anyanyelvi és idegen nyelvi felkészültséget is „mért”.

A *pedagógiai vizsga* filozófia és pedagógia rész tárgyra oszlott, amelyeket külön-külön kalkulussal értékelték. A pedagógiai vizsgát azok teheték le, akik az alap- és a szakvizsgán már túljutottak. A vizsgált két évfolyam 176 bejegyzett hallgatójából 108 esetben (89+19) jelenik meg pedagógia vizsgajegy a törzskönyvben. Vagyis a jelöltek 61%-a vizsgázott.

A kutatás szempontjából az az igazán érdekes, lényeges kérdés, hogy vajon mennyire számított szigorú, nehéz vizsgának, megmérettetésnek a végzés előtt álló tanárjelöltek számára. Az eredmények adatai olyan szóródást mutatnak, ahol a jobb eredmények dominálnak. Mindez nem jelenti viszont, hogy potya vizsgáról lett volna szó. A kedvező megoszlásban szerepet játszik az alkalmazott kalkulusok sorozata, amelyben az öt lehetőség közül három jó vagy még jobb minősítésnek számított. Egy esetben találtunk – pótvizsgával nem korrigált – elégtelen eredményt. A vizsgát tett hallgatók 21%-a kapott elégségest. A többiek jó, dicséretes vagy kitűnő jeggyel zárták a pedagógiai vizsgát. (5. táblázat)

A kedvező eredmények arra utalnak, hogy nem számított kegyetlen vizsgának, de az is hiteles feltételezésnek mondható, hogy a pedagógikum elméleti kollégiumai és a tanítási gyakorlat alapos értékelései megfelelő háttérrel, felkészítést jelentettek a sikeres vizsgához.

A *gyakorló tanítás terepére* nézve találunk feljegyzéseket a törzskönyvben. A gyakorlatra a szabályzat szerint a képzés záró szakaszában került sor, mégpedig erre kijelölt középiskolákban.

A vizsgált két évfolyam gyakorlási lehetőségei eltérően alakultak. Az 1932/33-ban beiskolázottak indulásakor még nem rendelkezett a TKI gyakorlóiskolával. A végzéskor viszont már megkezdte a működését a tanárképzés gyakorló gimnáziuma. Az intézmény történetéről a *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton* (2009) c. kötetben olvashatók tanulmányok. A gimnázium 1936 ősztől a teljes kapacitását csak fokozatosan érte el, ahogyan sorra nyitotta az osztályait. Így néhány jelölt már itt teljesíthette a gyakorlatát, a többség azonban Debrecen egyéb középiskolaiban gyakorolt. Az 1937/38-as évfolyam esetében – az alacsonyabb létszám miatt is – a jelölteknek már valamivel több, mint a felét fogadta a gyakorló gimnázium.

A Simonyi úti iskola, fiú gimnázium lévén, nem oldotta meg a *női jelöltek* gyakorlásának ügyét. Őket többnyire a helyi református leánygimnázium fogadta be a tanítási gyakorlatra, próbatanításra. Leánygimnáziumban férfi hallgatók is taníthattak, fordított esetről viszont nem tudunk. A többi debreceni középiskola is fogadott jelölteket, mindenekelőtt a Fazekas Mihály Főreáliskola. A Fazekasnak története során többször is volt esélye a gyakorlóiskolai cím elnyerésére, de végül mindig más döntés született.

Az 5. táblázat még egy adatsort tartalmaz. Azok számát és arányát, akik egyidejűleg voltak tagjai az egyetemi és a református tanárképző intézetnek. Ez a regisztrált hallgatóknak 12%-át tette ki a két évfolyamból. A Debreceni

Református Kollégium Tanárképző Intézete az egyetemi tanárképző intézetnél valamivel korábban jött létre és azzal párhuzamosan, bizonyos értelemben egymást támogatva, több közös tanárral és hallgatóval működött a vizsgált periódusban. (Tíbori 1998), (Fekete 2009)

Összegzésként érdemes számba venni, mit is mutatnak a minta adatai a forrásokról és a képzés egészéről?

Bízást megállapíthatjuk, hogy a tanárképző intézet a lehetőségeihez mérten jól dokumentált képzésnek számított. A nyilvántartás akkori rendje szerint kellő mennyiségű és a kutatás számára is hasznosítható adatot gyűjtöttek és tároltak a hallgatókról és a tanári tanulmányokban való haladásukról. Itt jegyezzük meg, hogy a hiányzó törzskönyvek vélhetően akkor kerültek ki az állományból, amikor utólagos igazolások miatt kellett őket kézbe vennie az adminisztrációnak.

Az adatok tartalmi értékeiről az állapítható meg a minta alapján, hogy mérsékelt létszámok jellemezték a korabeli tanárképzést. Az egyetemnek földrajzilag behatárolható vonzáskörzete alakult ki, amelynek kontúrjai persze többször is változtak a határvonalak mindenkori állapotának következtében.

A hallgatók között magas a férfiak aránya, de a tanulmányi szándék szintjén erősödő trend érzékelhető a női részesedésben. A hallgatók vallási hovatartozását tekintve a vizsgált populációban magas a reformátusok aránya, sőt dominánsnak nevezhető. Ez az adat erősíteni látszik a protestáns hagyományok jelenlétét és érvényesülését az egyetem hallgatói összetételében, vonzásában. A szakválasztásban a bölcsész szaktárgyak adták a többséget. A tanárképzés vizsgáinak eredményességét, valamint a beiratkozottak és végzettek arányát vizsgálva erős szelektivitást mutatnak az adatok.

Felhasznált irodalom:

- A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata (2007). Gondolat, Budapest, 424p. (szerk: Brezsnayánszky László)
ifj. Fekete Károly (2007): A Debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézete. In: A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata. Gondolat, Budapest, 40-58.p.

- Gyakorlógimnázium a Simonyi úton (2009) A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936-1949. (szerkesztők: Brezsnýánszky László és Fenyő Imre) Acta Paedagogica Debrecina CIV. Debrecen, 205p.
- Orosz Gábor (2011): A debreceni Országos Magyar királyi Középiskolai Tanárképző Intézet. Kézirat.
- Tibori János (1998): Három tanulmány. Editiones Archivi Districtus Reformatorum Transtibiscani VII. Debrecen, 121-160.p.

Géczi János

**A CIGÁNYTANULÓK KÉPI MEGJELENÍTÉSE. A TANÍTÓ.
1960-1970**

A 70 ÉVES FORRAY R. KATALINNAK

A magyarországi cigány népesség oktatásának kérdéseit a hazai neveléstudományi kutatások – Forray R. Katalin szisztematikus tevékenysége eredményeként is – az 1970-es évektől állították fókuszpontba. E beszámoló a magyar neveléstudományi szaklapok azon részének vizsgálatán alapul, amelyben sajtófotók szerepelnek. A szocialista nevelésügy központilag szerkesztett négy kiadványa – az *Óvodai nevelés*, a *Tanító*, a *Köznevelés és az Úttörővezető* – ha nem is rendszeresen, de időszakonként a cigány származású tanulók oktatási-nevelési sajátosságait tematizálja. A problematizáció ritmusa harmonikusan illeszkedik a szocialista nevelésügy gócpontokkal határolható szakaszaival (Kelemen 2002; Kelemen 2003), s az oktatáspolitikai átalakulás nyomán 1962 után jelentkezik, majd a reform eredményeként az 1970-es években elmélyül. Munkánk a hatvanas-nyolcvanas évek szaksajtója dokumentumfelvételeinek vizsgálata nyomán – a felvételek antropológiai tereinek értékelése révén – a cigány származású tanköteles korban lévő gyermekek vizuális megjelenítését írja le egyetlen lap közleményei segítségével. A beszámoló előzményeihez a saját ikonológiai és a tudásátadás világképi meghatározottságával kapcsolatos kutatásokon túl hozzájárultak azok a vizsgálatok és publikációk, amelyek az elmúlt évtizedekben megjelenítették a szocialista pedagógia sajátosságait, a gyermekkép alakulatait, az antropológiai jellegzetességeket (Kemény 1974, Czeizel 1981, Forray – Hegedűs 1989, Makai –Trencsényi 2000, Várnagy 1981, Bogdán 2011).

Arra a kérdésre igyekszünk választ adni, miként is láttatták a cigány tanulókat a szocialista pedagógia azon időszakában, amikor sajtófotókat kezdenek közölni róluk a szaksajtóban.

Az antropológiai terek

A pedagógiai kutatások számára fontossá vált kép feltárásának az utóbbi időszakban standardizálódó módszeréhez, a kép leírásához

hasznosan társíthatóak az evolúció-kutatás, az etológiai, a néprajzi illetve a történettudományi antropológia helyel-közzel alkalmazott, a test térhasználatának feltárásához kapcsolt módszerei. Felhasználhatóak ezek, annak ellenére, hogy az emberi testről, a test által képviselt biológiai, viselkedési illetve szociológiai sajátosságokról más-más elképzelései és ideái konstruálódtak meg e tudományoknak. Evolúciós produkció, történelem, kultúra, szocializáció képviselője az emberi test, amelynek önmagában nincs jelentése, de a test bármelyik szemlélője saját maga összetett meghatározottságai alapján képes olvasni, s a test és a néző kialakuló viszonya révén értelemmel ellátni. (Csányi, 2009; Wulf, 2007)

A test megjelenésének vizsgálata az ember viszonyrendszereiben létező világát és a környezetét egyidejűleg tárja fel – az ikonológia emiatt fordult a képek leírása során az antropológiai terek megragadásával feltároló tartalmak felé, s emiatt van, hogy a képként felfogott test rendezése és megjelenítése nyelvi kifejezései iránt ugyancsak érdeklődik. (Nagy 2005; Géczi 2008, Sztompka 2009) Az észlelt test struktúrájának és funkciójának rögzítéséhez az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos antropológiai tér leírása, majd pedig azok értelmezése járul hozzá. Az ember elsődleges antropológiai terét a test felszíne képezi. Ez egyszerre kínálja az azonosító számára a biológiai és a társadalmi-szociológiai referenciákat. Az antropológiai, anatómiai sajátosságok, azok megformálása és alakítottsága, s e jellegzetességek hangsúlyozása és elkendőzése, továbbá a testfelületen viselt termékek az emberi csoportok és a saját közösség számára értelmes jelentéssel bírnak, nyilvánuljanak azok meg akár az agykaponya illetve az arc átalakításában (frizúrával, festéssel pl.) a tetoválásban, az ékszerek avagy ruházat hordásában, továbbá a testfelület és a környezet összhangját megteremtő testhordozásban. Az ember másodlagos antropológia terét az emberi testet vagy a testek tömegét magába fogadó, kisebb tér képezi. E térben történik a pillanatnyi, jelen idejű cselekvés. A – világképi, antropológiai, műveltségképi, nevelési és egyéb szempontokat megjelenítő - iskolai terek valamennyije, az osztályterem, a tornacsarnok, a könyvtár, az ebédlő vagy az iskolaudvar ilyen, funkcionálisan szeparálható második antropológia térnek tekinthető. A cselekvésre leginkább alkalmat adó terek számbavétele – amelyhez hozzátartozik a lakás, a mozgalmi élet helyszínei, a hivatalok, a közterek, a járművek, akár pedig maga a település – a mindennapi tevékenykedés közegét adják, amelyekben meghatározott módon képviselt, s képviselte által jellemzett a test. Természetesen a test által a tér is hozzájut a maga kollektív tartalmához. A harmadlagos

antropológiai térnek az a földrajzilag bejárt térség tekintendő, amelyet az emberi egyed az élete során átjárt és használt.

Az antropológiai terekben a cselekvést performáló terek és a test együtt léteznek.

Az iskoláztatásban résztvevő gyermeket bemutató kép

A szocialista korszak hazai pedagógiai szaklapjaiban megjelent sajtófotók gyermekképe részben az európai kultúra folyamatának, részben a szocialista-kommunista (utópisztikus, történelmi) világképnek a lenyomata. Megjelenik benne a kulturális hasadások legutóbbijának eredményeként létrejött, a katolikus és protestáns sajátosságokat képviselő vallási emberkép nem egy sajátossága, amelyekben azonban az közös, hogy a gyermeket a jövő letéteményesének, a tiszta idea megvalósítójának, a kor értékei továbbvivőjének láttatja, illetve a keresztény antropológia hagyomány értelmében a gyermeket, mint a tiszta értékeket képviselni képes megváltót mutatja be. A szocialista utópia is épít a 'gyermek társadalmat megváltó' szerepkörére. Ennek a gyereknek azonban többnyire a kollektív érdekek képviselője a szerepe, s feladata e szerep munkával és tanulással történő elérése (Kéri 2003; Szabolcs 2004; Géczi 2006). E szerepkör miatt az állam fenntartja az intézményeit és meghatározza, felügyeli a műveltség tartalmát. A gyermeket ábrázoló, önmagát dokumentumképnek maszkírozó sajtófelvételek sajátosságait többnyire az első és a második antropológia tér közöse révén jelenítik meg. A harmadik antropológiai tér képviselőjére nagyon ritkán vállalkoznak a lapkészítők fényképészei. S amíg az első antropológia terében az antropológiailag és szociológiailag konstruált lény jól képes képviseltetni magát (azaz kulturális összetevőit), a második antropológia térben a teret létrehozó társadalom, s a közös cselekvés uniformizál.

A szocialista ideától áthatott neveléstudomány szaklapjaiban a gyermek első antropológiai tere többnyire mellkép alapján vizsgálható. Ilyenkor a gyermek arcával jellemződik a tanuló. Ritkábban a gyermek teljes teste látható, de a hangsúly ilyenkor a fiatal cselekvésére tevődik. Ugyan ez a konvenció az európai kultúrában a reneszánsz korszakban formálódik meg, 1948-tól a kilencvenes évekig korszaki sajátosságokkal is kiegészül. (Géczi – Darvai, 2010) A (látható vagy a képen láthatatlan) iskolai terek valamelyikében elhelyezkedő diák a korszak nevelési gyakorlatának a tárgya illetve a résztvevője.

A gyermek – a sajtóképek tanúsága szerint – a hatvanas évek közepéig ápolt, gondozott. Ruházata a saját nemi szerepköre szerint, családjának szociológiai-társadalmi helyzete és az iskolai szerep által alakított. A képi szereplő iskolai tevékenységei közül főként a tanulással jellemződik, ír, olvas, számol, s nevelői utasítások szerint tevékenykedik. A hatvanas évek közepétől, miután a frontális oktatás gyakorlata fellazul és a tanterem téri elrendeződése változásokon esik át, az egyéni és a csoportos tevékenykedtetés változatai kerülnek előtérbe. Az értelmes tekintetű, visszafogottan bár, de igényesen öltöztetett, tanulói szerepkörének megfelelő, tanár által vezényelt társas tevékenység résztvevője sugározza az iskoláztatás örömeit. A jövőjére tudatosan felkészülő gyermek egyre többet lesz részese a kollektív – s felügyelt és szabályozott – tevékenységnek.

A hatvanas évek végétől a pedagógiai képzeteket tanulóportrékkal reprezentáló sajtófotók mellett az önmegvalósításukat a közösségben kiteljesítő tanulók cselekvéseit ábrázoló – az első és a második antropológiai térben tevékenykedő, a második antropológiai tér által szabályozott első antropológiai térrel rendelkező diákokat mutató – önálló sajtófotók magas száma teremti meg a szaklapok képvilágát.

A sokoldalúan művelt, ügybuzgó, a társadalmi kötelezettségeiket vállaló gyermekek – a társadalom nevelésügye által ugyancsak értékelt értelmi, esztétikai, erkölcsi, politechnikai és testi sajátosságainak – képi megjelenítésében fáradhatatlannak és találékonynak bizonyulnak a sajtó munkatársai. A tanulásra és a munkára nevelődő individuum értékei a közösség számára lényegbevágó változatokban mutatkoznak meg,

A cigányoktatás pedagógiai problematizálódása

Mint arról Darvai Tibor egyik előadásában beszámolt, *A Tanító* című, az általános iskola alsó tagozatán oktatók számára készített képes periodikában 1963-ban már tematizálódik a szocialista pedagógiában fontossá váló cigányság képzése. (Darvai, 2011) 1963-ban egy, 1964-ben ugyancsak egyetlen, majd egy év szünet után, 1966-ban három romaoktatási közlemény is napvilágot lát. Ez a szám majd 1972-től kezd emelkedni *A Tanító*-ban, s a továbbiakban évente 2-7, e kérdéskört is érintő szócikk jelenik meg, némelykor (1969, 1970, 1972-74, 1976-1978), a problémakört hangsúlyozva, vezércikként. 1971-ig többnyire tanítók adnak számot személyes tapasztalataikról és elköteleződéseikről. Közös vélekedéssé, központi gondolattá érlelődik, hogy a tanköteles cigány származású

gyermek nem ismerik annyira a magyar nyelvet, hogy a kortársaikkal együtt zajló oktatási-nevelési helyzetbe vonhatók lennének. Utóbb az a felismerés vált ki nagy visszhangot, hogy a kiegészítő és egyéb, szeparálásra alkalmas iskolák váltak a halmozottan hátrányos helyzetű cigánygyermek legfőbb befogadó intézményeivé.

1965-ben, a *Köznevelés* lapjai 'Integráció vagy szegregáció' címmel egyik budapesti általános iskolai tanár, Sziklai Imre beszámolt a Bécsi úti iskolában 1962-63-as tanévben általános és kísérleti jelleggel létrejött 1-4. összevont cigányosztály működéséről (Sziklai, 1965). A kísérletre a közelmúlt években nemzetközileg is figyelem középpontjába kerülő megoldatlan európai cigányhelyzet miatt került sor. A csoportot ebben az intézményben azért hozzák létre, mert 1962-ig az iskola cigánygyerekei közül egy sem jutott feljebb a 3. osztálynál. A szerző beszámol arról, hogy a Magyarországon élő kb. 220 000 cigány eredményes iskoláztatása várat magára. A beiskolázási körzet cigánygyerekeiről az állítja, hogy seregnyien a testi fejlődésben lemaradtak, kortársaiktól szellemileg is elmaradnak, fogalomkészletük eltér a nem cigányokétól, s a tanulók szülei nem képesek arra, hogy az iskola oktató-nevelő munkáját segítsék. E gyermekek jellemzője az akulturált és soktagú család, hiányos és gyatra öltözetűek, 90 %-uk tetves– s mindez rossz lélektani hatást vált ki mind bennük, mint iskolatársaikban. Mindezekért a cigány gyermekek szocializációját az államnak, főként az oktató-nevelő munkát ellátó iskolának kell ellátnia. Azonban a kísérleti osztályban ambiciózus pedagógusokkal végzett munka eredményeként, a rossz mutatók sikerrel javíthatóak.

A cigánytanuló képe

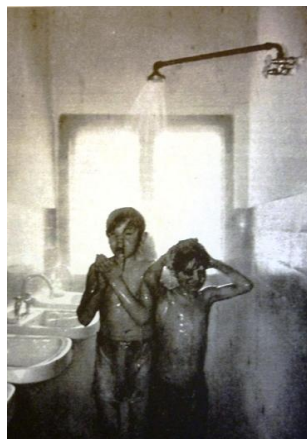
Vizsgálatunk során kizárólagosan azokra a sajtófotókra figyeltünk, amelynek tárgya a szöveggel is megjelölt cigány gyermek.

Amíg a szocialista pedagógia közösségi nevelését irányzatosan vállaló úttörőmozgalom és az *Úttörővezető* úgy tűnik sosem fókuszált a hazai nemzetiségi oktatás részének tekinthető cigány oktatással, például az 1974-től rendezett 'nemzetiségi úttörőfesztivál'-ra sosem kapott meghívást cigány csoport, a hazai képes szaksajtóban a hatvanas évek elejével, ha nem is rendszeresen, de időről időre megjelennek a cigány származású tanulókat érintő sajtóközlemények, ismeretterjesztő cikkek, s ritkábban fényképfelvételek. Az *Óvodai* nevelés is lassan reagál a cigányok jelentette problémákra: 1969-ben még csupán egy olvasói levél jelzi, hogy amint a cikk címe mondja: „Érdemes velük foglalkozni”. A *Tanító* már 1964-ben közöl

GÉCZI JÁNOS: A CIGÁNYTANULÓK KÉPI MEGJELENÍTÉSE.
A TANÍTÓ. 1960-1970

két olyan sajtófotót (1964. 11. 8-9, Szoboszlay Béla), amelyen – az aláírása értelmében – cigány tanuló látható. Azonban egyetlen neveléstudományi szaklap sem lesz, amely az évente megjelenő lapfelület képein olyan mértékben képviseltetné ezt a réteget, amilyen arányban vannak jelen az iskolákban. *A Tanító* fényképei részben azt állítják, hogy iskolai padokban ülnek a romagyermek, részben pedig, hogy ők, első antropológiai terük alapján nem különböznek a társaiktól. Ugyanúgy ápoltak, hasonló öltözködésűek, úttörőnyakkendő és fehér inget hordanak, legfeljebb néhányuk hord melegítőt.

*A Tanító*ban 1973. évi második számában háromtagú képsorozat lát napvilágot:



1. kép: Iskolában zuhanyozó cigány származású gyermekek.
A tanító, 1973. 2.



2. kép: Úttörő kislány. A tanító, 1973. 2.



3. kép: Iskolai étkeztetés. A tanító, 1973. 2.

A sorozat képei közül egy az első, kettő az első és a második antropológiai tér bemutatása révén a cigány származású tanulók szocializációjának helyszíneit és elveit jeleníti meg. Az iskola olyan otthon szerepét vállalja, amelyben a jelenlevőknek a szocialista világkép elképzelésének megfelelő közösségi normák elsajátítására nyílik lehetőségük. De ezek a felvételek egyebek között azt is képviselik, hogy abban a szegénységben és elhanyagoltságban, ahonnan érkeznek a tanulók, a higiéniai elvek betartására nincs lehetőség, a gyermekek családja kirívóan szegény, s az étkezés is gond. Továbbá, hogy a szocializáció kizárólag a nemzeti többség normáiba való bevezetődés útján történhet.

Az 1974 4. számban, ugyancsak *A Tanítóban* megjelenő képek sem egyebet tanúsítanak. Az iskolai tér, a gyermekek kreativitását jelző fali táblákkal, a televízióval nem csak a szorgalmazott pedagógiai elveket, de az információközlés módjával egy jövőképet is fölillant. A fürdőkádban mosakodókat ábrázoló felvétel sem egyéb, mint az iskola egyik hasznának – és normájának – megjelölése és képviselete.



4. kép: Képszekvencia. A Tanító. 1974. 4.

Az 1976-os egyik közleményhez (1976. 1. sz. 15-17. Mátyás Gáborné: *Befogadták, megszerették*) kapcsolt illusztráción a gyermekruházat sajátossága elárulja - a korábbi felvételekkel ellentétben - a tanuló cigány származását. S az 1978. 2. sz. 2-4. közleménye (Bujdosó Éva: *Palócföldön*) pedig vall a tanuló számkivetettségéről és szegénységéről. Az arcok nem az iskolásokat eddig bemutató arcok rokonai: a fáradt, komoly tekintetek nem képviselik a gyermekkorban lévő személyek önfeledtségét.



5-6. kép: A cigány származás képi megjelentetése az első antropológiai tér révén. A Tanító. 1976. 1. 15-17. és 1978. 2. sz. 2-4. közleményeinek sajtófotói

1978-ban, a *Köznevelés*-ben kap nyomdafestéket Jászai Csaba két felvétele, azon terjedelmes vezércikk mellett, amelyet *Cigánytanulók az általános iskolában* címmel Balázs Mihály, az Oktatási Minisztérium pártbizottságának titkára jegyez. (Balázs, 1978) Balázs már 1976-ban is, a *Köznevelés* 43. számában előlegezte e tárgykört.

Az 1978-as tantervi reform eszméi hatják át az írásművet, s az az oktatáspolitikusi aggodás, amelyet a magyarországi háromszázhuszezer fős cigánynépesség mintegy hetvenezer általános iskolai korú gyermeke (az általános iskolai korosztályba tartozóak 9,2 %-a) iskolai hajlandósága iránt érez. Hiszen a tanulók többsége nem jut el nem hogy a nyolcadik osztály befejezéséig, de a felső tagozatig sem. Tény, hogy a közoktatási rendszer ebben a tekintetben nem működik eredményesen. Az iskolarendszer csapdájává lett, hogy a lemaradokat különböző okkal kiszűrik, s kiegészítő iskolák neveltjévé válnak.

Ettől az időponttól kezdve a pedagógiai szakmák és képviselők valamennyi szintje megnyilvánul arról, hogy különböző nevelési modellek segítségével miként integrálható a többségi társadalomba a roma kisebbség gyermekcsapata. Ennek a buzgalomnak lesz majd a következménye, hogy

1978 és 1982 között csupán a *Köznevelés*ben 49 olyan közlemény jelenik meg, amelyek különböző mélységben ugyan, de tárgyalják vagy éppen csak felemlítik a pedagógiainak, szociálisnak és kulturálisnak egyszerre láttatott kisebbség-oktatást. Bogdán Péter dolgozata az 1978-1982 között e lapban megjelent roma-tárgyú anyagokat a tartalomelemzés módszere segítségével csoportosítja, s arra a megállapításra jut, hogy a szalonképtelen nézetek épp úgy napvilágra kerülnek, mint az integrációt, illetve a szegregációt szorgalmazóak néhány változata. (Bogdán, 2011) Balázs Mihály akkurátus munkája azt a társadalmi érdeklődést tükrözi, amelyben még valójában eldönthetetlen, milyen álláspontot fog képviselni egy utópisztikus világkép érdekében a többségi társadalom.



7. kép: Babával játszó cigány származású gyermek. *Köznevelés* 1978. 34. 22.
Jászai Csaba felvétele



8. kép: Ismerkedés a színes ceruzákkal. Az integráció lehetősége az azonosan használt antropológiai térben történő közös cselekvés. *Köznevelés* 1978. 34. 22. Jászai Csaba felvétele

Összegzés

Együtt vagy külön – tette fel a kérdést a pedagógiai sajtóban tizenöt év alatt szórványosan közölt cigány származásúak nevelése kapcsán született közlemények után Balázs Mihály, miután sorra vette a hazai cigányság kapcsán a nevelésügyben megfogalmazódó nézeteket. Az számára sem tűnt föl, hogy sem e közlemények száma, sem az összes terjedelem, sem a hozzájuk kapcsolódó fényképek mennyisége nem reprezentálja számarányuknak megfelelően a hazai cigány származású népességet.

A nagyon kevés dokumentumfotó, amely az iskolázásban résztvevő cigány gyermekeket mutatja, minden esetben iskolai térben készült – a lehetségesnek tartott szocializálódás bizonyítékaként. S amíg kezdetben, az 1960-as években a képek közreadói nem érzékeltették az első antropológiai tér által képviselt etnikai sajátosságokat, utóbb ettől már nem zárkóznak el a lapkészítők. A második antropológiai tér, amely a cselekvések színtere, ugyanazokba az oktatási-nevelési folyamatokba enged bepillantást a cigánygyermek-ábrázolások és a nem cigánygyermek ábrázolások eseteiben is, bár kezdetben a szegregált, utóbb az integrált oktatást jelenítik meg.

Felhasznált irodalom:

- Balázs Mihály (1978): Cigánytanulók az általános iskolában. Köznevelés. 1978. 34.22. 3-6.
- Bogdán Péter (2011): Cigánygyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978 -1982). Iskolakultúra. 2011.6-7. 71 -86.
- Czeizel Endre (1981): A cigánygyermek adottságai és az öröklődés. Köznevelés, 1981. 31. 9.
- Csányi Vilmos (1999): Az emberi természet. Vince Kiadó, Budapest.
- Darvai Tibor (2011): Cigány gyerekek a Tanító c. neveléstudományi folyóiratban. 1963-1980. Iskola a társadalmi térben és időben II. 2011. május 17-18. Pécs, PAB székház
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1989): A cigány kultúra esélyeiről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest,
- Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956 – 1964. Köznevelés. Magyar Pedagógia. 2006, 2. sz., 147-168.

- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In.: Pukánszky Béla (szerk.): A neveléstörténet-írás új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest, 180-193.
- Géczi János – Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. In: Géczi János: Sajtó, kép, neveléstörténet. Gondolat, Budapest 1- 221.
- Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- Kelemen Elemér (2003) Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19-20. században. Iskolakultúra. XIII. évf. 2. 47 -56.
- Kemény István (1974): A magyarországi cigánylakosság. Valóság. 1974.1.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In.: Pukánszky Béla szerk. (2003) Két évszázad gyermekei. Eötvös József Könyvkiadó, Bp. 229 -245.
- Makai Éva –Trencsényi László (2000): A romapedagógia előzményei és jelene. Iskolakultúra, 2000. 20. 11. 87 – 92.
- Nagy Nóra (2005): Comenius beszélő képei. OTDK-dolgozat. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet. Pécs
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. Iskolakultúra. XIV. évf. 3. 27-31.
- Sziklai Imre (1965): Integráció vagy szegregáció? Köznevelés XXI. 21. november 5. 846 -848.
- Sztompka, Piotr (2009): Vizuális szociológia. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Várnagy Elemér (1981): Torzító optika nélkül. Köznevelés, 2011. 37. 3. 7-8.
- Wulf, Christoph (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Enciklopédia Kiadó, Budapest

Karlovitz János Tibor

**NEVELÉSI CÉLOK, NEVELÉSI ÉRTÉKEK ISKOLAI
PEDAGÓGIAI PROGRAMOKBAN**

A K 75295 sz., *A pálcától a szép szóig. Fegyelmezés és büntetés az elmúlt 150 év nevelésében* című OTKA-kutatás keretében, nagyjából 2008 őszétől vizsgáltam az iskolai első taneszközöket. Az olvasókönyvekben rejlő, azokban kimunkált, illetve a tankönyvek (olvasókönyvek, ábécéskönyvek) által preferált és közvetített pedagógiai, illetve erkölcsi (etikai) értékeket. Mivel kutatási feladataim közé tartozott a tantervek vizsgálata is, a kutatási témavezető, *Vajda Zsuzsa* kérésére kezdtem el foglalkozni előbb az egyházi fenntartású iskolák pedagógiai programjaival, majd pedig ezt a vizsgálatot kiterjesztettem további fenntartói típusok által működtetett közoktatási intézmények pedagógiai programjaira is.

Összességében 32 iskolai pedagógiai programot olvastam el. Az értékek beazonosításához elsősorban a Lappints Árpád-féle pedagógiai érték-struktúrát használtam fel (Lappints 1998), de hatással volt rám a Bábosik-féle értékrendszer-csoportosítás is (Bábosik - Mezei 1994). Az egyházi fenntartású iskolák, közoktatási intézmények esetében igyekeztem tekintettel lenni a hitéleti tevékenységekhez köthető, sajátos érték-tartalmakra. A vizsgálati mintámba bekerült alapítványi fenntartású, alternatív pedagógiai elvek mentén működő iskolaintézmény is.

Először katolikus szerzetesrendi iskolák pedagógiai programjait vizsgáltam. Ezeket megpróbáltam teljes körűen feltárni, ám munka közben azt tapasztaltam, hogy a világhálón egyre kevesebb közoktatási intézményük pedagógiai programját lehet elérni. Mivel ezek a dokumentumok nem adtak elegendő fogódzót az adott iskola szellemiségéről, pedagógiai hitvallásáról és elveiről, mintegy kiegészítésképpen az egyes szerzetesrendek általános dokumentumaihoz, ún. alkotmányaihoz fordultam. Erről a munkáról az előző Kiss Árpád Emlékkonferencián számoltam be (Karlovitz 2010). A katolikus szerzetesrendi iskolák később néhány, ún. egyházmegyes püspök iskolafenntartói felelőssége körébe tartozó közoktatási intézmény programjának elemzésével egészítettem ki. Később hozzáfértem egy-egy református, illetve evangélikus fenntartású közoktatási intézmény alapidokumentumaihoz is.

A következőkben – mivel nyilvánvalóan nem lehetett volna az egész ország összes iskolájának pedagógiai programját megvizsgálni – olyan kisebb magyarországi városok – elsősorban középfokú – tanintézményeinek pedagógiai programjait igyekeztem megtalálni, amelyek „iskolavárosok” hírében állnak. Ilyenek Esztergom, Sáropatak, Orosháza, Sopron, Szekszárd. A Köznevelési Információs Rendszerből kiindulva, előbb betöltöttem az összes, az adott városban székhellyel rendelkező (közép)iskola honlapját, majd ezekről igyekeztem letölteni a vélt pedagógiai programjukat. Úgy véltem, így a legfrissebb érvényben levő iskolai alapküldetésekhez jutok hozzá.

Nagyjából fele-fele arányban kerültek be a mintába egyházi, illetve önkormányzati fenntartású köznevelési intézmények. Ezek kétharmadának profilja tisztán középiskolai jellegű, ám köztük vegyesen vannak gimnáziumok, szakközépiskolák, vagy más szakképző iskolák. Az iskolák szűk egyharmada vagy általános iskola, vagy olyan vegyes profilú tanintézmény, amelynek van általános iskolai tagozata, intézményegysége is.

Érdeklődésem homlokterében az állt, hogy vajon milyen eltérések vannak az egyházi, illetve nem egyházi fenntartású köznevelési intézmények *expressis verbis* megfogalmazott, nyilvánosságra hozott érték-tartalmai között. Van-e egyáltalán, és milyen irányú deklaráció a pedagógiai értékek tekintetében?

Munkám során a dokumentumelemzés kutatási módszerével dolgoztam. Ennek keretében elsősorban a következőkre kerestem a választ:

- ❖ adott iskolaintézmény a küldetésnyilatkozatában (vagyis feltételezhetően iskolai pedagógiai programja legelején) milyen fő, általa választottan elsődleges érték alapján határozza meg nevelésének fő célját;
- ❖ pedagógiai programjában az individualisztikus, avagy a kollektivistikus értékek vannak-e túlsúlyban (az egyén fejlesztésének értékei, avagy a közösségfejlesztése a hangsúlyosabb);
- ❖ értékrendszere inkább normatív jellegű-e, vagy inkább értékrelativisztikus (felkínálja-e tanítványainak az érték-választások lehetőségét);
- ❖ mennyire találja meg az egyensúlyt a lokális (helyi), nemzeti, európai, globalizált világ értékei között, illetőleg, mekkora súlyt helyez az európai érték-kultúra megélésére;

- ❖ mekkora jelentőséget tulajdonít a modern európai demokráciák értékeinek, mint például együttműködés, felelősségvállalás, vállalkozói attitűd, más kultúrák elfogadásának képessége, más élethelyzetű emberek elfogadásának képessége, demokráciára képessé tevő értékek, hozzáállás az információs társadalom kihívásaihoz, kíváncsiság, megismerésvágy, mint pedagógiai értékek, idegen nyelv, mint kommunikációs eszköz.

Egy következő lépésben azt kívántam megismerni, hogy az egyes fenntartói típusok szerint vannak-e jelentős különbségek a deklarált pedagógiai értékrendszerekben – értelemszerűen, mindezt lehetőség szerint az ideológiai elkötelezettségektől mintegy elszakadva, a hitéleti tartalmakon kívüli értékekre vonatkoztatva gondoltam elemezni.

Vizsgálódásom első nehézségét az okozta, hogy a közoktatási intézmények honlapjain a pedagógiai programoknak csak kevesebb, mint felét sikerült megtalálni. Mivel ezek a dokumentumok más, a nyilvánosság szélesebb körére gondolva nincsenek összegyűjtve, az a megfontolás, amely szerint az iskola helyben biztosít betekintést a nyomtatott példányhoz, nem igazán lehet elfogadni. Úgy tűnik, az iskolai pedagógiai programok nagyobbik fele nyilvánosan (demokratikusan) nem hozzáférhető.

A másik előzetes megállapításom az volt, hogy az iskolák kb. egyharmadánál többféle dokumentumot is feltöltöttek honlapjukra, ám ezek koherens, tartalmukban, elveikben egységes rendszerét csak nehezen lehetett felismerni: keveredtek bennük azok az iskolai életre vonatkozó információk, amelyeknek pedig mindnek külön-külön lenne meg a maguk saját funkciója. Így találkoztam házirenddel, iskolai minőségirányítási programmal, munkatervvel, szervezeti és működési szabályzattal, magatartási (etikai) kódex-kezdeményekkel. Ezeket is gondosan letöltöttem, és egy későbbi vizsgálati szakaszban azt állapíthattam meg ezekről, hogy igencsak keverednek azok a tartalmak, amelyek az egyes dokumentumokban szerepelnek. Így például találkoztam olyan iskolai „dokumentációval”, amelyik a munkatervében közölt pedagógiai értékeket, ám ezeknek nyomát nem lehetett fellelni magában az iskolai pedagógiai programban. Másik esetben a dokumentumok lépten-nyomon a pedagógiai programhoz irányítottak még szervezeti-működési kérdésekben is, amelyekről rendelkezni pedig nyilvánvalóan nem ebben a dokumentumban kell. Néhány iskola házirendjében vagy magatartási kódexében több értéktartalmú kitételt találtam, mint ugyanazon iskola pedagógiai programjában. A közoktatási

intézmények dokumentációját tehát igencsak „tarkabarkának”, egységesen nehezen értelmezhetőnek találtam.

Munkámnak nem célja egyetlen iskolát sem mintegy „pellengérre” állítania. Ez már csak azért is „igazságtalan” lenne, mert az iskolai pedagógiai programoknak csak egy önkényesen kiválasztott, esetleges köréhez fértem hozzá. Kutatásmódszertani szempontból fontos a kutatásetikai szabályok maradéktalan betartása, és ezek között az a szabály, hogy egy ilyen vizsgálattal ne okozunk kárt senkinek. Amikor ezeket a dokumentumokat elemezzük, nehéz általánosítani, közös vonásokat találni, így olybá tűnhet, mintha egy-egy kiragadott példa lenne a jellemző az egész mintasokaságra. Ez pedig egyáltalán nem így van. Később látni fogunk egyedi példákat, amelyek nem ismétlődnek meg ugyan más iskolák dokumentumaiban, mégis kifejeznek egyfajta szellemiséget, amelyek a mai iskolarendszerünket mégis valamiféleképpen jellemzik, leírják (nem akarom azt írni, hogy – valahol – minősíthetjük). Éppen az interneten való könnyű visszakereshetőség okán sehol nem alkalmazok szó szerinti idézeteket, átvételeket – az idézőjeles példák sem teljesen úgy fordulnak elő eredeti, saját szöveggörnyezetükben.

Úgy véltem, egy ilyen vizsgálat hasznos lehet amiatt is, hogy a szülőknek értékrendszerek mentén segíthet iskolát választani, mivel azt feltételeztem: a közoktatási intézmények például a beiskolázási kampányukhoz az iskolai pedagógiai programból meríthetnek szellemi tartalmakat. Az is érdekes lehet ugyanakkor, hogy a neveléstudományi kutatók és a pedagógiai fejlesztők mely és milyen iskolai pedagógiai programokat, példamutató gyakorlatokat tarthatnának érdemesnek akár országos szinten elterjeszteni.

Eredményeim, meglátásaim ismertetését az egyházi fenntartású iskolákkal kezdem. A katolikus iskolák pedagógiai programjaiban nem, vagy csak nyomokban lehet találni, felfedezni valamiféle érték-tételezést. A szerzetesrendi iskolák mintha csak valamiféle kötelező penzumot teljesítettek volna: mintha vagy a szemlélet hiányozna, vagy a megfelelő pedagógiai előképzettség, vagy a vezetői akarat... Néhány Krisztusra való hivatkozás aligha helyettesítheti pedagógiai elveik kifejtését, neveléstani elképzeléseiket, munkájuk szándékolt, tudatosan átgondolt személyiségfejlesztő hatását. Az olvasónak az lehet a benyomása, hogy ezek az iskolák olyannyira természetesnek veszik működésük közegét, hogy nekik aztán nem is kell azzal foglalatzkodniuk, hogy leírják azt. Aki katolikus, s a szülei is azok voltak, az belenő vallásának gyakorlásába; a szülő „tudja”, hova adja a

gyerekét, hiszen meglehet, korábban ő is ugyanazon padokat koptatta... Aki meg nem katolikus, az úgyse megy ilyen helyre tanulni. A nem szerzetesrendi iskolák esetében valamelyest több pedagógiai tudatosságot lehetett felfedezni. (Mi lehet ennek az oka? – Lehet, hogy az ún. egyházmegyes iskolában több, pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel is felvértezett pedagógus dolgozik?)

A rendi alkotmányok, illetve nevelésre-oktatásra vonatkozó (egyéb) rendi dokumentumok számos vonatkozásban tartalmazznak olyan, a korábbi évszázadokban megfogalmazott nevelési tételeket, amikkel egy pedagógusjelölt jobbára a reformpedagógiák ismertetésekor találkozik. Az egyes magyarországi működésű szerzetesrendi iskolák mai pedagógiai programjaiban ellenben jobbára hiányoznak ezek az akár a saját történelmi nevelési hagyományaikra történő utalások. Így hazánkban egy-egy mai katolikus iskola – írott dokumentációján keresztül – aligha tudja meggyőzni a kívülálló kutatót vagy szülőt modernségéről, gyermekközpontúságáról, szeretetteljes, odaadó, segítő nevelési légköréről.

Amit a katolikus iskolák pedagógiai programjaiban többnyire megtalálunk, az a katolikusok pedagógiai intézete által kidolgozott és közreadott ún. katolikus kerettanterv. Egyes iskolák részleteket vettek át ebből, mások a bevezető oldalakat teljes egészében beemelték saját iskolai dokumentációjukba. Ahol ilyen áttemelés történik (és itt most lényegtelen, hogy hivatkozzák-e, avagy sem), ott sem szervesül az iskola saját tevékenységrendszerével.

A katolikus iskolai pedagógiai programokból tehát jobbára nem derül ki, mitől is oly vonzóak ezek az iskolák; vagy, hogy milyen értékrendet, értékrendszert követnek; hogy – az általánosságoktól eltekintve – mire akarják nevelni tanítványaikat; és, hogy ezt milyen eszközökkel, módszerekkel, tevékenységformákon keresztül érik el. (Természetesen lehetséges, hogy van ilyen katolikus iskolai pedagógiai program is, csak azt nem értem el az internetes nyilvánosságon keresztül.)

Az egyházi fenntartású iskolák közül a vizsgálati mintába került református, illetve evangélikus – különösen ez utóbbi – közoktatási intézmény pedagógiai programja sokkal nagyobb odafigyelést, tudatosságot, rendszerességet mutatott. Az evangélikus iskola koherens pedagógiai, nevelési rendszert mutatott be, gazdag tartalmú nevelési érték-képzetekkel dolgozott.

Az önkormányzati fenntartású (kis)városi iskolák pedagógiai programjai vegyes benyomást keltettek. Ahhoz képest, hogy egy-egy ilyen dokumentumot elvileg (a gyakorlatban persze nem) egy teljes nevelőtestület dolgoz ki az iskolavezetők irányításával, majd két szakértő bírál, értelmez, végül a fenntartó képviselőtestülete hagy jóvá; a jegyző törvényességi felügyeletet gyakorol; a pedagógusok ennek alapján szervezik az iskolai programokat; az újonnan belépő tanárok (tanítók) ennek szellemiségében igyekeznek munkájukat ellátni, munkakörüket betölteni; a szülők ez alapján tájékozódnak, mégis, mit várhatnak el az adott közoktatási intézménytől – ehhez képest számos iskolai pedagógiai program tükröz teljes átgondolatlanságot, koncepciótlanságot.

Jellegzetes, amikor az olvasatlanság ismétlődő bekezdésekben, vak utalásokban válik szembetűnővé. Előfordul, hogy az iskola dokumentumai közül több is arra utal, hogy „részletesebb kifejtése a pedagógiai programban” lesz olvasható, amelyben viszont ugyanezt az idézőjelek közé foglalt részt találjuk... Másolási hiba, amely a jóváhagyás-elfogadás procedúrájában nem tűnt fel senkinek.

Gyakori, hogy az iskolai pedagógiai programok egyfajta „eklektikus” képet mutatnak: mintha különböző időpontokban a legkülönbébb dokumentumokból származó részleteket „csaptak” volna hozzájuk. Ez a toldalékolás érthető, ha figyelembe vesszük, hogy 1998 óta mennyi változás ment végbe, és hogy a változó jogszabályi környezet milyen pontosításokat írt elő. Először minőségirányítási programmal kellett a pedagógiai programot kiegészíteni, majd környezeti nevelési programmal bővült a dokumentum, és számos más mellett a közelmúltban ki kellett bővíteni esélyegyenlőségi tervezéssel is. Ezt mutatja, ha például a legkülönbébb évszámok szerepelnek a dokumentumban (pl. 2008-ban hagyták jóvá a 2010-ben elkészült programot). Gyakori, hogy a megjelenő jogszabályi szöveget emelik át a pedagógiai programba – ám elmulasztják megvizsgálni a beillesztés szövegkörnyezetét. Előfordul, hogy a jogszabályhoz kiadott valamelyik útmutató szövegét olvassuk vissza.

Nyilvánvalóan, a legdurvább hibákat azok az esetek jelentik, amelyekben az adott közoktatási intézmény egy másik, „ismerős” iskola pedagógiai programjának oldalait úgy veszi át, hogy benne felejtí az eredeti adatokat: a másik iskola nevét, egyedi sajátosságait.

Feltűnő, hogy a vizsgálati mintába bekerült iskolai pedagógiai programok szóhasználatukban mennyire bizonytalanok a szakmai terminológia szakkifejezéseit illetően. Kezdi használni, gyakrabban emlegetni a „divatos”

fogalmakat – néhol felsorolás-szerűségében inkoherens módon –, azonban hiányoznak hozzájuk az adekvát tevékenység-formák, az azokhoz tartozó pedagógiai módszerek. Más esetekben pedig – a szakmai specifikumokat illető bizonytalanságok miatt – egyenesen önellentmondások kerültek be egyes pedagógiai programok textúrájába.

Talán a legnagyobb törést mégis a gimnáziumok, illetve szakképző tanintézmények (szakközépiskolák, szakiskolák) pedagógiai programjai között fedezhetjük fel. Szinte valamennyi vizsgált városban csak a pedagógiai programok alapján meg lehet állapítani, melyik közoktatási intézmény várja a kiegyensúlyozott, jómódú családokból érkező tanulókat, és melyik fogadja be a „bárhonnan” érkezőket.

A kisvárosi „elit” gimnáziumok értékrendjének egyik – ha nem a legfontosabb, központi – értéke, eleme a *pénz*, a családok anyagi helyzete, a helyi társadalomban anyagiakkal mérhetően elfoglalt helye. Különös módon, ezt ezek az iskolák úgy adják tudtunkra, hogy vagy kihangsúlyozzák, hogy a „megfelelő színvonalú” munka biztosításának alapfeltétele a szülő(k) hozzájárulása; más programokban azt hangsúlyozzák ki, hogy a költségvetési támogatás csak az alaptevékenység folytatására nyújt (szűkösen) fedezetet, de a délutáni foglalkozásokra – és ezen keresztül az iskola máskülönben írásban nem részletezett céljai megvalósulására – már nem. Az egyik ilyen gimnázium pedagógiai programjában mintegy másfél oldalon keresztül fejtették ki, mit tesznek, hogyan próbálják eltanácsolni az iskolából azokat a tanulókat, akik szüleinek „menet közben” romlott jelentősen az anyagi helyzete, roppant meg az egzisztenciája... Ez a leírás a szülő behívására keresztül az egészen drasztikus: nyilvánosan megszégyenítő eljárásokig terjed(t).

A másik póluson levő szakközépiskolák, szakiskolák írásban gyakran felvállalják a „bármilyen” származású, előéletű tanulók felvételét, amivel látens módon előítéletességüket, rejtett érték-ítéleteiket sommázzák és hangoztatják, vagyis alig észrevehetően ugyan, de mégis a társadalmi diszkriminációt erősítik.

A köztes helyzetű gimnáziumok, illetve szakközépiskolák pedagógiai programjaikon keresztül inkább „semlegeseknek”, átlagosoknak mondhatók. Érték-fogalmaik gyakran „brosúra-stílusban”, pongyolán fogalmazva jelennek meg. Ők „átlagos” gyerekeket várnak. Nekik is fontos a konszolidált családi háttér, a lehetőség szerint „nyugodt” tanuló, ám itt nem a családok anyagi-egzisztenciális háttére az elsődleges kiválasztási szempont.

A pedagógiai programok ezen intézmény-csoportjánál találtam még azt, hogy több esetben – idézetlenül, jelöletlenül, de két alkalommal legalább személy szerinti hivatkozással – a szakirodalomból, nevelésméleti szakkönyvekből, vagy éppen felsőoktatási jegyzetekből vettek ki, és másoltak be néhány bekezdést, esetleg egy-két oldalnyi szöveget.

Közös jellegzetesség, hogy az önkormányzati fenntartású iskolák pedagógiai programjaikban adminisztratív módon mindazt igyekeznek belefoglalni, amit az éppen hatályos közoktatási törvény előír. Igaz, többféle iskola dokumentációjában olvastam szó szerint ugyanazt az egészségnevelési, vagy környezeti nevelési programot, vagy találtam ellentmondásokat a közösségi nevelés, vagy éppen a szülőkkel való kapcsolattartás leírásánál – összevetve más program-helyekkel, vagy az iskola más dokumentumaival.

Végül, néhány kifejezetten tanulságosnak mondható példa. Az egyik iskola tehetségfejlesztő programjában részletesen leírta a bukttatás, évisméltés, osztályozó vizsga eseteit. Egészen biztos, hogy az iskolai tehetségfejlesztés ebben merül ki?

Ugyanebben a gondolatkörben maradva: az egyik pedagógiai programban az iskola jutalmazási módszerei – egy másikban az iskolai hagyományok – között lehet elolvasni azt, hogy a nyár végi pótvizsgák eredményessége hozzátartozik az iskola eredményes munkájához, jutalmazási eszköztárához, hagyományaihoz.

Az egyik pedagógiai programban a hagyományok között szerepeltették karácsony ünnepét, mint a „tolerancia emléknapiját”... Sok jelzöt kapott már ez az ünnep, de ennyire eredeti megfogalmazással ritkán találkozunk. Ugyanebben az iskolai pedagógiai programban arról már nem olvasunk, hogy milyen tevékenységrendszeren keresztül, milyen nevelési módszerekkel történik ennek a kifejtése.

Az iskola környezeti nevelési programjába került bele a vak, gyengénlátó, siket tanulók integrált nevelésének kérdésköre – az esélyegyenlőségi terv helyett. Nyilvánvalóan, ha a leírás nem annyira elnagyolt, és az adott közoktatási intézményben tanulók vak és siket gyerekek környezetét írják le, és az ebben a környezetben való eligazodásukat, a tájékozódási képességeik, készségeik fejlesztésének lehetőségeivel együtt, akkor semmi kivetnivalót sem találnánk benne. A leírásból viszont úgy jött le, mintha egy gyengénlátó vagy vak gyermek valamiféle különleges „környezeti képződmény” lenne.

Szinte elszólás-szerű az egyik elit gimnáziumnak azon írott kijelentése, amely szerint a hátrányos helyzet „mindig utólag derül ki” – vagyis hiába a

rendkívül körültekintő felvételi eljárási (azaz kiválasztási) rendszer, mégis bebecsúszik egy-egy olyan tanuló, akinek a szülei mégsem bizonyulnak olyan jól fizetőseknek, mint ahogyan azt előzőleg elvárták volna. (Önkormányzati fenntartású városi iskoláról van szó.)

Ugyancsak az „elszólások” kategóriájába tartozik az a pedagógiai program, amely a tehetséges tanulókról, mint az iskolát érő „büntetés” egyik formájáról írt: a tehetséges tanuló ugyanis „sokba kerül” az iskolának. Versenyeztetik, továbbjut, és ezzel nehéz helyzetbe hozza közoktatási intézményét: fizetni kell a nevezési díját, útiköltségét, jutalmazását.

Nyolcosztályos gimnázium próbálta magát „helyzetbe hozni” azzal a pedagógiai programjában szereplő éles meglátással, hogy a nyolcosztályosba járó, felvétellel bekerült tanulók sokkal jobbak, mint a négyosztályosok. Ez a leírás egyértelművé teszi: az iskola mintegy „kevesebbre” tartja saját tanulóinak egy részét. Egy (felül)vizsgálattal viszonylag könnyen meg lehetne állapítani, a „nyolcosztályos” kapja-e a jobb tanárokat, a több törődést, a több lehetőséget – avagy mit tesz ez az iskola saját hatókörén belül a saját tanulói esélyegyenlőtlenségei felszámolásáért.

Számos pedagógiai programban olvashatjuk a nevelőtestületi közös céljai helyett valamelyik (esetleg egykor volt) iskolavezető személyes pedagógiai hitvallását – helyenként egyes szám első személyben... Előfordul, hogy az illető még alá is írja saját (vagy éppen átvett, másolt) gondolatait, így örökítve meg nevét az utókornak.

Nevelési, pedagógiai értékekkel alig-alig találkozunk. Az egyik iskola belekezdett: becsület, megbízhatóság... Aztán hirtelen változik a hangnem: kifejtik, hogy ezek „elavultak”, és hogy követni kell a „társadalmi elvárásokat”; azt – lehet, hogy szerencsére? – nem írják le, hogyan, mi mentén, ha már egyszer a hagyományos értékeket (lényegében leírtan) elvetették.

A leírt programok alapján – úgy tűnik – a legtudatosabbnak, leginkább átgondoltnak az alternatív pedagógiai programot választott közoktatási intézmény tűnt,ilyentől azonban csak egyetlen pedagógiai program került a kezembe.

Összefoglalás gyanánt. Ha majd ötven esztendő múlva egy akkori neveléstörténész pusztán az iskolai pedagógiai programokból akarja kihámozni, milyen lehetett az ezredforduló magyarországi iskolája, könnyen

juthat majd téves következtetésekre. Úgy tűnik, a közoktatási intézményeknek (még) nem sikerült az iskolai pedagógiai program (nevezhetjük másféleképpen is) szellemiségét megragadniuk, és ennek megfelelően olyan reális leírását adniuk mindennapi munkájukról, amelyek, mint kapaszkodó szolgálhat, és amely leírások finomhangolásával hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a mindennapi pedagógiai alkotómunka szándékaihoz, célkitűzéseikhez közelebb kerüljenek. Továbbra is hiányozni látszik az az iskolai tükör, önarckép, amely az adott iskola egyediségét mutatja be.

Ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy rossz lenne az iskola, vagy rossz lenne azok munkája, akik ebben részt vállalnak: tanítanak, nevelnek, képeznek. Egyszerűen elnagyolták azt a dokumentációt, amelynek az is funkciója lenne, hogy nyilvánosan tájékoztasson arról, mi folyik az adott közoktatási intézményben; milyen pedagógiai célok, értékek mentén működtetik az iskolát.

Felhasznált irodalom:

- Bábosik István - Mezei Gyula (1994): Neveléstan. Telosz, Budapest.
- Karlovitcz János Tibor (2010): Katolikus szerzetesrendi iskolák. In: Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. A VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2009. szeptember 18-19. előadásainak szerkesztett változata. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, pp. 117-124.
- Lappints Árpád (1998): Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 48 (6), 17-27.

Kereszty Orsolya

**FÖLDMŰVES NŐK A DUALIZMUS KORI FEMINISTA
MOZGALOMBAN¹**

A 19-20. század fordulóján virágzó magyarországi és nemzetközi feminista nőmozgalom egyik megfogalmazott célja volt a nők öntudatra ébresztése, szervezése és művelése elsősorban a választójogért folytatott küzdelem részeként. Magyarországi központi szervezete, a Feministák Egyesülete (1904), feladatának tekintette, hogy minden nő érdekeit (nemre, etnicitásra, korra, vallásra, társadalmi osztályra való tekintet nélkül) képviselje a legkülönbözőbb fórumokon és módokon. Hivatalos folyóiratukban, *A Nő és a társadalomban* (1907-1913) külön figyelmet fordítottak arra, hogy ne csak magas színvonalú tudományos írásokat jelentessenek meg, de az alsóbb, kevésbé tanult néprétegek művelésére is gondoljanak. Ezen kívül alszervezetek felállítására buzdította a Budapesten kívüli nőket, és igyekezett bevonni a helyi szerveződések is a közös munkába.

Az általánosságban értelmezett egyenlőség és a nők közötti alapvető különbségekre reflektáló (Anthias és Yuval-Davies 1983, Yuval-Davies 2006, Walby 2007, Nash 2008), azokat figyelembe vevő nézőpont mindvégig jelen volt nem csak a folyóiratban megjelenő írásokban, de a korabeli nőmozgalmak egyik fontos és vitatott kérdésköréeként is szerepelt. *A Nő és a társadalom* közölt olyan cikkeket, melyek mintegy tudatébresztőként funkcionáltak azon rétegek számára, akik sokszoros elnyomásban éltek. Nem csak elméletben, de gyakorlatban is találhatunk példát ezen törekvés megvalósulására. A balmazújvárosi földműves asszonyok mozgalmának integrálása egy érdekes – de általánosnak nem tekinthető – példa arra, hogy a feminista nőmozgalom valóban minden nő érdekeit próbálta meg képviselni.

Tanulmányomban elsősorban folyóiratuk, *A Nő és a társadalomban* megjelent, a földműves asszonyok mozgalommá szervezésére és integrálására vonatkozó írások, és a kapcsolódó elsődleges források (naplók, visszaemlékezések, levelek) alapján vizsgálom, hogyan jelent meg, és mennyire volt hangsúlyos az a szemléletmód, mely a nők közös tulajdonságait középpontba helyezve, egy közös nevező alapján, valóban mindenkinek az érdekeire reflektálva küzdött a nők politikai, gazdasági,

¹ A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

társadalmi jogaiért. A folyóirat – ahogy az látható volt az induló éveket és a kezdeteket megelőző folyamatokban is – „mindenki” számára szeretett volna egy közös platformot biztosítani. Szintén ehhez a kérdéshez kapcsolódik a reprezentációnak egy másik aspektusa: a polgári (feminista) nőmozgalom képviselhet-e az „összes nőt”, megjeleníthette-e „mindenki” érdekeit?

Az 1907-ben indult folyóiratban jelentős csoportot alkotnak a nők szervezettségével, a nőmozgalommal és a különböző egyesületekkel foglalkozó írások. A Feministák Egyesületének célja az volt, hogy az elnyomottabb rétegeket, a munkásokat, a parasztokat is rádöbbenítsék arra, hogy harcolniuk kell az érdekeikért, ki kell állniuk a jogaikért:

„A mindent kategorizálók immár a feminizmust is belevonták osztályozásaik körébe. Mindinkább lábra kap a nőmozgalom fő- és alfajainak megkülönböztetése úgy, hogy ez idő szerint beszélnek polgári és proletár nőmozgalomról, radikális, mérsékelt, sőt reakcionárius feminizmusról és nyilvánvaló, hogy ezek a csoportok csakhamar gyarapodni fognak, mert vannak írók, akik az efféle fölosztások híján sem magukat nem érzik jól, sem a tudományt nem találják eléggé imponálóan megalapozottnak. (...) Én pedig úgy találom, hogy feminizmus csak egyféle lehet, föltéve persze, hogy valaki teljesen tisztában van evvel a fogalommal és át van hatva attól a vágytól, hogy azt mihamarabb megvalósulva lássa. Ha feminizmus alatt azt a törekvést értjük, hogy a nő az állami, a társadalmi, a gazdasági és a kulturális élet minden terén egyenlő kötelességekkel és egyenlő jogokkal csak úgy érvényesülhessen, mint a férfi és hogy egyben megszűnjenek mindazok a korlátozások, amelyeket távolról sem a természet, hanem egyes egyedül a férfiak teremtette jogrend és szokás állítottak gátaul ez érvényesülés elé: akkor lehetetlen ebből a törekvésből kisebb vagy nagyobb hányadot lealkudni és a megmaradó részt is a feminizmus nevével földíszíteni.” (Márkus 1909, 181-183)

Vidéky Apolla egy, a szociális munka kérdését tárgyaló cikkére (Vidéky 1907) reflektálva a főszerkesztő, Schwimmer Róza a feminista nőmozgalom egyik vezetője, egyetlen megoldást talált a problémára, a nők öntudatra ébresztését és szervezésének megvalósítását:

„A nőmozgalom, amely egy új társadalom előkészítésének legnehezebb részét, a nők szervezését vállalta, évtizedeken át tapogatózott a leghathatósabb eszköz megválasztásában. (...) A szervezés mindig taktika kérdése. A nők szervezése a férfiakénál még sokkal nehezebb feladat. Ezt belátja a proletárnőmozgalom, amely a női munkások számára „kedélyes estétet” rendez; a radikális polgári mozgalom, amely, mint pl. a Társadalomtudományi Társaság, teás zsúrokon gyűjti össze női híveit. A

nőmozgalom is megtanulta azt, hogy ott kell támadni, ahol a legyőzendő fél a leggyöngébb. Amikor tehát világszerte gyakorlatilag tapasztalta, hogy tudományos megállapításaival csak a legfegyvermezettebb agyúak értelméhez férhet, agitatorikus működésével pedig csak azokat a legerélyesebbeket nyerheti meg, akik már keresztlől tudják törni a nemi uralom féltéséből körükre vont ezerféle bilincset, akkor a tömegek megnyerésére könnyebb eszközöket kellett keresnie. (...) Mai társadalmunk megváltoztatásának szükségességét egyrészt azért nem ismerik fel az asszonyok, mert fogalmuk sincsen a társadalom fejlődéséről; az iskolai „minden úgy volt, ahogy van, s azért úgy kell annak mindig maradni” – törvény gondolkodás-bénító hatása alatt állanak. (...) Az asszonyt, aki Spencert, Marxot és Perkins Gilmant „könyvből” nem érti meg, gyakorlati úton kell arra vezetni, hogy magától lázadjon fel: „Ez így nem maradhat”. A „lázításnak” ez az egyetlen formája, amellyel az asszony tömegeket felrázhatjuk és magasabb társadalomszervezési fokra emelhetjük.” (Schwimmer 1908a, 40)

A választójogért folytatott harcban az egyik legalapvetőbb érv az volt, hogy – érdekellentétek miatt - nem szabad hagyni, hogy csak férfiak üljenek a parlamentben, csak ők döntsenek az egész társadalmat érintő kérdésekről. (Női 1907., Wilhelm 1910) Ezt egészítette ki az a megállapítás, mely elvetette, hogy a feminizmus káros lenne a társadalom berendezkedésére. (Perczelné 1907)

Az egyesületek szintjén megjelenő tömörülések, szervezetség – mely gyakran igen széles témák mentén valósult meg – a 19. században alakult ki. Külön csoportként működtek a nőegyesületek is, melyek általánosan harcoltak a nők jogaiért.² Az egyesületi létnek a nők életében és művelődésében meghatározó szerepet tulajdonítottak. A lokális szinten megvalósuló egyesületi életet egy tanulási és művelődési platformnak tekintették,³ melynek előkészítését a megfelelő iskolának volt a feladata

² A Feministák Egyesülete a nőknek a férfikkal egyenlő jogaiért harcolt általánosan. Emellett rengeteg olyan egyesület is létezett, mely a nők egy bizonyos rétegének érdekeiért harcolt. Burucs 1993.

³ 1910-ben A Nő és a társadalomban például Schwimmer Róza egy külön tanulmányt közölt arról, hogy mit érdemes a feminista nőmozgalomban aktív, vagy az érdeklődő nőknek olvasni. (Schwimmer 1910) Ezen kívül – néhány kivétellel – minden egyes számban közölték a beérkezett művek listáját, illetve szemlézték is az alkotások közül. A Feministák Egyesülete működtetett könyvtárat is, melyről maradt feljegyzés a Magyar Országos Levéltárban: „A Feministák Egyesülete fennmaradt könyvtárának köteteiről, folyóiratairól és a kisnyomtatványokról készült jegyzék.” MOL P999 23. doboz 6. tétel, a művek: MOL P 999 24-53. doboz.

ellátni. Ez természetesen – bár a nők jogaiért való küzdelmet jelentette –, ugyanúgy integrálta a férfiakat is, akik a célokkal egyetértettek.⁴

A Feministák Egyesülete több más, nőérdekeket képviselő egyesülettel is kapcsolatban volt, és számtalanszor adott hírt a velük kapcsolatos hírekről. Külön érdekcsoportot képviselt a Nőtisztviselők Országos Egyesülete, akik szintén hangsúlyozták a közös fellépést, a szervezettséget, és a nők aktív szerepvállalását a küzdelmekben:

„A Nőtisztviselők Egyesülete irigységgel tekinthet a művelt nyugatra, ahol modern gondolkodású asszonyok elsőrendű feladatnak tekintik különösen az olyan szakegyletek anyagi támogatását, amelyek a női keresetképesség fokozásával, a női munka egyenlő értékeléséért küzdenek. (...) A szervezetség hálózata be kell, hogy vonja végre Magyarország összes nő tisztviselőit, mert ha ez nem sikerül, nem fejlődhet a központi szervezet sem, nem érhetők el azok a gazdasági és jogi reformok, amelyek a tisztviselői kar legfontosabb életérdekeinek alapjai.” (A magyar 1907)

A földműves asszonyok mozgalmának integrálása egy érdekes – de általánosnak nem tekinthető – példa a polgári feminista nőmozgalomnak azon törekvése igazolására, mely azt tűzte ki célul, hogy valóban minden nő érdekeit próbálja meg képviselni.⁵ A Nő és a társadalom hasábjain már az 1908-as évben hírt adott Schwimmer Róza a balmazújvárosi földműves asszonyok nőmozgalmi munkájáról, amiben már nyolcvan taggal „komoly nagy öntudatos munka folyik”:

„Ez nem tréfa. Nem olyan jelentőségű, mint a „mucsai feminizmus”. Nem is azt jelenti, hogy a balmazújvárosi honoratiorok feleségei vagy leányai felesküdték a feminizmus zászlójára. Nagyobbat jelent. Olyant, amire Közép-Európában nincsen példa, csak fent az északi államokban

⁴ A Feministák Egyesületének megalapításában a női tagok mellett ötven férfi tag is közreműködött. Pető Andrea és Szapor Judith mutat rá, hogy a férfiak aktív támogatása nélkül, mint például a Férfi Liga a Nők Választójogáért, nem tudták volna kivívni a nőkre is kiterjedő választójogot. (Pető és Szapor 2004). Szintén ezt tárgyalta A Nő és a társadalomban Egid von Filek is, aki azt hangsúlyozta, hogy a műveltség egyik jele, ha a férfiak érdeklődnek a nők helyzete, a nőmozgalom iránt, illetve szándékuk mélyebben elmerülni az alapkérdésekben. Egid von Filek: A férfi érdeke a nőmozgalomban. NT 1908/10. 164-165., 175-176. Mivel a nőmozgalom, a nők jogaiért való küzdelem nem csak a nőket, de ugyanúgy az egész társadalmat érintette, hangsúlyozta Hanns Dorn, a Müncheneri Műgyetem közgazdaságtan tanára egy, a Feministák Egyesületében tartott előadásában. Dr. Hanns Dorn: A férfi álláspontja a nők mozgalmával szemben. NT 1909/1. 4-6. Ugyanezt állította Rudolf Goldschieid is. A nők megváltozott helyzete nem csak a nőkre, de a férfiakra is ugyanolyan jelentős hatással van. Rudolf Goldschieid: A nőkérdés mint fejlődési probléma. NT 1909/10. 163-166.

⁵ Ez egy ritka példa volt a nőmozgalmak történetében. (Pető és Szapor 2004)

és amarra Oroszországban. Balmazújvárosban az Országos Földművespárt központjában van nőmozgalom, parasztasszonyoknak a legmodernebb értelemben vett, szervezett nőmozgalma. Van nőegyesület, amely 1908 április 8-án tartott alakuló gyűlésén kimondta, hogy „Balmazújvárosban A Nők is Szervezkedni óhajtanak, A Célból, hogy Gazdasági téren úgy mint Politikai téren Férjeik és fivéreik mellett küzgyenek Családjuk Boldogulásáért”. (Schwimmer 1908b, 143)

Az előzményekhez hozzátartozik, hogy az Országos Földműves Párt megkérte Schwimmer Rózát, hogy segítse a földműves asszonyokat a szervezkedésben. Nehézséget jelentett, hogy Balmazújvárosban megtagadták a gyűlést az utolsó percben, így azt az egyet udvarában kellett megtartani:

„Mire az egyesület tágas házába érünk és a barátságosan felszolgált kávéhoz ülünk, már annyi asszony, férfi, meg ficzánkoló gyerek van együtt, hogy akár rögtön megkezdhetnők a gyűlést, reggel 6 órakor. A kávé felett sok-sok érdekes „szólásmód ejtődik ki”. Megtudom, hogy – tout comme chez nous – külön kell az asszonyokat szervezni, mert megszólják azokat a nőket, akik a férfiakkal vegyest vannak az egyetben.” (Schwimmer 1908b, 143)

Schwimmer Róza pozitívumként emelte ki a szervezethez, mely szerinte minden eredmény kulcsa lehet. Külön kiemelte, hogy a földműves asszonyok követeléseit illeszkednek az „általános nőmozgalom” követeléseibe, mint például a választójogért, a munkalehetőségért, a gyermekmunka tiltásáért folyó küzdelem:

„Nyomorúságosan szegények. De azért nem panaszkodnak nyafogva, nem érik be egy túlvilági jobb jövő reményével. Akarnak. És akarataikat tetté váltják. A szervezkedés még az eddigi nyomorúságos kenyerüket is veszélyezteti. Az öntudatos paraszt nem kedves embere a munkaadónak, az orvos sem szívesen látja el betegeit, azokat a tanítókat pedig, akik megértik ezt a gazdag intelligenciájú népet, a papok kiüldözik. S mégis összetartanak. (...) Középeurópában nem tudunk rá példát, hogy a földműves népesség ilyen tisztában volna a nők egyenjogúsításának fontosságával, hogy pláne érdekében szervezkednének. A balmazújvárosi Földművelők Egyesületének Női Szabad Szervezete közvetlenül hasonlít azokra a finn és más északi államok női szervezeteire, amelyek ezen országok nőmozgalmát oly hatalmasra teszik. (...) A magyar nőmozgalomnak valóságos kincsébánya ez a friss női szervezkedési erő, amely nagyobb súlyt fog neki adni, mint akárhány cifra nevű dilettáns kesztyűs közreműködése. A félig akaró, félig dolgozó munkaerőket is acélozni fogja az a tudat, hogy a magyar

nép zöme, természetes intelligenciájának java is belefutott abba a hatalmas körbe, mely ma szervezett nőmozgalom alakjában átövezi az egész világot. (...) Balmazújváros földműves asszonyainak szervezkedése és a feminista mozgalom osztályközi jellegének e szervezkedésben megnyilvánuló felismerése nagyjelentőségű a magyar nőmozgalomra nézve.” (Schwimmer 1908b, 144-145)

Schwimmer – arra törekedve, hogy a feminista mozgalom valóban minden nő érdekeit megjelenítse – érvelésében párhuzamot vont a munkásmozgalom és a nőmozgalom között, hiszen mindkettő a társadalom alakítására törekedett. A kettő együttes működését tartotta fontosnak, mert a nemi viszonyok nem változtak volna a gazdasági változás nélkül. Minden vívmányhoz azonban előzetesen a nők szervezése szükséges:

„Az elmúlt század, a modern nőmozgalom százada, a nő felszabadítása érdekében rengeteg munkát végzett. Óriási horderejű vívmányai között megbecsülhetetlenek a női művelődés terén elérték, a gazdasági függetlenítés számos nehezen tört útja, de legfontosabb, legmesszirehatóbb ténye a nők szervezése. (...) Rabszolgaság csak ott és addig létezhet, amíg a szigorúan elkülönített egyének össze nem kerülnek és ahol sikerül őket elkülönítve tartani.” (Schwimmer 1907, 115-116)

A földműves mozgalom programja jelentősen tágíthatta a feminista mozgalom politikai, gazdasági és művelődési törekvéseit. Mivel a földműves asszonyok életkörülményei meghatározottak voltak, így számukra a művelődési lehetőségeket leginkább a felolvasóülések, beszédek szervezése jelentette. Ez mégis igen meghatározónak tekinthető, ha figyelembe vesszük az a nők közötti informális kapcsolati háló erejét, a közvetlen találkozások szemléletformáló voltát.

A folyóirat hasábjain Gémessy Aranka arra hívta fel a figyelmet, hogy a figyelemreméltó számot kitevő parasztasszonyokat is integrálnia kell a feminista nőmozgalomnak. Más és más művelődési fórumokat tartott fontosnak a műveltebb és a kevésbé művelt nők számára. Véleménye szerint a műveltebb nők feladata, hogy kevésbé művelt nők számára hozzáférhetővé és érthetővé tegye a feminizmust, felhívja a figyelmüket az ő szükséges szerepeikre is:

„A művelt ember helyesen értelmezvén a feminizmus célját s elveit, minden fennakadás nélkül, minden akadály nélkül beillesztheti azokat családi élete, vagy hivatali működése keretébe. A nép asszonyának alaposabb előkészületekre van szüksége, hogy félre ne magyarázza az új tanokat és hogy azokat tényleg a maga és a gyermekei javára alkalmazhassa is.” (Gémessy 1910, 24)

Schwimmer Róza 1910-ben értékelte a feminista mozgalom eredményeit, kiemelve a prioritásokat (választójog), a balmazújvárosi nők integrálódását a mozgalomba,⁶ a Férfi Liga megalakulását, szervezeteket, külföldi előadók meghívását, ezzel igazolva, hogy „párt- és osztálykülönbséget nem tekintve, együtt dolgoznak mindazok, akik elismerik a nők a férfiéval egyenlő értékét és együttműködésükkel erről tanúságot akarnak tenni.” (Schwimmer 1910a, 89-90)

A balmazújvárosi nők mozgalmának integrálása – bár nem értelmezhető általánosként - azért fontos, mert alátámasztja azt az állítást, mely kimondta, hogy a feminista mozgalom valóban minden nő érdekeit próbálta meg megjeleníteni. Más kérdés, hogy ez a törekvés nem valósult meg szervezett formában, mindvégig követendő cél maradt.

Felhasznált irodalom:

- Feminista Levéltár. Magyar Országos Levéltár P999
Rosa Schwimmer Collection. New York Public Library. Astor, Lenox and Tilden Foundations. Mss Col 6398. New York, USA (a szövegben: NYPL RSP Mss Col 6398)
Anthias, Floya és Nira Yuval Davies (1983): Contextualizing feminism – gender, ethnicity and class divisions. *Feminist Review* 1, 62-75.
Burucs Kornélia (1993): „Nők az egyesületekben.” *História*, 2, 15-18.
<http://www.tankonyvtar.hu/historia-1993-02/historia-1993-02-nok>
(utolsó letöltés: 2010. november 15.)
Gémessy Aranka (1910): A nép asszonya. *A Nő és társadalom*, 2, 24.
A magyar nőtisztviselők szervezkedése (1907). *A Nő és a társadalom*, 10, 165-166.

⁶ Schwimmer Róza külön említi a balmazújvárosi nők mozgalmának fontosságát, de a hivatalos folyóirat, *A Nő és a társadalom* 1910-ig mindösszesen egy nagyobb tanulmányt közölt a témáról. A levelezésekből tudható, hogy a Feministák Egyesülete tartotta a kapcsolatot a balmazújvárosi földműves nőkkel. Két képviselőjük, Magyar Gáborné és Bordás Istvánné 1908-ban és 1909-ben több levelet is írt az egyesületnek. Elismerték, hogy a tudományos-elméleti harcban nem tudnak részt venni, de tiltakoztak a törvény ellen, mely a nőket kirekesztette a választójogból, felhívták a figyelmet az összefogás szükségességére. Bordás Istvánné (elnök) a Balmazújvárosi nőegyesület küldöttjének beszéde a küldöttgyűlésen Budapesten. 1908. október 22. NYPL RSP Mss Col 6398. 17. doboz., Magyar Gáborné Scwhimmer Rózának. Balmazújváros, 1909. NYPL RSP Mss Col 6398. 18. doboz.

- Márkus Dezső dr. (1909): Radikális vagy mérsékelt feminizmus. *A Nő és a társadalom*, 11, 181-183.
- Megyerin-Brüll Hedvig (1912): Feminista club. *A Nő és a társadalom*, 12, 216.
- Nash, Jennifer C (2008): Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89, 2-15.
- Női szörnyetegek. (1907) *A Nő és a társadalom*, 2, 18-19.
- Perczelné Kozma Flóra (1907): A nőmozgalom és a családi élet. *A Nő és a társadalom*, 2, 23-24.
- Pető Andrea és Szapor Judith (2004): A női esélyegyenlőségre vonatkozó női felfogás hatása a magyar választójogi gondolkodásra 1848–1990. Az „állam érdekében adományozott jog” feminista megközelítésben. In *Recepció és kreativitás. Nyitott magyar kultúra. Befogadás és eredetiség a jogban és jogtudományban.* http://www.phil-inst.hu/recepcio/htm/7/705_belso.htm (utolsó letöltés: 2011. január 30.
- Schwimmer Róza (1907): A nő része a társadalom alakításában. *A Nő és a társadalom*, 7, 115-116.
- Schwimmer Róza (1908a): Szociális munka. *A Nő és a társadalom*, 3, 39-41.
- Schwimmer Róza (1908b): Nőmozgalom Balmazújvárosban. *A Nő és a társadalom*, 9, 143-145.
- Schwimmer Róza (1910a): Mozgalmunk diadalútja. *A Nő és a társadalom*, 6, 89-90.
- Schwimmer Róza (1910b): Mit olvassunk? *A Nő és a társadalom*, 9, 150-152.
- Sugár Margit (1911): Feminizmus és olvasmányaink. *A Nő és a társadalom*, 4. 60-61., 5. 73-74.
- Yuval Davis, Nira (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 3, 193-209.
- Vidéky Apolla (1907): Szegénygyámság. *A Nő és a társadalom*, 12, 193-195.
- Walby, Sylvia (2007): Complexity Theory, Systems Theory and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 449-47
- Wilhelm Szidónia (1910): Az aradi gyűlés. *A Nő és a társadalom*, 4, 56-57.

Kiss Endre

A GYERMEK KULTUSZA ÉS A MÁLENKIJ ROBOT KÖZÖTT

Faragó László és „Az új nevelés kérdései”

Az Új nevelés kérdései a huszadik századi magyar nyelvű pedagógiai irodalom egyik legkiemelkedőbb és legértékesebb műve, mely egészen különlegesen illeszkedik abba a történelmi korszakba, amelyben megszületett.² Esetében az a szokványos kapcsolat, amely a „művet” saját „korával” fűzi egybe, komplex, drámai és teljességgel kibogozhatatlan viszonyok összességét jelenti, amelyekkel tanulmányunk egész gondolatmenetében mindvégig küzdenünk kell.

Az Új nevelés kérdései Faragó László és Kiss Árpád közös műve, majdnem patikamérlegre tett egyensúllyal, kiegyensúlyozottsággal, egyenrangúsággal és a szerzők közötti egyenlő részesedéssel tűnik ki. A két önálló alkotó koncepciójának egysége, s a két szuverén pedagógiai gondolkodó érdeklődése eltéréseinek egymást kiegészítő harmóniája tudományelméleti, egyenesen kreatológiai dimenziókat is ölt.

Az Új nevelés kérdéseit a magyar történelem egyik kivételesen tiszta és magasztos újrakezdésének pillanatában kezdték el szerzői, és bizonyosan a magyar történelem egyik legkatartikusabb mélypontján fejezték be. A munka nemcsak időutazás volt, hanem sajátos és alig felismerhető „ember tragédiá”-ja is, szűkre szabott utazás az emberi történelem nagy emelkedései és bukásai között, mindez a gyermek és a pedagógia médiumában, amelynek hosszú távú fejlődésvonalai mindenkor a történelmi fejlődés lényegi elemei közé tartoznak.

¹ Jelen szöveg a VII. Kiss Árpád konferencián megtartott „Filozófia, pszichológia, szociológia. Faragó László pedagógiájáról” című előadásnak csupán egy részlete, mert a teljes kézirat terjedelme már erőteljesen meghaladja a kötetben mindenki számára megnyitott terjedelmet.

² *Az új nevelés kérdései.* Írta Faragó László és Kiss Árpád. Budapest, 1949. (Egyetemi Nyomda). Utánnymás a Magyar Pedagógiai Gondolkodás klasszikusai 8. köteteként 1996-ban (Sorozatszerkesztő Kelemen Elemér, Köte Sándor kíséző tanulmányával „Gondolatok „Az új nevelés kérdéseiről” címmel az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum hasonló kiadványaként).

A történelmi pillanatot a kádári konszolidációból visszapillantva az 1945-1948-as időszaknak, más néven „koalíciós korszak”-nak nevezték, és rendszeresen igyekeztek is integrálni „szerves előtörténet”-ként. Egy érzékeny magyar film szerint ez volt „apám három boldog éve”. Bibó István nevéhez fűzik a következő sírfelirat-tervezetet: „Élt három évig”. De a változatoknak ezzel még távolról sincs végük. Történt komoly törekvés a nyolcvanas évek derekán egy 1944-1948-as korszakolásra, majd egy 1945-1949-es, a Fordulat éve című Rákosi-mű hatására kialakult változatra (e terminust egyébként, mint tárgyilagosnak tűnő meghatározást (!), a köznyelv is széles körben használta). A korszak definíciós lehetőségei ezzel azonban még mindig nincsenek kimerítve, arról nem is beszélve, hogy a világpolitika és a magyar pártharcok nyomvonalán még számos további belső korszakolást is el lehetne végezni, vagy abból a kiindulópontból, hogy mikorra lehet érdemlegesen „visszadatálni” a már manifesztté váló diktatúrát, illetve meddig lehet időben „előrevinni” a demokrácia értelmes fogalmát. Három év volt, de lehet, hogy nem is három, három boldog év, de lehet, hogy nem is boldog...

Az Új nevelés kérdései egyike a korszak nagyszámú szellemi termékeinek, amelyek pusztá léte bizonyos irrealitást látszik megtestesíteni. Hogyan volt lehetséges, hogy ez a két szerző ilyen rövid idő alatt ilyen teljesítményt hozhatott létre, különösen, ha ismerjük más irányú elfoglaltságaikat és a korszak alapvető viszonyait (a tömegközlekedéstől, amely zökkenő nélkül vezethetett a „malenkij robot” valamelyik változatához,³ a közellátásig)?

A mű megszületésének ezen egészen rendkívülinek tekinthető körülményeit („a legnagyobb reményektől a legnagyobb mélypontig”) mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hiszen a közös mű számos vonása látható módon viseli magán e genezis nyomait, ezek a maguk konkrétságában annyira nyilvánvalóak, hogy e bevezetőben még példákat sem idézünk meg ennek bizonyítására, nehogy az ismétlődések láncolatába bonyolódjunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy Új nevelés kérdései sem különbözik e kor összes jelentős szellemi termékétől abban, hogy a kor makro- és mikro-folyamataival való legszorosabb kapcsolatainak ismerete sem lehet teljes, hatalmas hányada maradhat egy-egy ilyen ennyire komplex műben a kényszerűen feltáratlan kapcsolatoknak.

³ Kiss Árpád Budapest belvárosában két ízben futott bele egy-egy felnőtt férfiakat foglalkozásszerűen gyűjtő szovjet alegység karjaiba, s mindkét esetben egy-egy minőségi karóra árán szabadult.

Az Új nevelés kérdései a modern magyar pedagógiai szakirodalom talán legkorszerűbb nevelésfilozófiai alapvetése, amelyet olyan szerzők végeztek el, akik a didaktikától az iskolaszervezésig, az oktatáspolitikától a nevelésszociológiáig, a pszichoanalízistől a filozófiailag releváns neveléstörténetig az összes erre vonatkozó diszciplínában otthon voltak. A szerves interdiszciplinaritás alig elérhető magas szintje jellemzi tehát ezt a művet, amelyet ráadásul még meg is kettőz az a tény, hogy a két szerző a saját személyére nézve is megvalósítja a tudományok szintézisét.

Amíg az egyik oldalon tehát az tűnik rendkívülinek, hogy a mágikus „három” év rendkívüli élet- és munkakörülményei között hogyan jöhetett létre ilyen szintézis, a másik oldalon elementáris erővel merül fel a kérdés arra nézve is, milyen korábbi, addig (valamilyen okból) ki nem fejezett hatalmas előmunkálatok jelennek meg érett formában ebben a szintézisben. Mindenesetre a kivételes nagyságrendűnek feltételezhető (és addig nyilvánosságra nem jutó) előmunkálatok részleges magyarázatul is szolgálhatnak a kivételes „három év” alatt („Hogyan volt mindez lehetséges ilyen rövid idő alatt?”) akkumulált szellemi eredmények megértéséhez.⁴

A világtörténelem 1945-ös újrakezdésében, új, akkor még nem artikulálódó legerősebb politikai harcok („hidegháború”) előkészületei, sőt, részben már 1946-os kirobbantása idején, az Új nevelés kérdései születésének pillanatában teljesen szabadnak tudott, a világtörténelmi újrakezdés motiválta politikai térben fogalmazódik meg.⁵

Az Új nevelés kérdéseiben állandóan intenzíven jelen lévő nagy világtörténelmi perspektívák, korszakos távlatok tragikus árnyai nem abból nőnek ki, mintha a mű nem adna érdemleges válaszokat e millenáris kihívásokra. Éppen ellenkezőleg! E tragikus árnyak a világtörténelmi remények fokozatos elhalványulásából nőnek ki, amelyek, egyre súlyosabban nehezednek rá a mű koherens világtörténelmi optimizmusára (amelynek

⁴ Mind a két szerző addigi stúdiumainak és tudásának olyan elemei is fontos szerephez jutnak *Az új nevelés kérdéseiben*, amelyeket korábban nem publikáltak, ezért visszakövetkeztethetünk szellemi útjuk addig ismeretlen stációira is.

⁵ Eleve kettős politikai térről kell beszélünk: a legnagyobb szabadságban és a legnagyobb represszió felemelkedő árnyai között – mindez a legszorosabb kapcsolatban az egyes nevelésfilozófiai vagy oktatáspolitikai kérdésekkel, nem is beszélve arról a hatalmas rendszerváltásról, amit a maguk demokratikus módján mind Faragó László, mind Kiss Árpád is - Rákosi nélkül is – még szükségesnek is tartott volna.

olyan közvetlen pedagógiai következményei vannak, mint a gyermek univerzális világtörténelmi dimenziójú középpontba állítása).

Az 1945 és 1948 közötti korszakban az események nem egyszerűen gyorsak, de olyanok, ahol nem egyszer napok, sőt, órák döntenek kötelező és kényszerű változásokról és fordulatokról. Mire egy nyomtatott szöveg megjelenik, lehet, hogy már más korszak van, és az eredeti intenció nyilvánvalóan a maga ellentétébe fordult. Kinek maradhat valódi elvi vagy tudományos fenntartása valakivel szemben, aki az írás megjelenése előtt néhány nappal vesztette el a katedráját, került utcára és vált köztisztetletben álló integráns polgárból politikai ellenségé?⁶

Az Új nevelés kérdései egy sor általános történelmi, filozófiai és pszichológiai kérdést vet fel. Nemcsak a szerzők személyes lélektanát befolyásolja ez a többszörösen is kivételes történelmi helyzet, de a mű összes fontos koncepcionális elemének aktuális beágyazódását és előre ki nem számítható értelmezhetőségét. A gyerek szabadságának tézise tüzes forradalmi elemként lesz olvasható, a „mechanikus”, szimbolikusan Herbart nevével fémjelvezhető pedagógia kritikája esetén joggal tételezhető fel, hogy az egyik olvasó a Horthy-rendszer pedagógiai vaskalaposságának bírálatait látja benne, de a jobban értesültek már a szovjet pedagógia „vörös herbartizmusá”-nak megelőlegezett felmutatását is pontosan érzékelik.

A szerzők pszichológiája azonban (ritka jelenség ez a hatvanas évektől a szigorú műközpontúságra nevelt érzékelésmódunkban) lényegesebb, mint a mű egyes tartalmainak gyorsan változó értelmezhetősége. A történelmi perspektíva sebes változása szinte naponta új önmeghatározásokat ír elő számukra, a legbizonytalanabb az előttük álló jövő, az egyik történelmi hullám tetején állva már egy másik, ugyanolyan erős hullám csapásával kell szembenézniük. Mi lesz az, ami megmarad az újrakezdés előtti korszakból, mi lesz, ami talán örökre elsüllyed?

A sztálini kommunizmus kelet-európai felemelkedése mindent ígért, csak azt nem, hogy Sztálin 1953-ban meghal, és ezzel a negyvenes évek végi rendszer valósága megváltozik. Most nevezzük ezt a kivételes helyzetet első ízben görög stílusú *sorsparadigmának*, amelyben a rengeteg kérdőjel,

⁶ Az *Új nevelés kérdései* bibliográfiájában megfogalmazott rövid értékelések maguk is adnak halvány ízelítőt ezekből a (szorongó) meggondolásokból, jöllehet Faragó és Kiss Árpád integritása érdemileg megkérdőjelezhetetlen.

nyitottság, a paradicsom és a pokol közötti állandó közlekedés összes analitikusan alig leírható eleme egy történet konkrét narratívumában már áttekinthetően és könnyen elmesélhető lesz. A két történelmi pillanat interferenciája (amelyek közül az elsőben az egész addigi folyamat esszenciálisan belesűrűsödik) nemcsak többszörösen különleges történelmi helyzet, de egyben a *mitológiai egyértelműség* állapota is. Egy rossz társadalom valósága és egy jó társadalom lehetősége testesülnek meg ebben a szembenállásban, s mint minden ilyen helyzetben, a lehetőség már eleve teljesen egyértelműnek, ha éppen már nem is eleve eldöntöttnek tűnik. A *régi* és az *új* - ebben a pillanatban tökéletes morális egyértelműséggel jelennek meg, ami nem tévedés, ideológia vagy más jellegű optikai csalódás –ez maga a *világtörténelmi perspektivizmus*, amelynek hatása alól csak kivételes személyek kivételes helyzetekben képesek kivonni magukat. A pedagógia különlegesen érintett ebben a pillanatban, a múlt tragédiájában nyilvánvalóan az iskola kompromittálódott leginkább – a jó jövőben nyilvánvalóan a pedagógiai fogja játszani a vezető szerepet. *A teljes morális egyértelműség kora ez.*⁷

Az 1945-ös nemzedék sajátos sorsparadigmájának egyik szomorú sajátossága azonban nemcsak az, hogy igen rövid ideig tartott, jóllehet a kronológiai idő nem azonos a világtörténelmi tartalmakkal terhes idővel, még abban a konkrét értelemben sem, hogy ezekben a rövid pillanatokban az emberi alkotásvágy és teljesítőképesség hihetetlen eredményekre volt képes. A valódi sorsparadigma, a görög mítoszok egyik lehetősége az, ha fiatal, tehetséges és elkötelezett emberek két világtörténelmi paradigma között állnak, megvillan előttük még annak reménye is, hogy a régi és az új közötti vákumban alkotó módon szóljanak bele egy új világ megteremtésének folyamatába.

Legtalálóbban ezt talán a következő jellemzés fogalmazza meg: „...nagyjából egyidősek, alig múltak negyven évesek, valamit hittek, reméltek, akartak, sokat kockáztattak érte, és amikor elérték, beteljesült az álmuk, hitük, szemük láttára, tudtukkal, vagy tehetetlen asszisztálásuk közben minden elromlott, zavarossá vált és elsősorban ellenük fordult...drámájuk, tragédiájuk azért iszonyú, mert nincs katarzis, nincs megnyugtató emberi erkölcsi igazságtétel. Nem harcban estek el, melyet hitükért vívtak, hanem torz alakot öltött hitük-eszméjük, mint egy óriási gölem összezúzta őket. Őket, a

⁷ Hasonló, konkrét meghatározásaiban azonban természetesen ettől különböző „morális” korszakot mutat ki Hermann István, amikor a sztálinizmus megszilárdulása közepette Hitler megtámadja a Szovjetuniót, és ezzel gyökeresen megváltoztatja az alapvető erkölcsi koordinátákat (ld. *Lukács György gondolatvilága*. Budapest, 1974. (Magvető))

létrehozó híveket elsőként...S ki tudja, melyik halál a gyötrelmesebb, a fizikai megsemmisülés, vagy megölt lélekkel a további életre ítéltetés.”⁸

S mint a kitűnő jellemzés kifejezi, ez a sorsparadigma hozzá illesztette az egyik kivételesen szinguláris sorsparadigmához a másik, azzal *diametrálisan ellentétes* világtörténelmi pillanatot, hirtelen egy másik, ezzel ellenkező morális egyértelműség pillanatát teremtve meg. A kevésbé filozófikus kor-szereplők számára, akik a morális egyértelműség pillanatát nyomban (és érthetően) a politika médiumában értelmezték, ez a változás talán még ennél is fantasztikusabb, hiszen a morális egyértelműség új változata *pontosan az ellenkezője* volt annak, amit az eredeti (és érdemileg még mindig érvényben lévő morális egyértelműség követelt).

Mintha a görög tragédiák nemezise még abból a szempontból is játékot űzött volna az ekkori magyar társadalommal, hogy *a két morális egyértelműség megváltozásának természeti katasztrófáját a világtörténelem magaslátának szintjén rendezte meg*, az erre válaszoló társadalom mindeközben a háború pusztításainak nyomát takarította el, halottait gyászolta és (beleértve a svájci karórák villámgyors felajánlásait is) a maga sokszoros kiszolgáltatottságában és kényszerpályáin még a szimpla fizikai túlélésért is harcolt.

Az egész kérdéskör értékelésének egyik legfontosabb problémája az, hogy e világtörténelmi fordulat sokkal komplexebb, mint a kommunizmus szimpla elfogadásának vagy elutasításának vélemény szintű felfogása (jóllehet például 1989 felől visszapillantva maga ez a kérdés is félelmetes komplexitások dimenzióit villantja fel).⁹

A világtörténelmi pillanat sajátosságaihoz tartozik, hogy természetesen mind Faragót, mind Kiss Árpádot is alapvetően foglalkoztatta: „Az 1945-ös esztendő olyan *batalmas fordulatot* jelent *nemzetünk sorsában*, amelyhez foghatót keveset találunk népünk múltjában. Hazánk felszabadítása egész népünk életének olyan forradalmi jellegű átalakulását indította meg, amellyel lehetőségünk nyílik századok mulasztásait jóvátennünk és számos szerencsésebb körülmények között élő nép emberi és társadalmi fejlődését utolérni.”¹⁰ E gondolat hozzáteszi az eddig mondottakhoz minden kivételes

⁸ Súlyom Ildikó, *Megförténhetett!? Szeged*, 1988. (JATE Kiadó), 246.

⁹ Ki gondolna például arra az egyszerre tréfás és véresen komoly lehetőségre, hogy valaki azzal indokolja kommunistává válását, hogy az amerikai hadifogságban jobbak az életkörülmények.

¹⁰ *Az új nevelés kérdései*, 223.

pozitív történeti mozzanat magyar komponensét, az „utolérés”, a történeti „fáziskésések” behozásának kivételes lehetőségét is. Akár Faragó László imént idézett szövege is a holisztikus, egészre irányuló szempontok egész sorát mutatja fel, szinte különös és magyarázatra szorul a holisztikus mozzanatoknak ez a sora. Ha nem lengené be ezt a korfordulót a tragikum árnya, azt kellene mondanunk, hogy *ennyi végső probléma ilyen izomorfája szinte már „gyanús” jelenség*. Ez a nagyságrend nemcsak egy szempontból holisztikus, azaz az egészre törekvő, egyre többről van szó, az egész történelem korrekciójáról, a félresiklások és zsákutcák kijavításának lehetőségéről. Más szóval, nemcsak az események pozitív eredője és a diagnózis, *de maga a terápia is holisztikus jelleget ölt*. A történelmet rendbe kell hozni, a múlt felett gyakorolt kritika azonban nem marad meg absztraktnak és általánosnak, de a körülményekhez képest maga is konkrét: „Hazánk mind a legutóbbi időkhöz az elsikkasztott forradalmak, az elalkudott reformok és az elvetélt jószándékok szerencsétlen következményeit nyögte. Társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg, s nemcsak a népi demokrácia küszöbéhez, de még a polgári demokráciához sem tudtunk elérkezni. A magyar társadalom a kiegyezés óta sajátos álomvilágban és ennek megfelelően különös illuzionizmusban élt.”¹¹

Itt igazi nagy lehetőség „minden megváltoztatására”, s ezt a mindent legszívesebben Arnold Gehlen fogalmával, a „kulcsattitűdök” megváltoztatásaként értelmeznénk.¹² A nagy elvárások és a teljes újrakezdés megjelennek a múlt értékelésében is, ami újabb magyar skizofréniához vezet. Az új történelmi korszak okozta csalódások idővel természetesen megszépítik, korrektebb megvilágításba helyezik az egykori történelmi mélypontokat, de ez nem lehet a teljes és végleges álláspont, hiszen egy újabb rendszerben való csalódás nem változtathatja meg az előző mélypont értékelését.

A népi demokrácia fogalma tautológia, de a világtörténelmi átalakulás magával sodró plauzibilitása habozás nélkül fogadtatja el Faragóval (aki nyilván tökéletesen otthon van a politikai elmélet irodalmában) ezt a fogalmi problémát,¹³ hiszen „az egyenlőségnek merőben formális fogalmából az élet

¹¹ *Az új nevelés kérdései*, 224

¹² Arnold Gehlen, *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. Neuwied/Berlin, 1963.(Luchterhand)

¹³ „A népi demokrácia tautologikus fogalma arra utal, hogy már a negyedik rend jelentkezik a hatalomban és a társadalom sorsának irányításában való részesedésért.” *Az új nevelés kérdései*, 226

tényleges valóságává kell alakulnia”, a kijelentés tehát tautológia, de van értelme, helye, szükség van rá, éppen az új helyzet ad neki új értelmet.¹⁴

1945-ben az érvelés sajátos megfordítása megy végbe a magyar demokrácia iskolarendszerének értelmezésében. Nem a demokratikus érvelést használja fel egy ideológia megvalósítása érdekében, de ideológiai harcba kezd a demokrácia új értelmezéséért: a demokráciát akarja megváltoztatni, természetesen pozitívan és fejlesztően. Mindennek célja természetesen az új iskola, ami *annyira fontos*, hogy érdekében a demokrácia meglévő polgári fogalmával már e kezdet kezdetén vitába kell szállni. E (közösen osztott) nézet összes logikai, de elsősorban mégis történeti-szituatív gyengéjével tisztában vagyunk (napjainkban különösen is sebesen lehetünk tisztában ezzel), mégsem kételkedhetünk abban, hogy mindketten őszintén hajoltak a demokrácia fölé, hogy annak gyengéit kiküszöböljék *még az új iskola kialakítása előtt!* Kiderült, hogy a demokrácia fogalma nem jelent időtlenül érvényes egyensúlyt: nemcsak a világot kell éretté tenni a demokráciára, hanem a demokrácia fogalmát is hozzá kell alakítani a megváltozott világ arculatához. A demokráciát, más szóval, konkretizálni kell. Ideális *politikaelméleti* alaphelyzet ez, amelynek jelentősége tülemelkedik e Faragó-Kiss Árpád-tanulmány nagyságrendjén is.

A helyes társadalom alapelvei, amit ebben a szövegben a „demokrácia” terminus képvisel, valamiféle „alkalmazás”, „konkretizálás” nélkül önmagukban még nem vezetnek rögtön sikerre. S amíg ezen gondolkodunk, a demokrácia válságait látva máris megjelennek a minden irányú szélsőségesek, akik már egészen más tartalmat adnak annak, hogy *módosítani kell a demokrácia szabályait* és egy korrekt demokráciaelméleti megfontolásnak legfeljebb a külső elemeit építik bele a maguk érvelésébe, az elemeket összefüggésükből alaposan kiragadva.

„Századunk nemcsak a gyermek, hanem a szocializmus százada is”, fogalmazza meg Faragó az egész könyv szellemét is összefoglalóan.¹⁵ A gyermek és a társadalom közötti összefüggés, a gyermek és a szocializmus közeli egymásra találása a jelent közvetlenül megalapozó teoretikusként tünteti fel August *Bebek*t és Ellen *Key*-t, a századforduló nagy, de egyben már modern humanista utópiái a két világháború közötti korszakban részben

¹⁴ Uo. - Érdekes keretbe helyezi ezt, hogy 1989 után a „nép”-előtagú fogalmakban épp ezt az elemet érezték specifikusan „kommunistá”-nak.

¹⁵ *Az új nevelés kérdései*, 72

közhelyé laposodtak, részben egy már többet nem is remélt civilizációs magaslát szellemi orchideáiként esztétikai karakterre tettek szert.

Az új nevelés kérdései szerzői új módon és egységben látják ezt az összefüggést. Egy klasszikus igazság tökéletesen újrafogalmazódik, és ezzel aktualizálódik ezekben az években, ez lesz pedagógiájuk alapja, amit akkor is vállaltak, ha természetesen nem voltak naivak, és nem várták el feltétlenül a történelemtől, hogy az ő számukra nyújtott utópikus lehetőséget ne zavarja meg. A legmélyebb kiindulás egyben a legreálisabb is: „Mindenünket a gyermeknek kell jelentenie tehát: ez az a követelmény, mely a gyermek századában mindinkább valósággá válik, s arra hivatott, hogy földön egykor, az igazi hatalmi átalakulás után igazi gyermekkertet, a boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított boldog felnőttek birodalmát varázsolja elő.”¹⁶ S ha már „irodalmi” szövegnek olvasunk egy különleges rekonstrukció során egy pedagógiai elemzést, fel kell figyelünk arra, hogy milyen mutációban jön elő itt a „boldog” jelző, amelynek egymásutánja egy egész filozófiát és történelemszemléletet sugall. A boldogság végtelenné fokozódása és alliterációja az a magaslát, ahonnan *Az új nevelés kérdései* szerzői lezuhannak az ötvenes évek elejének valóságába...

A „boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított felnőttek boldog valósága”-nak szinte csak karnyújtásnyira lévő valósága valósággá változtatja a vágyat a szabadságra, a hitet egy új felszabadulás lehetőségében. A társadalmi, sőt, a filozófiai, antropológiai fogalmak újrendezése következik el a gyermek fogalma és eszménye körül. A társadalom felszabadítása és a gyerek felszabadítása sokszorosan áthatják egymást, e konkrét gyerekfelfogás mintegy előhívja a szellemi képességeit a nevelés és oktatás konkrét folyamataiban színergetikusan transzponáló abszolút pedagógus-elméletét és cselekvési formáit.¹⁷

¹⁶ Uo.73 – A hosszú Key-értelmezés, amelynek csak egyes részleteiről tudunk beszélni, természetesen igyekszik érzékeltetni a „rajongás” és az „irracionalitás” elemeit is az eredeti gondolatrendszerben, mindez mégis elsősorban az őszinte entuziazmus hitelét emeli.

¹⁷ „Ha valóban igaz az a tétel, amelyet a fentiekben állítottunk, nevezetesen, hogy az elnyomott dolgozó osztályok és a gyermeki életétől megfosztott gyermek felszabadulása nem véletlenül esik egybe, - mint ahogy nem véletlen az, hogy Rousseau a polgári szabadságjogok első nagy gondolkodója volt egyszersmind a gyermeki szabadság gondolat apostola is – akkor Montessorinak a fasizmus zsarnokságával szemben való nyílt kiállása is azt mutatja, hogy a modern nevelő gondolatok hirdetője és alkalmazója nem is lehet más, mint az elnyomottak szabadságáért...küzdő ember.” Uo. 74

Kraiciné Szokoly Mária

SAJÁTOS TANULÁSI IGÉNYŰ FELNŐTTEK

Sajátos tanulási-tanítási igény felnőttkorban

A rendszerváltást követő munkanélküliség egyik következménye, hogy számos hátrányos helyzetű társadalmi csoport kiszorult a munka világából. A kormány stratégiai célja az inaktívak és a mintegy 800.000 főnyi rokkantnyugdíjas munkaképes részének visszavezetése a munka világába. *Ezen tömegek tartós, vagy legalább időszakos foglalkoztatása akkor és csak akkor lehetséges, ha a felnőttképzési szektor képes lesz-e a 25-64 éves korosztály „nem tanuló” csoportját elérni, bevonni és motiválni az élethosszig tartó tanulás folyamatába, képes felkészíteni a változó munkaerőpiacra.*

A munkanélküli tömeg felzárkóztatásának igénye ráirányítja a figyelmet azokra az andragógiai szempontból speciális célcsoportokra, amelyeknek hazai és EU-s forrásokból történő átképzése kevésbé volt eredményes.

A felnőttképzés számára elérendő és kiemelt célcsoportok élethelyzetüket, szocio-kulturális hátterüket, iskolázottságukat tekintve nem homogének, mégis elérésük, motiválásuk és képzésük módszertanát vizsgálva számos közös pont mutatkozik. E csoportok a teljesség igénye nélkül a következők:

- tartósan munkanélküliek, közöttük a romák
- a tanulásukban akadályozottak: sajátos tanulási igényű felnőttek (diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás, autista felnőttek)
- a fogyatékosok (a hallás és látássérültek, a mozgásukban és értelmükben akadályozottak, pszichotikus problémákkal küzdők), az egészségükben károsodás miatt hátrányos helyzetűek és a megváltozott munkaképességűek
- a bevándorlók
- az idősek növekvő tömegei: a harmadik és negyedik életkorban lévők
- a zártan élők (a büntetés-végrehajtási intézményekben fogvatartottak, a tartósan kórházban kezelték)

A célcsoport nagyságrendjére jellemző, hogy az európai lakosság 10-15 %-a minősül fogyatékosnak, vagy nevezi magát fogyatékosnak.¹ Így az idős emberek után Európában - az Egyesült Államokhoz hasonlóan - az egyik legnagyobb kisebbséget és az állami szolgáltatások egyik legnagyobb fogyasztói csoportját alkotják (Laki I. 2010). Nem kevésbé megdöbbentő az az adat, amely szerint a diszlexia az emberi népesség minimum 10 %-át, tehát Magyarországon kb. 1 millió embert érint, ezért az egyik leggyakoribb tanulási zavarnak lehet tekinteni. (Kecskés és tsai 2010) A globalizációs társadalomban ezen társadalmi csoportokból egyre többen esnek ki a munka világából, mert hiányoztak azok a mentális képességegyüttesek, amit munkaerő-piaci kompetenciaként szoktunk összefoglalni. Az élethosszig tartó tanulás korában az életvitel szükséges velejárója a folyamatos alkalmazkodás és tanulás, ami alól nem mentesülnek sem az idős, sem a fogyatékos, sem a megváltozott munkaképességű személyek. *Összefoglalóan ezen - a felnőttképzés és a foglalkoztatás szempontjából egyaránt kiemelten fontos - célcsoportokat célszerű tanulásban akadályozott csoportoknak tekinteni, és az andragógiai szakirodalomban tovább tágítva a fogalmat, bevezetni a munkában és tanulásban akadályozott csoportok megnevezés használatát.* A munkaadók a fogyatékossgot ugyanis elsősorban a munkavégzés szempontjából megnyilvánuló akadályozottságként értelmezik. (Albert, Laki 2010) Hasonlóképpen indokoltnak tartjuk és javasoljuk bevezetni - a pedagógiai SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek fogalmához hasonlóan - az andragógiában a *sajátos tanulási-tanítási igényű (STI) felnőttek fogalmának használatát.*

Az orvosilag ténylegesen fogyatékosoknak diagnosztizáltakon kívül a tanulásban akadályozott személyek fő jellemzője, hogy *orvosi értelemben nem fogyatékosok, de életvitelük, alul-iskolázottságuk, személyes- és szociális kompetenciáik hiánya miatt akadályozottak abban, hogy bejussanak a munka világába, igénybe vegyék a munkába állást segítő szolgáltatásokat és a felnőttképzés intézményrendszereit.* Esetükben a megváltozott munkaképességűekhez hasonlóan, továbbtanulásáról vagy továbbképzésről csak az ismeretek és kompetenciák megfelelő alapjainak megléte esetében beszélhetünk, aminek pótlása szintén a felnőttképzés feladata. (Zrinszky 2008) A tapasztalatok azt mutatják, hogy *a hátrányos helyzetűek, beleértve a megváltozott munkaképességűeket, a sajátos tanulási igényű felnőtteket jellemzően alacsony iskolázottságuk, alapvető kompetenciahiányaik és motiválatlanságuk miatt rövidtávon nem állíthatóak munkába, ezért – fejlesztésükre, át- és továbbképzésükre mindenképpen van szükség.* A szakmai ismeretek elsajátítása

¹ European Disability Forum 2002.

mellett a munkavállalói képességek és attitűdök kialakítása érdekében kiemelten fontos a *munkahelyi szocializáció* biztosítása, mert a megváltozott munkaképességűeknek sokszor e területen van a legnagyobb hiányuk. A szocializáció biztosítása nemcsak a munkavállalók lehetőségeit bővíti, hanem kedvező a társadalmi elfogadás elősegítése szempontjából is. (Tauszigné 2002)

Az elmúlt két évtized felzárkóztató programjait nem kísérte felnőttképzés módszertani kutatás, a képzők nem foglalkoztak azzal a ténnyel, hogy a kisgyermekekhez hasonlóan a felnőttek körében is vannak sajátos tanulási igényű felnőttek. Pedig mind a felnőttképzés gyakorlatából, mind a fogyatékosokkal foglalkozó szakirodalomból kiderül, hogy ezen felnőttek képzése sajátos módszertant, személyre szabott specifikus személyi és tárgyi feltételeket kíván (Hangya 2010).

A felnőttkori sajátos tanulási igény jobb megismerése érdekében 2010-2011. tanévben az ELTE PPK Andragógia tanszéke hallgatók bevonásával vizsgálatot végzett diszlexiás felnőttek körében. E célcsoport kiválasztásának oka az volt, hogy a kisgyermekkorban diszlexia pedagógiailag jól kutatott terület, az érintettek létszámuk magas, ugyanakkor a felnőttkori diszlexia kérdésével kevés pedagógiai-andragógiai kutatás foglalkozik. *Feltételeztük, hogy a diszlexiások tanulás-tanítás szempontjából történő vizsgálatából levonható felnőttképzés-módszertani következtetések és jó gyakorlatok adaptálhatók lesznek más STI csoportok módszertanának kidolgozásakor.*

A vizsgálat célja volt a sajátos tanulási-tanítási igényű felnőttek problémakörének rögzítése, a diszlexia felnőttképzés módszertani körülményeinek vizsgálása volt. *Módszerét* a magyar nyelvű szakirodalmi források áttekintése, és strukturált interjúk tartalomelemzése jelentette.² Diszlexiával foglalkozó szakemberek véleményét vetettük össze diszlexiás személyek élményeivel és vélekedéseivel, hogy fogalmunk legyen a diszlexia és a sajátos tanulási igény jelenségvilágáról. A pilot kutatással megalapozott egy későbbi, a diszlexiás felnőttek tanítási-tanulási folyamata módszertanának kidolgozására irányuló munkát, amely alapja lehet a sajátos tanulási igényű felnőttek tanulás módszertani kutatásának, egy moduláris képzési program kifejlesztésének.

² A interjú fő témakörei voltak: az interjúalanyra vonatkozó általános kérdések, a diszlexia gyermekkorban, a diszlexia az oktatás területén, a diszlexia megjelenése a foglalkoztatás során, a diszlexia a mindennapi életben.

A vizsgálat célcsoportja két diszlexiával foglalkozó vezető szakértő³ és három diszlexiás személy⁴ volt, akiktől strukturált interjú révén gyűjtöttünk információkat a diszlexiával kapcsolatos szakmai tapasztalataikról, illetve élményeikről, különös tekintettel az oktatás-képzés és a munkaerőpiac vonatkozásában.

A diszlexiáról

A pedagógiai szakirodalomban a specifikus tanulási zavarok tünetegyüttesre többféle elnevezést használnak (Gyarmathy 2007). Abban viszont mindenki egyet ért, hogy specifikus tanulási zavart mutató gyerekek a tanulás egy vagy több területén jelentős elmaradást mutatnak, annak ellenére, hogy intelligensek, sőt sokszor nagyobb IQ-val rendelkeznek társaiknál. *Sokan összefüggésbe hozzák a tanulási zavarokat az értelmi fogyatékossgal, pedig a két problémát egyértelműen meg lehet különböztetni.* A tanulási zavarok többféle területen jelentkezhetnek, és ennek megfelelően több szakkifejezést is használnak. Az olvasási zavarokat diszlexiának, az írási zavarokat diszgráfiának, a helyesírási nehézségeket diszortográfiának és a számolási nehézségeket diszkalkuliának nevezik (Selikovitz 1997).

A pedagógia nemzetközileg szokásos definíciója szerint a „*diszlexia nem más, mint az olvasás/helyesírás és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése.* A pszichológiai megközelítés szerint a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes megismerési funkciók olyan zavarai, amelyek változatos összetételben vezethetnek ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarokhoz.” (Csépe, 2005)

A diszlexia tünetei gyermekeknél főként a gyenge írás és olvasás képességeként jelentkezik, de gyakran a beszédben is jelentkezhetnek problémák. *Megfelelő családi, iskolai, szellemi háttér ellenére a diákok nem ér el megfelelő eredményeket, ezért gyakran lustának, problémásnak tartják. a társadalmi környezet gyakran fogyatékosként, butaként stigmatizálja őket. A diszlexiások 90%-ánál előfordul valamilyen magatartási zavar, aminek az oka, hamarabb elfáradnak, és koncentrációs nehézségekkel is küzdenek. A már említett folyamatosan átélt kudarcélmények még jobban elmélyítik a fennálló problémákat, így gyakran válnak agresszívvá, vagy visszahúzódnak. Előfordulhat, hogy rossz a téri és az idői tájékozódás,*

³ Gyarmathy Éva, az MTA főmunkatársa és Kresalek Judit, Nap- Kör Alapítvány

⁴ R. Eszter 33 éves, Óbudán él, kereskedő; S. Nikolett, 31 éves, Budapesten lakik, egy internetes szállásközvetítőnél dolgozik.; Sz. K. Eszter 34 éves, Dunakeszin él a párjával és két gyermekével, vállalkozó (online asszisztencia)

megkésett a testséma kialakulása, a ritmusérzés fejletlensége, és a finom mozgások is ügyetlenek lehetnek.

A diszlexia tünetei egyénenként eltérő mértékben jelentkezhetnek. A gyermekkorban felismert eseteknél megfelelő kezeléssel nagymértékű fejlődés érhető el, *s felnőttkorra alig marad olyan tünet, ami problémát okozhat a mindennapi életben. Ha viszont nem ismerik fel időben a diszlexiát, akkor a későbbiek során sokkal keményebb és hosszabb ideig tartó munkával lehet csak eredményeket elérni.* A diszlexia kezelésére már számos módszer létezik.

A szakirodalom állításainak megfelelően *kutatási alapelveink* abban összegezhető, hogy a diszlexia *nem tartozik sem a beszéd-, sem az értelmi és a nyelvi működések, sem az értelmi fogyatékoság körébe, azoktól jól megkülönböztethető.*⁵ *A megismerési funkciók olyan zavarának tekinthető, amelyek jellegzetes, kognitív tünetegyüttesben megnyilvánuló, specifikus tanulási zavarhoz vezetnek. A tanulási zavarok hátterében kölcsönösen egymásra ható részkepeségek (olvasás, írás, számolás) diszfunkciója áll. A kezelési módszerek e részkepeségek fejlesztésére irányulnak.*

Napjainkban sokan vannak, akik csak felnőttkorukban szembesülnek tanulási és életvezetési problémáik okával, a diszlexia gyermekkori fejlesztésének elmaradásával, ami a felnőtt személyekben - felismert vagy nem felismert módon - meghatározó problémává válik és sok korlátot állít a felnőtt egyén elé az élet minden területén. Ezek legtöbbször összefüggésbe hozható a diszlexia által okozott gyermekkori kudarcokkal.

Felnőttkori diszlexia

A diszlexiát nem lehet kinőni, a diszlexia gyermekkorban jelentkező tünetei felnőttkorban is több területen jelentkezhetnek, ezek alapján diagnosztizálhatók, pl. a Kognitív Profil Teszt és az Include nevű program alapján. (Gyarmathy 2007) *A tanulási problémák többnyire enyhülnek, de előfordulhatnak hibák az olvasásban és írásban.* Mivel a diszlexia gyermekkori felismerése és kezelése csupán egy-két évtized óta elérhető, a felnőtt lakosság jelentős részénél a korai felismerés és diagnosztizálás lehetősége gyermekkorukban még nem állt fenn. *A gyermekkorban nem felismert diszlexiából adódó tanulási és életviteli problémák gyakran a szakképzésben vagy a felnőttképzésben tűnnek ki.* A diszlexia hivatalos diagnózisát a Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság,

⁵ Fontos megjegyezni, hogy a törvények és rendeletek Magyarországon úgy szabályozzák a felsőoktatásban résztvevő diszlexiás hallgatók jogait, hogy őket a fogyatékkal élők csoportjába sorolják.

a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vagy az igazságügyi logopédiai szakértő állapíthatja meg (Sarkadi 2008).

Diszlexiát jelez a szövegolvasás monotóniája, lassú vagy hadaró jellege, írásban a helyesírási hibák ejtése, a kézírás rendezetlensége, a nyelvtani szabályok elvétése. (Székely 2006) Nehezen tudnak nyomtatványokat kitölteni, figyelmüket rövid ideig tudják fenntartani, és nem mindig értik meg rögtön, amit hallanak. Így nem tudnak előadásokra, magyarázatokra figyelni, inkább az egyszerűen megfogalmazott, rövid, határozott válaszokra és mondatokra tudnak jól koncentrálni. (Székely 2006) A tanulás mellett problémák adódhatnak az érzékelés és mozgás területén is, a darabos és nehézkes mozgás, a kezűgyesség hiánya a háztartási munkák elvégzésében okozhat problémákat, de gondokat jelenthet az érzelmi élet területén is, bizonytalanságot okoz, és az alkalmatlanság érzetéhez vezethet (Gyarmathy 2007). A diszlexiával járó problémák nem csak az érintett életét nehezítik meg, hanem a környezetében élő családtagokét, barátokét is. Ezért a széleskörű felvilágosítás, a társadalom érzékenyítése kulcsfontosságú.

A diszlexiás felnőttek tanulási problémái

A diszlexiás felnőttek számára a tanulás újakezdése ijesztő kihívás, mert *a felnőttképzésben az elsajátítandó tananyag terjedelme nagyobb, a tanulásra rendelkezésre álló idő pedig rövidebb*, mint iskoláskorban. Így kulcskérdés a tervezés és időbeosztás, ami nehéz feladat a diszlexiás számára. Szervezett tanulás esetén nehezen tudják végrehajtani a szóban kapott utasításokat, problematikus a jegyzetelés, a tábláról való másolás, a szótárak és enciklopédiák használata, a hasonló jelentésű szavak, szimbólumok, számok gyors értelmezése.

A diszlexiás személyek felnőttkori tanulása eltér nem diszlexiás társaikétól, a hagyományos oktatási módszerek nem kedvezőek. A szakértők szerint a diszlexiások felnőttkori tanulásának segítésére kidolgozott sajátos tanulási módszerekkel a tanulási nehézségek teljesen nem szüntethetők meg, de lényegesen enyhíthetők, életvitelük, munkaerő-piaci elhelyezkedésük hatékonyabbá tehető. A terápia azonban képzett szakemberek támogató-irányító közreműködését, és a diszlexiás személy kitartó és kemény munkáját igényli. A diszlexiások általában jobban tudnak koncentrálni, ha feszültségük csökkentése érdekében tanulás közben ehetnek valamit, illetve változatos testhelyzeteket vehetnek fel, rövidebb tanulási szakaszokat alkalmaznak. A legtöbb diszlexiás este jobban tud tanulni, mint reggel, és hatékony a párban vagy csoportban történő tanulás és az, ha több érzékelési csatornán keresztül érkezik az információ. Szeretik a tanulnivaló vizuális megjelenítését, az ábrákat, képeket, színes kiemeléseket.

Az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint a főként lexikális tudást elváró *magyar közoktatási, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer módszertani szempontból kedvezőtlen a diszlexiások számára.*

Az interjúvált szakértők kiemelték annak fontosságát, hogy a diszlexiás személy legyen tudatában helyzetének nehézségeivel, ugyanakkor felvilágosítással elhárítandó, hogy kialakuljon benne egyfajta betegségtudat, és passzivitásba meneküljön. Az interjúk során az alábbi módszertani tanácsok fogalmazódtak meg:

1. Erősíteni kell az önismeret, az erősségekre történő építést és a gyengeségek fejlesztéssel történő enyhítését.
2. Világossá kell tenni a tananyag szerkezetét.
3. A „kevesebb több” elve alapján lassan és türelemmel kell haladni a tananyag elsajátításában.
4. Célszerű alkalmazni pár- és kiscsoportos módszereket.
5. Széles körben alkalmazni kell az IKT eszközök adta lehetőségeket, amelyek nagy segítséget jelentenek a tananyag rögzítésében, feldolgozásában (Gyarmathy 2007).
6. A kép és szöveg együttes alkalmazásával segíteni a tananyag feldolgozását, megértését.
7. Mindig biztosítani kell hand out-ot a téma (beszéd, előadás) követhetősége érdekében.
8. Meg kell tanítani a helyes időgazdálkodást, és felkészítést biztosítani az önszervező tanulás mibenlétéről.

A felnőttképzésben *kiemelten kell foglalkozni a diszlexiás felnőttek idegennyelv tanítása-tanulása kérdésével*⁶, hiszen a nyelvvizsga megléte feltétele a továbbtanulásnak, a munkavállalásnak. Ezért számos ország – így hazánk is - kedvezményekhez, felmentésekhez juttatja őket (írásbeli vagy szóbeli vizsgarészek alóli felmentés, hosszabb felkészülési idő). Mindezen kedvezmények azonban kizárólag akkor járnak, ha az érintett megszerezte a fentebb említett intézményekben a hivatalos diszlexia igazolást⁷. A nevelési tanácsadóknál diagnosztizált diszlexia nem biztosítja a kedvezményeket (Sarkadi 2008).

⁶ Sajátos módszertani eljárások kutatása folyt korábban „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” címmel az ELTE BTK kutatócsoportjában (Kontráné Hegybíró Edit).

⁷ Az igazolás megszerzése jelenleg harmincezer forintba kerül.

Diszlexiás felnőttek a munkaerő-piacon

Kutatásunk megerősítette, hogy *a diszlexiások nagy hátránnyal indulnak a munkaerő-piacon*, képességeiket nem, vagy csak kevésbé tudják kibontakoztatni és kihasználni. Nehezen teljesítenek az egész napos elfoglaltságot jelentő munkakörökben, mert hamarabb kimerülnek, a folyamatos munkavégzés megterhelő koncentrációt jelent számukra. Amit rendszerint megpróbálnak elrejtetni. Esetenként a kudarcok és a negatív társadalmi visszacsatolások miatt negatív, esetleg deviáns gondolkodásúvá válnak, de a munkavégzés szempontjából sok kedvező tulajdonsággal is rendelkezhetnek (kreatív gondolkodás, újszerű látásmód, jó problémamegoldó- és vizuális képesség).

Az interjúk alátámasztották, hogy *Magyarországon a felnőtt diszlexiások munkaerő-piaci problémákkal küzdenek*, a felvételi eljárásoknál hátrányt szenvednek. *A munkaadók rendszerint tájékozatlanok a diszlexia kérdésében, fogyatékosként, betegségként kezelik. Az érintettek el sem jutnak alkalmasságuk bizonyításáig, mert az írásbeli tesztsorokon nem tudnak jól teljesíteni. Pedig ma már a kiválasztás során mód van a diszlexia létének és mértékének megállapítására, és a diszlexiás személy tréningen történő felkészítésére. Így számukra megfelelő és kedvező munkakörökbe kerülhetnek* (Gál 2010). Más a helyzet Amerikában és Nyugat-Európában, ahol a diszlexiásokat – kreativitásuk alapján - pozitív diszkriminációban részesítik.⁸

Felhasznált irodalom:

- Abert Fruzsina- Laki Ildikó (2010): Állami, non profit és gazdasági szervezetek elemzése. KÉK 2010./3 29-42. p
- A fogyatékossgal élő felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon (Szerk.: Laki Ildikó) (2010) Az NKTH INNOTARS_08-fogyat77 kutatás zárókötet
- Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés-neuropszichológia, Gondolat Kiadó, Budapest, 207-233. o.
- Gyarmathy Éva (2007): Diszlexia, A specifikus tanítási zavar, Lélekben Otthon Könyvkiadó, Budapest

⁸ Szóbeli közlés: szakértői interjúból nyert információ. L. Kardos Bernadett szakdolgozata. ELTE PPK 2011. 26.p.

- Hangya Dóra (2010): Az esélyegyenlőség, mint társadalmunk mércéje. A fogyatékossgal élők felnőttképzésének jelene. KÉK 2010. III. szám 43-55.
- Laki Ildikó (2010): A fogyatékossgal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon. KÉK 2010. /3.
- Kecskés Ádám- Gál Judit- Dr. Csobay Ildikó (2010): A diszlexiások megsegítésének komplex módszere. Tanító, 48. évf., 9. sz., 6-8. o.
- Tauszigné Czakó Zsuzsa (2002, szerk.): Rehabilitációs modellek 2. Magyar Távoktatási Alapítvány, Budapest.
http://old.nonprofit.hu/files/4/0/2/402_rehabbook.pdf Letöltés ideje: 2011.03.14.
- Selikovitz Mark (1997): Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek, Gondolat Kiadó
- Sarkadi Ágnes (2008): A felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók jogai az idegennyelv-tanulás terén Új Pedagógiai Szemle, 58. évf., 4. sz., 12-20. o.
- Sauvageot Beatrice– Jean Métellus (2006): Hurrá, diszlexia! K.u.K. Kiadó, Budapest
- Székelly Balázsne (2007): A diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia maradványtünetei középiskolás és felnőttkorban, In: Szakoktatás, 5. sz., 19-23. o.
- Thiery Henriette (2006): A diszlexia, URL: <http://www.thieryhenriette.hu/diszlexia.pdf>, 2011.03.27.
- Vassné Kovács Emőke (szerk.1991): Szemelvények a dyslexia köréből, Gondolat Kiadó, Budapest
- Zrinszky László (2008): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Kiadó, Budapest

Ollé János

A TEVÉKENYSÉGGÖZPONTÚ OKTATÁSI FOLYAMAT SAJÁTOSSÁGAI VIRTUÁLIS KÖRNYEZETBEN

A virtuális oktatási környezetek pedagógiai modelljeinek a kidolgozottsága az elmúlt években elérte azt a szintet, hogy a kísérleti tapasztalatokra építve megkezdődhetett a speciálisabb didaktikai kérdések tárgyalása (Cheney, A., Sanders, L.R. 2011; Annetta, L.A, Foltz, E., Klesath, M. 2010; Kapp, K.M., O'Driscoll, T. 2010). A virtuális környezetekkel szemben ugyanaz az ellenállás tapasztalható, mint amelyik minden jelentősebb technikai fejlesztésekkel szemben megmutatkozik. A virtuális környezetekben szervezett oktatási folyamat számos innovatív elemet kell, hogy tartalmazzon, így a szokatlansága indokolatlan elvárásokat, vagy érzelmi alapú elutasítást is gyakran kiválthat. A virtuális oktatási környezetekben végbemenő tanítási-tanulási folyamat kutatása jelenleg még a leíró elemzések szakaszánál tart, viszonylag kevés jól működő és megfigyelhető gyakorlat.

Virtuális környezet, online környezet, valós környezet

Virtuális környezeteken azokat a 3D oktatási környezeteket értjük, ahol az interneten keresztül zajló kommunikáció és tevékenységek elemi része saját magunk és környezetünk 3D megjelenítése is. A virtuális környezetek lehetővé teszik, hogy valós személyek, térben egymástól akár távolról, számítógépes program és internetkapcsolat segítségével, egyidőben lehessenek jelen egy mesterségesen felépített környezetben. A valós személyek a virtuális megformálódásukon keresztül ugyanazt a környezetet érzékelik és képesek akár egyszerre vagy együtt interaktívan használni, alakítani. Ebben a mesterséges környezetben az egyidejű jelenlét kiegészül számos kommunikációs lehetőséggel is. Az online környezetekhez viszonyítva a virtuális környezetek lényeges különbsége a valós térhez hasonló 3D térbeli megjelenítés, ami az oktatási környezet felépítésének és használatának lehetőségeit az egyszerűbb weboldalakhoz képest (pl. LCMS rendszerek) lényegesen kibővíti.

Az online és virtuális környezetek különbsége megragadható a kommunikációs sajátosságokban is. Az online környezetekben a felhasználó "kétdimenziós" profilt építhet fel saját magáról, amelybe beletartoznak a személyes információk, fényképek, elérhetőségek, illetve bármi, amit a valós személy az online identitásának a részeként egy adatlapon közölni szeretne. A virtuális környezetben a megjelenés az információközlésen túl egy háromdimenziós formában történik (pl. avatar), amelyik a legtöbb esetben a felhasználó által szabadon formálható. A kommunikáció passzív része az online környezethez képest kiegészül a térbeli megjelenéssel, a személyeshez hasonló (vagy éppen attól eltérő) külső megjelenéssel. Az online és virtuális térben egyaránt lehetőség van a szinkron idejű kommunikációra, vagyis térben egymástól függetlenül, de azonos időben, a kapcsolatot kiépítő rendszert használva szöveg alapú, vagy hang alapú kommunikációra.

Az online tanulási környezetek többsége számos tevékenységmodult kínál, amivel a tanítási-tanulási folyamat eseményei viszonylag jó irányíthatók és szabályozhatók. Az online keretrendszerek a legtöbb esetben kínálnak ilyen lehetőséget, amelyek rendre kihasználatlanok maradnak. Az online környezet a személyesség és a valós térben való egyidejű jelenlét hiányát próbálja ellensúlyozni azzal, hogy előre megadott módon szabályozza a résztvevő tanárok és tanulók tevékenységét. Ez a szabályozás sok esetben szükséges, ugyanakkor rugalmatlan és nehezen változtatható, vagyis a tanítási-tanulási folyamatban az oktatási stratégia váltása körülményes, esetenként kivitelezhetetlen. A virtuális oktatási környezet alaphelyzetben nem tartalmazza ezeket a tevékenységkorlátokat, a virtuális megjelenés és a környezet a valós térhez hasonló, sőt, annál lényegesen szabadabb tevékenységszervezést tesz lehetővé. A virtuális környezetben a tevékenység kizárólag a résztvevők szándékán múlik, a környezet gyors és kreatív formálhatósága még csak a valós fizikai környezet korlátait sem állítja a tanítási-tanulási folyamat résztvevői elé.

Az online és virtuális környezetek közötti különbség nem mutatkozik meg ilyen élesen a valós fizikai környezetben végbemenő kontakt tevékenységhez való viszonyulásban. Mindkét környezet egyaránt alkalmas lehet arra, hogy az oktatási folyamatot eredményesen szabályozza, akár a résztvevők valós környezetben való személyes találkozása nélkül. Az oktatási folyamat hatékonyságának tervezése virtuális és online környezetben egyaránt komoly feltétel, így nem egy esetben az előzetes tervezés sokkal erősebb tényező lehet a hatékonyságban, mint a sokak szubjektív véleménye által kizárólagosnak gondolt személyes jelenlét. A virtuális környezetek az online környezethez képest érzékletesebben képesek a valós fizikai

környezetet megjeleníteni, ami számos praktikummal jár együtt, ugyanakkor meglepő módon pont a valósághoz való hasonlóság az ellenérzéseket kiváltó ok.

A virtuális oktatási környezetek részben megoldást kínálnak az online környezetekkel kapcsolatban megfogalmazott olyan kritikákra, mint például a személyesség hiánya, az oktatási folyamat szabályozásának kisebb mértéke. A virtuális környezetek szokatlansága és esetleges elutasítása annál is inkább érdekes, mivel ez a környezet a valós környezethez mind megjelenésében, mind pedig funkcionalitásában lényegesen jobban hasonlítható, mint a már megszokott és elfogadott online tanulási környezetek.

Nyílt oktatás virtuális csoport számára

Oktatási kísérletünkben a LindenLab által fejlesztett Second Life virtuális környezetet használva meghirdettünk egy nyilvános, bárki számára elérhető képzést. A rendszeres csoportfoglalkozások hetente egy alkalommal, előzetesen megbeszélt időpontban, kizárólag virtuális környezetben zajlottak. A pedagógus szerepet ellátó résztvevők a foglalkozások során esetenként valós környezetben is együtt dolgoztak, de a résztvevők kivétel nélkül fizikailag egymástól távol, a virtuális környezetet biztosító keretrendszer segítségével kommunikáltak. A 15 fős kiscsoport tevékenysége, a foglalkozások célja kezdetben a tapasztalatlanság leküzdésére, a környezet rutinosabb használatára irányultak. A képzés tartalma a középső harmadában a rutinosabb környezethasználatra épített, végül az utolsó harmadban a résztvevők gyakorlottságát feltételezve zajlottak a nevelési-oktatási kísérletek. Kiemelt cél volt a kooperatív tevékenység működésének megfigyelése, illetve a személyes megjelenést helyettesítő virtuális figurák formálása és az önmagukról való gondolkodás kapcsolatának elemzése. A foglalkozássorozat sikeres eseménye volt a személyesen jelen nem lévő résztvevők mássággal kapcsolatos attitűdjeinek a formálására tett kísérlet, ami egy virtuális tolerancia térning során valósult meg.

A kísérlet során részben résztvevő megfigyelőként, részben külső szemlélőként szerzett tapasztalatok elemzése elsősorban a virtuális környezetek nevelési-oktatási gyakorlatának jellemzőire fókuszált és nem volt kiemelt cél a valós fizikai környezethez való hasonlóság leírása, illetve a különbségek összevetése. A virtuális környezet értelmezésénél fontos, hogy észrevegyük az online környezetekhez és a valós fizikai világ oktatási környezetéhez képest meglévő különbséget, de ezek összehasonlítása helyett

az elemzés célja a kizárólag virtuális környezetben zajló oktatás elemzése volt.

Motiválás és motiváció a csoportfoglalkozásokon

Tapasztalataink szerint a virtuális környezet újszerűsége, mint motiváló hatás egyáltalán nem volt jellemző. A résztvevők jelentkezését nyilván befolyásolta a szokatlan oktatási környezet, ugyanakkor ennek a motiváló hatása ellen szólt a környezet sokak számára nehezen megszokható bonyolultsága. A résztvevők életkori eloszlásában joggal feltételeznénk, hogy egy szabadon választható képzésre inkább a technikai környezet motiváló hatásától vezérelt fiatalabbak jelentkeznek, de ennek épp az ellenkezőjét tapasztaltuk. A motivációs hatásrendszert jelentős mértékben befolyásolta a valós környezetben szerzett oktatási tapasztalat. A tanulócsoport minden tagjának komoly oktatási tapasztalata volt, és a valós fizikai környezet oktatási kultúrája szépen kirajzolódott virtuális környezetben is.

Az előzetes program nem tartalmazott olyan témát, ami visszatárhathott volna jelentkezőket, de a toleranciatréning foglalkozásának egyértelmű tapasztalata, hogy a résztvevőket egy hétköznapiak nem mondható, kényesebb, személyesen nehezebben felvállalható téma esetén a virtualitás közvetettsége komolyan képes befolyásolni. A virtuális foglalkozások jól használhatók olyan téma esetén, amit a hétköznapi életben nem, vagy csak ritkán vállalnak fel egymás előtt a résztvevők. Saját magunk térbeli megjelenése és általa a képzésen, csoportfolyamatokban való részvétel kellően személyes ahhoz, hogy megfelelő gyakorlottság után a résztvevők nézetei, attitűdjei formálhatók legyenek, ugyanakkor a virtuális megjelenés a személyes jelenlét képest sokkal kisebb kockázatot jelent.

Aktivitás és aktivizálás az oktatási folyamatban

A virtuális környezetek olyan kreatív szimulációs környezetet jelentenek, ahol lényegében bármilyen tevékenység megszervezhető. A lehetőségek a virtuális környezet szinte tetszőleges formálásával beláthatatlanok, ami nem egyszer sokkal inkább akadály a kezdő oktatásszervezőknek. A virtuális környezetben megjeleníthetők multimédiás elemek, integrálhatók online tanulási környezetek. Az oktatási folyamatban semmi nem akadályozza, hogy az online kapcsolatot feltételező virtuális környezet mellett a résztvevők akár párhuzamosan használjanak online tanulás környezeteket, webes alkalmazásokat, illetve ezekre építő szöveges vagy hang alapú kommunikációt is. A virtuális környezetben a sikeres kooperáció alapja lehet

egy külső, online elérhető kooperatív felület, ahol a résztvevők az online környezetekben megszokott módon együttműködhetnek, miközben kommunikációra és az oktatásszervezés következő lépésének érzékelésére a virtuális környezetet alkalmazzák.

A tevékenységszervezésnek és a pedagógus aktivizáló munkájának legnagyobb kockázata a résztvevők technikai kompetenciának mértékében mutatkozhat meg. A virtuális oktatási környezethez való kapcsolódás és az abban való aktív, produktív részvétel csaknem minden olyan feltételt teljesít, amit a valós környezetben való részvétel megkíván. Ilyen mértékű szimuláció a kommunikációt és a virtuális környezethez való kapcsolatot biztosító programot bonyolulttá teszi. Az oktatási folyamatban való részvételhez a program rutinszerű használata és esetenként a tényleges oktatási környezet előzetes ismerete szükséges. A virtuális környezetben való helyváltoztatás, a térbeli helyzet módosítása, a kommunikáció kezdeményezése és fogadása, a környezeti tárgyak kezelése komoly gyakorlottságot igényel. Ezek nélkül a kompetenciák nélkül a résztvevő vagy nem kapcsolódik érdemben az oktatási folyamathoz, vagy annak folyamatosságát és ezáltal az eredményességét komolyan veszélyezteti. Tapasztalatunk szerint a hatékony oktatási folyamathoz legalább két pedagógus virtuális jelenléte szükséges. Ez a szereposztás részben technikai biztonságot ad a távolról kapcsolódó résztvevőknek, részben pedig kezelhető mértékűvé formálja az egy főre jutó vizuális és auditív ingerek befogadását és az információfeldolgozást.

Visszacsatolás és megerősítés virtuális térben

A metakommunikáció hiánya, illetve a valós fizikai környezethez képest lényegesen kisebb megvalósítási lehetősége a visszacsatolás didaktikai kérdését a virtuális környezetek egyik kiemelt kutatási problémájává emeli. Az oktatási folyamat mikrostruktúrájának egyes elemei természetesen lehetőséget adhatnak a pedagógus visszacsatoló tevékenységének, ugyanakkor ez csak akkor eredményes, hogy ha a tapasztalt résztvevők számítanak ezekre a pillanatokra, vagy eseményekre. A visszacsatolás személyes jellege, a hatások testreszabhatósága valós környezetben számos olyan tapasztalatra épít, ami a kontakt tevékenység során rendelkezésre áll, de virtuális környezetben technikailag egyelőre nem kivitelezhető. A tanárok és a tanulók korábbi oktatási tapasztalatai itt is segítséget jelentenek, illetve a visszacsatolások fokozhatók még az oktatási folyamat aprólékosabb, tudatosabb tervezésével, ami a szabad tevékenységeket korlátozza. Az

oktatási kísérleteknek a későbbiekben mindenképpen kiemelten kell foglalkozni a visszacsatolás problematikájával.

Mindent összegezve, a tapasztalataink szerint a virtuális oktatási környezet az oktatási folyamatban résztvevők térbeli függetlenségének előnyével, az online környezetekhez képest lényegesen közelebb áll a valós oktatási környezetekhez és ideális megoldás azokra az oktatási feladatokra, amelyeket nem tudunk, vagy nem szeretnénk valós környezetben megoldani.

Felhasznált irodalom:

- Cheney, A., Sanders, L.R. (2011): Teaching and Learning in 3D Immersive Worlds: Pedagogical Models and Constructivist Approaches. United States of America by Information Science Reference IGI GLOBAL
- Annetta, L.A, Folta, E., Klesath, M. (2010): V-Learning. Distance Education in the 21st Century Trough 3D Virtual Learning Environments, Springer, Dordrecht – Heidelberg – London – New York
- Kapp, K.M., O'Driscoll, T. (2010): Learning in 3D. Adding a New Dimension to Enterprise Learning and Collaboration. Pfeiffer, United States of America

Pornói Imre

VITÁK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSRŐL AZ 1930-AS ÉVEKBEN

Az egységes nemzeti közvélemény és az egységes magyar világnézet megvalósítására szolgált a 30-as évek művelődéspolitikája, melyet Hóman Bálint történész-kultuszminiszter neve fémjelzett.

A kormányzat részéről az egész nemzetnevelési rendszer átalakításában a pedagógusképzés revíziója fő feladatként jelentkezett. Módosítani kívánták a tervezett felsőoktatási reform keretében a tanárképző és a bölcsészkar tanulmányi rendjét, s a tanítóképző intézeti oktatást is. A cél a szilárd világnézettel rendelkező pedagógusok képzése mellett, kellő pedagógiai megalapozottságuk erősítése volt.

A hómani művelődéspolitikai program, a művelődési és oktatási intézmények nemzeti jellegű átalakításának egyik legfontosabb pontjának a felsőoktatást tartotta. Meggyőződése az volt, hogy az osztályharc feloldása erkölcsi átneveléssel megoldható.

Az 1924:XXVII.tc.-t követően az egyetemek bölcsészeti kara és a tanárképző intézetek között egyfajta perszonális unió alakult ki, mivel a tanárképző intézetek igazgatósága túlnyomórészt a bölcsészkarok tanáraiból állt. Ugyanakkor a kormányzat a két intézmény közötti szorosabb kapcsolat kialakítását szorgalmazta az 1936-ban ülésező „Felsőoktatási Kongresszus”-on. Az egyik kitűzött cél a jó tanár képzése volt, melyet a jó iskola zálogának tartottak.

Hóman miniszter az 1936-os kongresszuson a képzés felülvizsgálatáról, továbbépítéséről és tökéletesítéséről beszélt, elutasítva a mindenáron való újítást. Ugyanakkor nem zárkózott el, elfeledett, régi, de ma is helyes és korszerű elgondolások, elvek, formák felelevenítésétől, s a hazai viszonyokhoz alkalmazható külföldi tapasztalatok és egyéni elgondolások átvételétől. (Hóman, 1937)

A VKM miniszter korábban, 1934 november 27-én fordult a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának professzoraihoz, véleményüket kérve a bölcsészeti oktatás általa tervezett reformja ügyében. Ezzel kapcsolatosan a kongresszuson Németh Gyula nyelvész, turkológus, a Magyar Tudományos Akadémia 1922-től levelező, 1932-től rendes tagja, a Bölcsészeti Karon a Török Filológiai és Magyar Őstörténet Intézet 1930-as megszervezője 1932-ben és 1935-ben a Kar dékánja foglalta össze az intézmény választát.

Nemzetközi példáinak sorát Romániával kezdte, ahol a miniszteriális reformelképzelés a szaktanulmányokra való előkészítés végett emelte a tanulmányi időt négy évről öt évre. Az ún. előkészítő évet a középiskolától vették el, s a végén leteendő vizsga elsődlegesen politikai szelekciót szolgált. Az egyetemek ellenállása miatt azonban csak részben lehetett megvalósítani, s miután ismét visszatértek a nyolcosztályos középiskolához, az intézmény megszűnt.

Franciaországban csak a gyógyszerészeti és az orvosi képzésben jelent meg az előkészítő év. A francia rendszer sajátossága volt, hogy a felvételi vizsgákra sok esetben több évig készültek a jelöltek. Spanyolországban a bölcsészeti karra való felvételt felvételi vizsgához, illetve egyéves előkészítő tanfolyamon való részvételhez kötötték. Az USA-ban az elsőéves hallgatók számára bevezető előadásokat tartottak. (Németh 1937)

A tanárképzés tartalmi elemei

Németh a bevezető évtől a szaktárgy sikeres műveléséhez szükséges, és a középiskolában meg nem szerzett, vagy meg nem szerezhető ismeretekhez való hozzájutást várta, ezért a leteendő elővizsga anyagát elsősorban a hallgató szaktárgyai köréből kellett kikerülnie. A további tanulmányok során a 2-3. évben kizárólag szakképzést javasolt a pedagógiai és filozófiai tanulmányok mellőzésével. Ugyanakkor a 4-5. évet a szaktárgyaikból kisebb óraszámmal, nagyobb részt speciális előadások, és filozófiai tanulmányok hallgatásával kellett tölteniük, a szaktudományokban végzett produktív munka megkezdése mellett.

Németh a Kar nevében elutasította a VKM azon javaslatát, miszerint a 6. évben a tanárjelöltek számára pedagógiai, didaktikai és módszertani előadásokat és intenzívebb gyakorlatot vezettek volna be. Németh a Kar nevében a didaktikai képzés intenzívebbé tételének érdekében elegendő számú, és kellően felszerelt gyakorló iskola létesítését. Ugyanakkor javasolta, hogy minden jó érett folyamodó illetőségre és nemre való tekintet nélkül legyen felvehető az egyetemre, de a felvehető összlétszám 5%-áig az egyszerűen éretteket is javasolta.

A kötelező óraszám vonatkozásában Németh a mentől kisebb mellett állt ki, hogy a hallgatók egyéni hajlamaiknak megfelelő tanulóanyagokkal foglalkozhassanak. Szerinte a heti óraszám a 20-25 órát a természettudományi szakok kivételével nem haladhatná meg, de minden hallgatók köteleznék arra, hogy bizonyos óraszámú kollégiumokból kollokváljon.

Szerencsés újítási elképzelésként üdvözölte, a tanári diplomát nem szerző doktoranduszok előszigorlati kötelezőségét, s azt, hogy a X. félévbe kerüljön a tanári szakvizsgálat és a doktori szigorlat is. Ezek súlyozására javasolta, hogy a későbbi kinevezéseknél ne csupán a diploma legyen irányadó, hanem vegyék figyelembe a jelölt minősítését, doktori szigorlatát, tudományos munkásságát, valamint az állami ösztöndíjjal külföldön eltöltött éveket is. (Németh 1937)

A témához hozzászólt Melich János is, aki 1911-től a budapesti egyetem Szláv Filológiai Tanszékének egyetemi tanára, 1930-tól a Corvin-koszorú, 1939-től a Corvin-lánc tulajdonosa, 1943-tól 1947-ig a Magyar Tudományos Akadémia főkönyvtárnoka volt.

Melich az első év tanulmányai sorában azokat a tárgyakat emelte ki, melyek a hallgatók választott szaktudományába való bevezetést szolgálta. Ezt az év végén beiktatott vizsga erősítette volna meg. A továbbiakban az egész tanulmányi idő alatt folytatott szelekció mellett állt ki, melyet megerősítettnek látott a tanárképző és a bölcsészeti kar szorosabb kötelékbe kerülésével.

Ő is a hallgató által választott szaktudományba bevezető tantárgyakat ajánlott az első év tananyagául, vizsgával zárva le azt. Mivel nem tartotta nagy szelektáló erejűnek az első évet, így az egész tanulmányi idő alatti szelektálás mellett szólt, melyet a kötelező óralátogatások és kollokviumok biztosítottak. (Melich 1937)

Mészöly Gedeon, aki 1922 és 1958 között a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Ural-Altáji, majd Finnugor Nyelvészeti Tanszék vezetői tiszttét töltötte be, s 1928/29-ben az egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja volt szintén az előkészítő év beiktatása mellett szólt szintén a szaktudományi alapismeretek tanulmányozását ajánlotta a modern idegen nyelvekkel és a latinnal kiegészítve azt. Utóbbi az adott szak tárgyköreinek megfelelő olvasmányok alapján. Mészöly az elővizsgának a középiskolai tanárvizsgáló-bizottság előtti letételét javasolta, ennek hiányában az egyetemi tanulmányokra való alkalmasság megállapítását az érettségitől várta. Elégséges érettséggel bekerülők kiszűrésére az elővizsgát nélkülözhetetlennek látta, mivel demoralizáló hatásúnak nevezte azt a tényt, hogy a „tanárjelölt éppen az első két éven át nem tesz vizsgát.” (Mészöly 1937, 29) Ezt a második és a harmadik év végén teendő egy-egy alapvizsga egészítette volna ki. Ugyanakkor Mészöly a már meglévő rendszert támogatva nem akart az utolsó három félévben tanári vizsgákat. A tanárképzést a bölcsészkar és a tanárképző intézet közös ügyének nevezte ugyan, de szerinte „országos rendelettel állapíttassék meg a folyamatban levő reform keretében s az egyes egyetemekre, illetőleg tanárképzőkre csak az

országos rendelet megvalósítása bízassék a helyi viszonyok figyelembevételével.” (Mészöly 1937, 30)

Liber Béla szombathelyi tankerületi kir. főigazgatóként a képzőintézmények által üdvözölt előkészítő évvel kapcsolatosan vetette fel azt a kérdést, hogy „szociálisan szempontból nem fogja-e túlságosan megterhelni, igénybe venni a tanárjelölteket?” (Liber 1937, 33)

Szabó Dezső, történész, 1924-től a debreceni egyetem tanára, 1931-től a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja már arról számolhatott be, hogy az egyetem bölcsészeti kara a nem megfelelően szelektáló érettségi vizsga miatt mielőbbi vizsga letételéről határozott a hallgatók egyetemre kerülését követően, azokból a szaktárgyakból, „amelyeket szigorlati vagy tanárvizsgálati tárgyaikul választanak”. (Szabó 1937, 37) Mivel a bölcsészeti kar hallgatóinak 97%-a egyben a tanárképző-intézetnek is tagja volt, ezért biztosítani kellett számukra azt, hogy a 10 félévi tanulmányi idő alatt szaktárgyuk valamennyi tárgykörét áttekintsék. Ezt azért is fontosnak tartotta, mivel az 1925/26 - 1933/34 tanévek közötti statisztikák azt mutatták, hogy a debreceni m.kir. Középiskolai Tanárképző Intézet hallgatóinak rendes időben alapvizsgára 50%-a, szakvizsgára csak 20 %-uk jelentkezett. A két vizsgára jelentkezők száma közötti aránytalanság felszámolására az első, a harmadik és az ötödik év végén tartandó szaktárgyi alapvizsgák közül az első szelektáló funkcióját emelte ki. A vizsgakövetelmények sorából a tudósképzésre vonatkozók helyébe a középiskolai tananyag alapos ismeretének megkövetelését javasolta. Mindehhez megfelelő tankönyvek kiadását tartotta szükségesnek. A filozófiai és pedagógiai ismeretek revideálását a tanári hivatással való összefüggésben látta megvalósíthatónak a gyakorlati pedagógia szempontjainak figyelembevételével. A gyakorlati év mindenkire nézve kötelezőségét egy teljes iskolai évben határozta meg. A középiskolai tanárok szaktudásának biztosítását a bölcsészeti karral egyetértésben a Tanárképző Intézettől várta. (Szabó 1937)

A klasszika-filológus egyetemi tanár, Förster Aurél, aki 1920-1927 között a budapesti Középiskolai Tanárképző Intézetben tanított, s 1928-tól a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Klasszika-filológia Intézetének vezetője volt, a középiskolai tanárképzés mentében szintén szaktárgyak alapozó ismereteinek elsajátítását javasolta az előkészítő évben, szelektáló vizsgával zárva azt. Az első három év tudományos képzéséből kizárta a direkt tanárképzést. Az utolsó két évre javasolta Szabó Dezsőhöz hasonlóan a szaktárgyi didaktika és módszertan tanulmányozását a tanárképzőben, a filozófiai és pedagógiai előadások hallgatását a bölcsészkaron, s a gyakorló iskolában, szakszerű vezetés alatt eltöltött gyakorlati esztendő. Ugyanakkor

többek között Szabó Dezsővel szemben a bölcsészeti kar és a tanárképző intézet általa teljesen különállónak nevezett feladatai miatt elvetette, hogy egymás dolgába avatkozzanak. (Förster 1937)

Mitrovics Gyula, aki 1918-1941 között a debreceni egyetem pedagógia professzora volt, a tanárképzés speciális vonásaként emelte ki annak szakképzés jellege mellett világnézeti és pedagógiai irányultságát. Ugyan üdvözölte a szakvizsga után eltöltött gyakorlati évet, de még így is hiányolta a képzési elemek közötti egyensúlyt. A többi hozzászólóhoz hasonlóan ő is egy teljes évet szánt a szakvizsga letételét követően a filozófia és pedagógia tanulmányozására, s az azt követő hatodik évben a középiskolában történő gyakorlati képzésre. A szakvizsgát követő tanárképzésre szánt két év szükségszerűségét a népiskolai tanítóság és a középiskolai tanárság között utóbbiak hátrányára fennálló pedagógiai felkészültségbeli különbséggel indokolta.

Szembeszállt azon elképzelésekkel, miszerint inkább a szaktárgyak színvonalemelésére kellene szánni a megnövekedett képzési időt. „...Aki négy év alatt nem képes szakképzettségének szükséges mértékű megalapozására, az öt év alatt sem lesz arra képes...ha „öt év inkább elégséges...mint négy, akkor...tíz még elegendőbb volna” (Mitrovics 1937, 53) - érvelt. Megoldásként a szorgalmi időszak intenzívebb kihasználását javasolta. Különösen fontosnak látta a sokak által támogatott elővizsga feladatának meghatározását. Mitrovics elvetette ennek intelligenciavizsgálat jellegét, mely a hallgató alkalmasságát és felkészültségét vizsgálja. Eredetileg ezt a célt szolgálta az érettségi vizsgálat is. Ezért inkább a felvételi vizsgát és a pszichometrikai eljárások alkalmazását javasolta.

A tanárképzés továbbfejlesztését a gyakorló középiskolák és a bölcsészkarok pedagógia tanárainak szorosabb együttműködésében látta, úgy, hogy a gyakorlók pedagógarchája az egyetem pedagógiatanára lett volna. Ezzel biztosítottak vélte a tudományos eredmények átvihetőségét a középiskolai gyakorlatba, s a gyakorló középiskolák, s a pedagógia tanszékek irányazonosságát. (Mitrovics 1937)

A tanárképzés szerkezeti elemei

Förster Auréllal szemben Németh Gyula is Szabó Dezsőhöz hasonlóan a bölcsészkarok oktatás és a tanárképzés elválaszthatatlanságát emelte ki, sürgetve a Kar és a Tanárképző intézet viszonyának rendezését. A tudományos nevelés és a különleges pedagógiai feladatok összhangjának megteremtése nem tette lehetővé, hogy „a Tanárképző nagymértékben

független és lényegében a kartól különálló intézmény legyen.” (Németh 1937, 22)

Mészöly Gedeon a tanárképzés fontosságát kiemelve felszólalt annak érdekében, hogy azt „ne szűkebb tanács irányítsa és ellenőrizze, hanem a tagok egyeteme, éppúgy mint ahogyan az egyetemi kari ügyeket a kar tanárainak egyeteme.” (Mészöly 1937, 30)

Halasy-Nagy József, filozófus, filozófiatörténész, aki 1921 és 1940 között a m. kir. Erzsébet Tudományegyetem filozófia tanszékén tanított, aztán az intézmény rektora, majd a Bölcsészettudományi Kar dékánja volt megtartandónak és helyesnek látta a Bölcsészeti Kar és a Tanárképző Intézet elkülönítését. A képzés súlypontjának az egyetemet nevezte, melynek munkáját a tanárképző csak kiegészíthette, mivel szerinte: „Veszedelemes volna, mert a tanárképzés elmechanizálását és adminisztrációs üggyé való lefokozását jelentené, ha a tanárképző szuverén irányítója akarna lenni a tanárjelölt képzésének és őt az egyetemi szabadság levegőjéből ki akarná emelni. S még nagyobb veszedelem volna, ha az egyetem munkájába is bele kívánna szólni.” (Halasy-Nagy 1937, 40)

Eckhardt Sándor irodalomtörténész, aki az Eötvös Kollégiumban tanított, 1923-1958 között a budapesti egyetem bölcsészkarán a francia nyelv és irodalom tanára volt a Tanárképző intézetnek a bölcsészkar hatáskörébe való áthelyezését támogatta, melyet mind a kar tekintélye, mind a tanárképzés szempontjából fontosnak tartott. Ezzel együtt a Tanárvizsgáló Bizottság kari hatáskör alá kerülését is nélkülözhetetlennek látta, „mert hiszen a tanárképzés és a tanárvizsgálat ugyanannak az intézménynek két arca, amit a jelenlegi helyzet annyiban dokumentál, hogy mindkettőnek azonos elnöke és ügyvezető alelnöke van.” (Eckhardt 1937, 44-45) - érvelt.

Entz Géza biológus, zoológus, 1929-től a tihanyi Biológiai Kutatóintézet igazgatója, 1932-től a Magyar Nemzeti Múzeum Állattárának igazgatója, 1934-ben a budapesti egyetemen a zoológia nyugállományú rendes tanára lett, a tudósképzést és tudományos kutatást nevezte meg az egyetem feladatának. Így ő a tanárképzést ettől függetlenként, az állami tanárképzők problémájaként kezelte. A középiskolai tanárképzés problémája szerinte már a tanárjelöltek alacsony követelményű érettségi bizonyítvánnyal történő bekerülésével kezdődik, így a „visszamaradó, selejtesebb massa jut a tanárképző intézetekbe. Ezek nagy részének se családi nevelés áldása, se nyelvismerete, se anyagi körülményei nem engedik meg azt, hogy teljesen úgy élhessen, mint ahogy azt a tanári pályára való előkészülés megkövetelné.” (Entz 1937, 56)

Ugyanakkor a középiskolai tanárral szembeni elvárások magas szintjét jelzi, hogy az általános és szakmai műveltségen túl a középiskolai tanulók kellő felkészítéséhez szükséges ismeretekkel is rendelkeznie kellett.

Mindehhez az Eötvös Lóránd által megálmodott és létrehozott tanárképző intézet alapeszméjéhez való visszatérés mellett állt ki. Így szerinte a tanárképző intézet szorul megreformálásra oly módon, hogy a tudósok és a tanárok képzését külön kell választani, mert a” kettő össze nem egyeztethető feladat.” (Entz 1937, 57) Ez a kiválasztás csak szigorú szelekció alapján történhet.

Németh Gyula is a különválasztás szükségességét indokolta azzal, hogy a tudósképzést szolgáló előadások ne szerepeljenek a tanárképzőkben. Helyettük a középiskolai tanítási anyaggal kapcsolatban álló előadások szerepeljenek. (Németh 1937)

Tanárképzés és középiskola

Barankay Lajos, aki 1936-1949 között pedagógiát adott elő a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen a már végzett tanárok későbbi tudományos fejlődésével foglalkozott hozzászólásában, arra figyelmeztetett, hogy míg didaktikai és módszertani szempontból a hatóságok tudják ellenőrizni a tanárokat, a szaktárgyaiban való előrehaladással már nem foglalkoznak. Ezért ajánlotta, hogy a tanárvizsgáló-bizottságok előtt legalább 10 évenként „valamely szakdolgozat készítésével igazolni tartoznék ama főbb eredmények ismeretét, amelyeket a szakja körébe tartozó tudományágak időközben felmutatnak.” (Barankay 1937, 34) Ehhez részben a tanárság anyagi függetlenségének biztosítását látta szükségesnek, hogy ne kényszerüljenek mellékfoglalkozásra.

Mészöly Gedeon a tanárképzés érdekében sürgősen javítandónak nevezte a középiskolai oktatást. Többek között javaslatot tett a kötelező tananyagok és óraszámok csökkentésére, az önképzés támogatására, a modern idegen nyelvek módszertani átalakítására, délutáni ingyenes tantárgyak tanulására. Utóbbiak lehetőséget nyújtottak volna az állástalan középiskolai tanárok elhelyezésére. A felsőoktatás színvonalának emelését a középiskolák számának csökkentésétől, a gazdasági szakiskolák számának növelésétől, s a budapesti egyetem hallgatóinak létszámcsökkentésétől várta. (Mészöly 1937)

Összegzés

A tanárképzés érdekében többek között javasolták a középiskolai oktatásban résztvevő tanulók fizikai és szellemi megterhelésének

csökkentését, a középiskolák számának tanárképzés tanügyi reformterveinek készítésében a legalább dicséretes eredménnyel nemrég végzett tanárok bevonását javasolták. Az egyébként szükségesnek tartott reformokkal kapcsolatban óva intettek a különböző országok intézményeinek válogatás nélküli átvételétől. A tudományos és a szakképzés megfelelő összehangolását a szelekció szigorításában, s a hallgatók tudományos színvonalának emelésében látták.

Ugyanakkor a felsőoktatási intézményekbe való felvételi kérdésében már megoszlottak a vélemények az érettségi eredményei és az egyetemi felvételi vizsga között, hasonlóan a kormányzat által preferált előkészítő év kérdéséhez.

A pedagógusképzés területén a reformjavaslatok és elképzelések ugyan nem tudtak realizálódni, mégis jelzik azt a felelős gondolkodást, mely a képzőintézetek minden területén jelen volt és hangot adott.

Felhasznált irodalom

- Barankay Lajos (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 33-35.p.
- Eckhardt Sándor (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 44-45.p.
- Entz Géza (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 54-58p.
- Förster Aurél (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 42-44.p.
- Halassy-Nagy József (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 39-42.p.
- Hóman Bálint (1937): A felsőoktatás reformja Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly I. kötet Megnyitás. Általános szakosztály Budapest 9-14.p.
- Liber Béla (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 33.p.

- Melich János (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 24-25.p.
- Mészöly Gedeon (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 28-33.p.
- Mitrovics Gyula (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 52-54.p.
- Németh Gyula (1937): A bölcsészkarok oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 11-24.p.
- Szabó Dezső (1937): Hozzászólás. Magyar Felsőoktatás. Szerk: Mártonffy Károly III. kötet Bölcsészeti, orvosi és műszaki szakosztályok Budapest 36-39.p.

Rébay Magdolna

**A TISZÁNINNENI REFORMÁTUS EGYHÁZKERÜLET
OKTATÁSI POLITIKÁJA GR. KLEBELSBERG KUNO
MINISZTERSÉGE IDEJÉN***

Nagyszabású kutatásunkban az egyes református egyházkerületek két világháború közötti oktatási politikájának jellemző vonásait keressük. A Dunamelléki és a Tiszántúli Egyházkerületet követően ezen alkalommal a Tiszáninneni Református Egyházkerületre fókuszálunk. Forrásaink a jelen esetben is a kerületi közgyűlési jegyzőkönyvek voltak.

Általános oktatáspolitikai célok

Az egyházkerület lelkészi és világi vezetői (Révész Kálmán püspök¹ és Dókus Endre főgondnok²), valamint kormányzó testülete, a közgyűlés, az oktatásügy terén elsődleges feladatának vallotta az öröklött intézményrendszer megőrzését és átörökítését. A közgyűlés 1931-ben határozatában ennek okát így fogalmazta meg: „*Egyházunk élete iskolák nélkül olyan lenne, mint a hajós élete tengeren iránytű és lámpás nélkül.*”³ Az egyház⁴ tanítói küldetését tehát nem csak a szószékre vonatkoztatta, hanem a katedrára is. Az iskolai nevelés hatékonyságának a növelése érdekében szorgalmazták internátusok alapítását, illetve a meglévők fejlesztését nemcsak a középiskolások, hanem a középfokú intézményekben tanulók számára is. Ez a törekvés országosan is jellemezte református egyházat. A polgáristák

* A kutatást az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja tette lehetővé.

¹ Püspök 1918 és 1931 között. Utóda Farkas István miskolci lelkész, alsóborsodi esperes.

² Főgondnok 1910 és 1932 között.

³ A Tiszáninneni Református Egyházkerület Sárospatakon, 1931. évi október hó 1. napján, a Főiskola 400 éves fennállásának évfordulója alkalmából tartott ünnepi közgyűlésének és Miskolcon, 1931. évi november hó 11. napján tartott rendes őszi közgyűlésének jegyzőkönyve. Szerk. Dr. Domby László és Janka Károly. 168–169. szám. Sárospatak, 1931. 136. p. 50. (A továbbiakban rövidítve: Jkv., valamint a közgyűlés idejét, a jegyzőkönyvi határozat számát [pont] és az oldalszámot megjelölve.)

⁴ A továbbiakban „egyház” kifejezés alatt a református egyházat értjük.

kollégiumi elhelyezése azonban különösen e kerületben merült fel – hiszen saját intézménye nem volt.⁵

Az egyház és a területén élő egyházi adófizetők gazdasági helyzetéből adódóan az intézményhálózat bővítésére a kerület és a hozzá tartozó egyházmegyeek vezetése reálisan nem gondolhatott. Erre csak kivételes esetben került sor, amilyennek a korábban református tanítóképző átvételét tekinthetjük. De a közgyűlés például református helyett először inkább állami polgári iskola létesítését indítványozta,⁶ aztán konventi bízattatásra már református alapítása mellett érvelt. Ez az intézmény azonban nem született meg.⁷ Még a kisebb kiadásokkal járó népiskola létrehozása is nehézségekbe ütközött, ahogy Eger esete mutatja.⁸ Fejlesztésekre, azaz új tanítói állások létesítésére viszont került sor, ennek háttérében a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) intézkedését sejthetjük: a minisztérium előírta a túl népes tanulócsoporthoz bontását, az alacsony létszámú iskoláktól pedig megvonta a támogatást.⁹

A meglévő intézmények színvonalának megtartása, lehetőségekhez mérten fejlesztése volt tehát az egyházkerület elsődleges célja. Ehhez meg kellett teremteni a szükséges anyagi kondíciókat.¹⁰ A dualizmus korában a felekezeti iskolák finanszírozásából egyre nagyobb hányadot vállalt magára az állam. Az első világháború lezárultát követően az ország rossz gazdasági helyzete a kultuskormányzatot a támogatás felülvizsgálatára kényszerítette, s ennek eredményeként a felekezeti fenntartók terheit növelte. Csökkentette például a pedagógusok fizetés-kiegészítő államsegélyét, megemelte a tanítói fenntartókat terhelő nyugdíjjárulék összegét, a népiskolai tandíjkárpótlást, illetve a középiskolák fenntartási támogatását pedig nem igazította az inflációhoz.¹¹ 1929-ben (1928-ban?) a Miskolci Reálgimnázium utóbbi címen például fél évre 8 P 40 fillért, a Sárospataki Gimnázium pedig 6 P-t kapott.¹²

⁵ Jkv. 1925. júl., 37. p. 66.

⁶ Uo.

⁷ Jkv. 1928. júl., 44. p. 55–56.

⁸ A népes református egyházközséget a kerületi Népiskolai Tanügyi Bizottság 1928-ban szólította fel elemi iskola alapítására. (Jkv. 1928. okt., 147/2. p. 55–56.) Ennek azonban nem lett fogantatja. (Jkv. 1929. júl., 53. p. 82.; Jkv. 1930. okt., 163. p. 77–78.)

⁹ Jkv. 1923. jún., 5. p. 429.; Jkv. 1930. jún., 70. p. 103–104.; Jkv. 1930. okt., 162. p. 77.

¹⁰ Az elemi népiskolák nyolcosztályossá fejlesztését a kedvezőtlen gazdasági helyzet miatt a fenntartók nem vállalták, a költségeit a kerületi közgyűlés a VKM-re hárította volna. (Jkv. 1929. okt., 217/8. 73–74.)

¹¹ Jkv. 1922., 23. p. 396–397.; Jkv. 1925. júl., 6. p. 12., 16/i p. 53., 17. p. 54.

¹² Jkv. 1929. júl., 9. p. 24.

1930-ban újabb megszorításokat léptetett a kormány életbe, amelynek keretében visszafogta a közoktatási kiadásait.¹³

A kerület vezetői minden eszközt megragadtak annak érdekében, hogy elérjék az állami támogatás felemelését a békeidőbeli szintre: közvetlenül vagy a református egyház országos kormányzati szervén, az Egyetemes Konventen keresztül kérték Klebelsberg Kunot az intézkedések felülvizsgálatára. Hozzátehetjük: a kerületi vezetés (Révész Kálmán püspök) a realitás talaján állt, mérsékletre intett. Feltételezte a miniszter jóindulatát, hogy az igyekszik minden tőle telhetőt megtenni a felekezeti oktatásügy megsegítése érdekében.¹⁴ Ami azonban nem jelentette azt, hogy a kerület vezetése a miniszter szerinte sérelmes intézkedéseit, például a különböző fenntartású iskolák együttműködésének kikényszerítését vagy 1930-ban a helyi tanítói javadalom növelését szó nélkül hagyta volna.¹⁵ Felszólalt az autonómiája védelmében is.¹⁶

Eközben az egyházkerület igyekezett saját bevételeit is növelni. A többi egyházkerületben nem tapasztalt módot talált erre. Míg Baltazár Dezső tiszántúli püspök amerikai adománygyűjtő körutakra vállalkozott a debreceni kollégium megsegítése érdekében, addig a Tiszáninneni Egyházkerület közgyűlése 1923-ban „kulturadó”-t vetett ki az egyházmegyéire, s azokon keresztül a gyülekezetekre. Ez eredetileg a sárospataki főiskola¹⁷ keretében működő jogakadémia megsegítését szolgálta volna, végül általában a főiskola céljaira vetették ki.¹⁸ Az új adót az egész tárgyalt időszakban beszédtek – olykor az egyházközségek, egyházmegyék nehezményezése ellenére.¹⁹ A kulturadóból utóbb már nem csak a sárospataki főiskolát (50%), hanem a kerület összes magasabb fokú intézményét (leánygimnázium: 30%, reálgimnázium: 20%) támogatták.²⁰

Ha más lehetőség nem adódott,²¹ az iskolafenntartók a fejlesztés fedezetlen részét hitelekől, ingatlanok eladásából kellett, hogy

¹³ Jkv. 1930. jún., 4. p. 16.

¹⁴ Jkv. 1927. júl., 5. p. 42.; Jkv. 1928. júl., 5. p. 16.; Jkv. 1931. jún., 8. p. 18.

¹⁵ Jkv. 1929. okt., 234. p. 91–92.; Jkv. 1930. jún., 4. p. 16., 21–22., 29/232. p. 56.; Jkv. 1930. okt., 175. p. 83–84., 179. p. 87–88.; Jkv. 1931. jún., 66. p. 67–68.; Jkv. 1931. nov., 93. p. 94.

¹⁶ Jkv. 1931. nov., 188. p. 91–92.

¹⁷ A sárospataki református iskolakomplexumot a korban főiskola (és nem kollégium) névvel illették. Az elnevezés arra utal, hogy az intézmény felsőfokú képzést is nyújtott.

¹⁸ Jkv. 1923. júl. 12., 3. p. 503–505.; Jkv. 1923. júl. 31., 2. p. 511–515.; Jkv. 1923. okt., 58. p. 572–573.

¹⁹ Jkv. 1925. júl., 6. p. 12., 9. p. 26.

²⁰ Jkv. 1924. okt., 26. p. 706–707.; Jkv. 1925. júl., 8. p. 22.

²¹ Az egyházi adót, beíratási díjat, a középiskoláknál a tandíjat, illetve az izraeliták iskolafenntartási járulékát sem lehetett emelni. (Jkv. 1929. júl., 65. p. 88.; Jkv. 1922., 86/ty. p.

előteremtsék.²² Felmerült az önszegélyezés terve (biztosító vagy bank alapítása), amelynek jövedelme egyházi és iskolai célokat egyaránt szolgálhatott volna.²³ Emellett a kerületi vezetés ismételten bízta az egyháztagokat az ősök példája nyomán alapítványok, adományok tételére és mondott ezért nekik köszönetet.²⁴

A nehézségek árán fenntartott iskoláktól a kerületi vezetés elvárta, hogy a műveltség átadásán túl a hit elmélyítését is szolgálják: hitvallásos, kálvinista szellemiségűek legyenek, határozott református arculatot alakítsanak ki. Intézkedéseket fogantatosított annak érdekében – a konventi határozatok szellemében is –, hogy a hitoktatás intenzívebbé váljon mind a református felekezeti, mind a többi iskolában. Például erősítette a vallásoktatás felügyeletét.²⁵ Ragaszkodott ahhoz, hogy az állami és a községi népiskolákban a tanítók felekezeti aránya tükrözze a lakosság (vagy a diákok) felekezeti összetételét. Ezekben az iskolákban a református lelkész vagy a református felekezetű tanító oktatta a vallást.²⁶ A népesebb gyülekezetekben (Miskolc, Eger, Diósgyőr, Ózd stb.) önálló – államilag finanszírozott – hitoktatói állások megszervezését próbálta elérni az egyházkerületi vezetés eleinte több, aztán kevesebb sikerrel.²⁷

A tiszánineni református oktatási intézmények igazodtak az állami oktatáspolitikai céljaihoz. Az állami ideológiai fő elemeivel a református egyház messzemenőleg azonosult: keresztény (keresztény), konkrétan református és nemzeti szellemben kívánta nevelni az iskolába járó tanulókat. Ennek az állam részéről megfogalmazott elvárásnak tehát szívesen eleget tett, sőt erre és múltbeli szerepére hivatkozva kérte annak pártfogását.²⁸ A VKM konkrét programjainak a megvalósításáról mérlegelés után döntött a tiszánineni vezetés. A VKM rendeletére késlekedés nélkül mindkét fiú-középiskolában intézkedett a Sportkör megalakításáról.²⁹ A miskolci

367.) A főiskola fűtési, majd épületfenntartási járulékot vetett ki 1929-ben és 1930-ban. (Jkv. 1930. jún., 54. p. 79.)

²² Jkv. 1928. júl., 102. p. 97–98.; Jkv. 1929. júl., 68. p. 90.; Jkv. 1929. okt., 231. 88–89.

²³ Jkv. 1925. okt., 18. p. 26.; Jkv. 1930. jún., 79. p. 107–108.

²⁴ Jkv. 1927. júl., 3. p. 34.; Jkv. 1930. jún., 4. p. 18.; Jkv. 1931. nov., 126. p. 34–35.

²⁵ Jkv. 1928. júl., 38. p. 53.; Jkv. 1928. okt., 147/8. p. 58.; Jkv. 1929. okt., 217/9. 74.; vö. Jkv. 1930. jún., 39. p. 64–65.

²⁶ Jkv. 1927. okt., 16. p. 39.

²⁷ Jkv. 1922., 5. p. 294.; Jkv. 1925. júl., 6. p. 15.; Jkv. 1927. okt., 44. p. 62.; Jkv. 1928. okt., 147/7. p. 57–58.; Jkv. 1929. júl., 132. p. 120., 133. p. 120–121.

²⁸ Jkv. 1928. júl., 24. p. 50., 37. p. 52–53.; Jkv. 1930. jún., 4. p. 22., 70. p. 104.; Jkv. 1931. okt., 121. p. 15–17.; Jkv. 1932. ápr., 29–30.

²⁹ Jkv. 1925. júl., 15/f. p. 40.

leánygimnáziumban azonban ennek nem látta szükségét. Szerinte egyrészt a leányok a különóráik (zene, idegen nyelv) miatt erre nem érnek rá, másrészt a számukra hasznos sportágakat (úszás, tenisz) nem lehet az iskolai idő alatt űzni.³⁰ A kötelező filmvetítést azonban, arra hivatkozva, hogy sok időt von el és nem mindig elég nagy a pedagógiai haszna, nem rendelte el.³¹

A közép- és felsőfokú oktatás

A Tiszáninneri Református Egyházkerület két felsőoktatási intézménnyel rendelkezett a korban, mindkettő a sárospataki főiskola keretén belül működött: teológiai és jogakadémiával. A teológusképzés a korszakunkban végig egyházkerületenként szerveződött: mind a négy egyházkerület saját akadémiai vagy egyetemi szintű intézménnyel bírt.³² A jogász-túlképzés felszámolása és a tudományterületi képzési arány módosítása érdekében Vass József, majd Klebelsberg Kuno – más eszköze nem lévén – az államsegély megvonásával próbálta elérni, hogy a felekezeti fenntartók feladják intézményeiket. Elhúzódó vita bontakozott ki a kérdésben a református egyház (egyetemes konventi és egyházkerületi vezetők) és a miniszter közt. Végül a Tiszáninneri Egyházkerület 1923-ban hozzájárult a sárospataki jogakadémiája megszüntetéséhez (pontosabban az újraindítás reményében a működés szüneteltetéséhez).³³ A református egyház feladta a Máramarosszigetről Hódmezővásárhelyre átköltözött jogakadémiáját is, konventi fenntartásban csak egy intézmény maradt meg: a kecskeméti, korábbi dunamelléki jogakadémia. A Tiszáninneri Kerület nem tudta elérni, hogy a közös jogakadémia Patakon legyen. A kecskeméti akadémia a város hathatós támogatása mellett két, a Dunamelléki és a Tiszántúli Egyházkerület anyagi segítségét is élvezte.³⁴ A Tiszáninneri Kerület azonban, noha ezt a Konvent többször is szorgalmazta, nem volt hajlandó kivenni a részét a fenntartásából.³⁵ Más egyetemes szintű vállalkozásban, a debreceni

³⁰ Jkv. 1925. okt., 24/XIV. p. 33–34.

³¹ Jkv. 1925. okt., 24/XIII. p. 33.; Jkv. 1928. júl., 22. p. 47–48.

³² A Debreceni Tudományegyetem teológiai fakultása az egyetem állami tulajdona ellenére kvázi református intézménynek tekinthető.

³³ A kérdést az döntötte el, hogy 1923-ban nagyon kevesen iratkoztak be (augusztus 20-ig 17, szeptember 10-ig 7 hallgató), az üresedésben lévő tanári státuszokat pedig nem tudták betölteni. (Jkv. 1923. okt., 7. p. 524–527.; Jkv. Intézőbizottsági ülés 1922. dec. 19., 34. p. 402–403.)

³⁴ Jkv. 1922., 5. p. 295., 51. p. 332–334.; Jkv. 1923. jún., 5. p. 426–428.; Jkv. 1925. júl., 2. p. 6–7.

³⁵ Jkv. 1925. júl., 7. p. 21.; Jkv. 1925. okt., 6. p. 11.

Tanárképző Internátus fenntartásában – anyagi okokra hivatkozva – szintén nem akart közreműködni.³⁶ A lelkészárvékat nevelő Kálvineumokat viszont segítette.³⁷

Kompenzációként hét évig tartó egyeztetést követően 1929-ben a Tiszáninneni Egyházkerület az államtól a visszakapta a sárospataki, egykor református tanítóképzőt.³⁸ (Vö. Kézi 2000, 88–90.; Fehér 2000, 94–95.) Az intézmény a főiskola részévé vált. A kerületi vezetés a fenntartás költségeiről számára igen kedvező szerződést kötött az állammal: 50 évig ingyen használhatta az épületet, 5 évre előre garantált 35 456 P fenntartási államsegélyt kapott, minden régi és új tanár számára 90%-os fizetékiegészítést.³⁹ Az egyházkerületi vezetés elégedett volt a szerződéssel, noha nem minden célját sikerült elérnie. Szerette volna, ha az állam még az átadás előtt renoválja az épületet és a református tanulók internátusi ellátásához és ételmezéséhez is hozzájárul. (Utóbbit a VKM elvi okokból kizárta.) Az új fenntartónak az összes tanárt át kellett vennie, de kérésére a miniszter köteles volt legkésőbb 1932 júniusáig áthelyezni azokat, akiket vallásuk miatt az egyházi törvények nem engedtek felekezeti iskolában működni. Addig teljes fizetésüket a VKM fedezte. Az állami támogatás ellentételezéseként az iskola továbbra is az állami tanulmányi rendszer, rendtartás és vizsgaszabályzat szerint működött.⁴⁰ A kerület célja az intézménnyel – okulva a Tanácsköztársaság rossz tapasztalataiból is – Dókus Ernő főgondnok szavaival „*magyar hazánkhoz és református egyházunkhoz ragaszkodó, a cosmopolitizmust, internacionálizmust, vallástalanságot megvető tanítói kart s ezek tanítása és példaadása által jó magyar és jó református hazafiakat és honleányokat nevelni.*”⁴¹ Az átvételt – a népiskolai vallásnevelési erősítése mellett – a lelkésztanítók képzésének megszervezése tette szükségessé. A kisiskolái megmentése érdekében az egyház összekapcsolta a lelkészek és a tanítók képzését. Ennek kerületi előfeltétele volt a tanítóképző megszerzése.⁴²

³⁶ Jkv. 1926. júl., 11/I. u. p. 78.

³⁷ Jkv. Intézőbizottsági ülés 1922. dec. 19., 17. p. 391–392.; Jkv. 1925. okt., 6. p. 12–13.; vö. Jkv. 1927. okt., 11/a. p. 27.

³⁸ 1857-ben alapították, 1869-ben államosították. (Fehér 2000, 91., 97.)

³⁹ A tárgyalások azért rekedtek meg 1927-ben, mert a pénzügyminiszter csak öt évre akarta megadni a 90%-os fizetékiegészítést. Az egyházkerület úgy döntött, hogy ebben az esetben forráshiány miatt nem tudja vállalni az intézmény átvételét. (Jkv. 1927. júl. 5. p. 41–42.)

⁴⁰ Jkv. 1926. márc., 5. p. 5–8.; Jkv. 1926. júl., 6/a. p. 50–51.; Jkv. 1927. júl., 20. p. 77–80.; Jkv. 1928. júl., 58. p. 61–64.; Jkv. 1929. júl., 11. p. 32–33., Függelék 2. 155–158.; Jkv. 1929. okt., 190. p. 39–46., 196. p. 51–52.; Jkv. 1930. jún., 59. p. 81–93.

⁴¹ Jkv. 1925. júl., 2. p. 7., vö. 9. p. 26.

⁴² Jkv. 1927. júl., 20. p. 79.; Jkv. 1928. júl., 58. p. 63.

Korszakunkban felmerült református női képző alapításának gondolata is Miskolc székhellyel, erre azonban nem került sor.⁴³

A beruházásokkal, fejlesztésekkel tehát a régi központra, Patakra fókuszált a kerület. A főiskola 1931-ben fennállása 400 éves jubileumát ünnepelte. Ez a tény, a főiskola és a kerület vezetőinek távlati elképzelései felkeltették a mindig nagy alkotásokban gondolkozó gróf Klebelsberg Kuno figyelmét. A miniszter hathatós támogatásával, sőt szellemi irányításával nagyszabású projekt valósult meg. Maga Klebelsberg is többször (1928, 1929) járt az előkészületek kapcsán Patakon. 1928-ban így fogalmazott: „*Eljöttem ide, mint egy konzervatív kormány minisztere, mert az a meggyőződés bat át, hogy modern haladás csak történelmi alapon lehetséges.*” (Idézi Barcza 1981, 247.) Klebelsberg a vezető református családok nevelőintézetévé akarta a pataki középiskolát tenni. Tőle származik a gimnáziummal kapcsolatos angol internátus felállításának, s ezzel párhuzamosan az angol tagozat elindításának ötlete. Ezen képzésben a tantárgyak egy részét angol nyelven oktatták.⁴⁴ Érdekében miniszter négy angol nyelvtanár teljes fizetését magára vállalta. A beruházáshoz jelentős támogatást adott, s nem csak az angol internátusra, hanem a többi részleg (így az egyházkerület által különösen szorgalmazott teológiai internátus) fejlesztésére-felépítésére is.⁴⁵ A kerületi és a főiskolai vezetés ezért változtatott a tradíciókból sarjadó elképzelésein (humán képzési irány, demokratikus beiskolázási rendszer).⁴⁶ E sikeres politikának köszönhetően tudta fejleszteni főiskoláját.⁴⁷

A kerület többi magasabb fokú intézménye már nem kapott ilyen nagyságrendű állami támogatást. Az 1560 körül alapított, a XVII. század közepén már teljes gimnáziumként működő, 1830-as évektől filozófiai tanfolyammal is rendelkező, 1863-tól érettségit adó miskolci reálgimnázium helyzete különösen súlyos volt.⁴⁸ A helyszűkével küzdő iskola tartós

⁴³ Jkv. 1929. okt., 216. p. 68.; Jkv. 1932. ápr., 30.

⁴⁴ Az angol reálgimnáziumi tagozat saját helyi tanterv alapján működött: nyolc osztályban heti 4-5 órában tanultak itt angolt, s angol nyelv és irodalomból is tettek érettségi vizsgát, amelyet több brit felsőoktatási intézmény elfogadott. (Szabó 1939, 23–24., Kézi 2004, 133–134.) Hasonló francia nyelvű képzés indult 1938-ban a gödöllői premontrei gimnáziumban, illetve olasz nyelvű 1939-ben Pannonhalmán.

⁴⁵ Jkv. 1927. júl., 5. p. 41.; Jkv. 1928. júl., 59. p. 64–66.; Jkv. 1929. júl., 9. p. 23.; Jkv. 1929. júl., 12. p. 33–34., 18. p. 50–55.; Jkv. 1930. okt., 129. p. 57–58.; Jkv. 1931. jún., 83. p. 84–85.; Jkv. 1931. nov., 161. p. 75–76. Az internátusi építkezésekhez a főiskola is hozzájárult: jelentős összegű dollár alapú kölcsönt vett fel. (Jkv. 1928. okt., 131. p. 34–40.; Jkv. 1929. júl., 12. p. 34., 32. p. 66–67.)

⁴⁶ Jkv. 1927. okt., 13. p. 32–34.

⁴⁷ 1930-ban azonban a főiskolát is utolérte az általános gazdasági válság. A következő évben még nagyobb lett a költségvetési hiány. (Jkv. 1931. nov., 126. p. 32–35., 127. p. 35–40.)

⁴⁸ Értesítő – reálgimn. 1931/32., 3–5.

költségvetési hiánnyal küszködött, a megszűnésével reálisan számolni kellett.⁴⁹ Ennek az intézménynek végül a kormány segített: 1931-ben jelenetős, 8000 P segéllyel szanálták, azonban helyzete ennek ellenére aggasztó maradt.⁵⁰

Jobb anyagi körülmények közt működött a szintén miskolci, 1846-ban Karacs Teréz vezetésével megnyílt leánynevelő-intézet, 1916-tól leánygimnázium, amely a korban internátussal rendelkező, népes, 500 fő körüli, jó tanulmányi eredményt felmutató intézmény volt.⁵¹ Viszont ennek épülete is bővítésre szorult volna.⁵² Erre azonban nem volt módja, sőt az államsegély csökkentésével (1930) megrendült az anyagi helyzete. Magasabb, illetve rendkívüli államsegélyt pedig hiába kért.⁵³ A reálgimnázium a miskolci egyházközség, a leánygimnázium az egyházkerület fenntartásában állt.⁵⁴

Az alapfokú oktatás

Az alapfokú oktatás a háborút és a forradalmakat követően csak nehezen zökkent vissza a régi kerékvágásba.⁵⁵ Az egyházkerület szigorúan számon kérte a fenntartóktól a jogszabályok betartását, s ennek ellenőrzése érdekében a felügyeletet erősítette.⁵⁶ Az intézmények ebben az egyházkerületben is – ahogy a Tiszántúlon – a fennmaradásért küzdöttek.⁵⁷ Teljesen új iskola alapításáról nincs biztos tudomásunk. A sátoraljaújhelyi egyházközségnek voltak ezirányú tervei, de a VKM engedély birtokában 1925-ben kénytelen volt visszalépni.⁵⁸ 1928-ban a taktaszadai,⁵⁹ a diósgyőri és

⁴⁹ Jkv. 1928. okt., 140. p. 50–51.; Jkv. 1929. okt., 208. p. 63–64.; Jkv. 1930. okt., 112. p. 17–18., 157. p. 74–75.; Jkv. 1931. jún., 8. p. 22.

⁵⁰ Jkv. 1931. jún., 8. p. 25.; Jkv. 1931. nov., 173. p. 83–84.

⁵¹ Értesítő – leánygimn. 1931/32. 3., 17.

⁵² Jkv. 1928. okt., 146. p. 52.

⁵³ Jkv. 1930. jún., 62. p. 93–94.; Jkv. 1930. okt., 156. p. 73–74.; Jkv. 1931. jún., 83. p. 84–85., 105. p. 101–102.

⁵⁴ Értesítő – reálgimn. 1931/32. 6., Értesítő – leánygimn. 1931/32. 3. Belső életükről lásd Fazekas 1999, 49–50., valamint Deák 1999, 38–40., Pápay 1999, 204–248.

⁵⁵ Jkv. 1922., 5. p. 299.

⁵⁶ Jkv. 1925. okt., 25. p. 37–40.; Jkv. 1927. okt., 48/e. 69–71.; Jkv. 1930. jún., 29/226. p. 56.; Jkv. 1930. okt., 170. p. 80–81.

⁵⁷ Jkv. 1929. okt., 174. p. 21–22.; Jkv. 1930. jún., 70. p. 103–104.; Jkv. 1930. okt., 175. p. 83–84.; Jkv. 1931. jún., 65. p. 67.

⁵⁸ Jkv. 1925. júl., 26. p. 58.

⁵⁹ Itt két új tanítói állást is szerveztek, tehát valószínűleg valóban megszületett az új iskola. (Jkv. 1929. okt., 249. 99.)

a tiszaozlári gyülekezet is ingatlant vett iskola létesítése céljából.⁶⁰ A tiszatarjáni egyházközség szintén új iskola építésében gondolkodott.⁶¹ Új tanítói állások is létesültek.⁶² 1930 és 1932 között viszont a fejlesztések szinte teljesen leálltak.

A finanszírozási nehézségek miatt a korszakban felerősödött az átadási hajlandóság.⁶³ A működési feltételek miniszteri megváltoztatása (tanítói nyugdíjárulékok felemelése, miniszteri értékegységen alapuló tanítói fizetések, helyi tanítói javadalom egyoldalú megváltoztatása) elégedetlenséget szült a fenntartók körében, az újabb és újabb általános gazdasági válság miatt nem érezték képesnek magukat a teher további hordozására.⁶⁴ Az egyetemes egyház válasza a kisiskolák anyagi nehézségeire a lelkésztanítóság intézményének bevezetése volt: osztatlan iskolákban a tanítói munkát a lelkész is el tudja látni. A lelkészeket ezért tanítói képesítő vizsga letételére kötelezték. Korszakunkban teremtték meg – jelentős viták mellett – ennek képzési hátterét.⁶⁵ A Tiszáninneri Egyházkerületben több esetben sor került lelkésztanító alkalmazására.⁶⁶ A kerületi vezetés egyértelműen támogatta a konventi kezdeményezést.⁶⁷

Összegzés

A Tiszáninneri Református Egyházkerületben működő iskolák fenntartói a korszakban egyelőre kitartanak: iskola átadására csak ritka esetben kerül sor. A kerület vezetői egyértelmű oktatáspolitikai sikereket érnek el: előnyös kondíciók mellett átveszik a sárospataki tanítóképzőt, állami támogatással fejlesztik a szintén pataki főiskolát, eléri a reálgimnázium fennmaradását. Mindez annak köszönhető, hogy meg tudták nyerni a vallás- és

⁶⁰ Jkv. 1928. júl., 104. p. 98–99., 109. p. 101–102.; Jkv. 1928. okt. 152. p. 66.

⁶¹ Jkv. 1929. okt., 256. p. 103–104.

⁶² Pl. Jkv. 1928. júl., 96. p. 95.; Jkv. 1929. okt., 247. 99.; Jkv. 1930. jún., 101. p. 119.; Jkv. 1930. okt., 191. p. 93. Sőt Sárospatakon óvónői állást is létesítettek, ami felekezeti fenntartók körében igen ritka a korban. (Jkv. 1928. júl., 99. p. 96.)

⁶³ Jkv. 1929. okt. 183. p. 28.; Jkv. 1931. nov., 136. p. 49–51., 193. p. 94.

⁶⁴ Jkv. 1926. júl., 15. p. 96–97., 23. p. 102., 26. p. 103–104.; Jkv. 1928. júl., 89. p. 91–92., 90. p. 92.; Jkv. 1929. júl., 58. p. 84., 60. p. 86.; Jkv. 1929. okt., 217. p. 68–69.; Jkv. 1930. jún., 29/301. p. 56–57., 77. p. 106–107.; Jkv. 1931. jún., 95. p. 96–97.; Jkv. 1931. nov., 135. p. 48–49.

⁶⁵ Jkv. 1929. júl., 84. p. 98–100.; Jkv. 1930. jún., 39. p. 64–65.; Jkv. 1930. okt., 115. p. 26–32.; Jkv. 1931. jún., 55. p. 62–63., 79. p. 77–78., 80. p. 79–80.

⁶⁶ Jkv. 1926. nov., 8. p. 7., 22. p. 16.; Jkv. 1930. jún., 66. p. 100–101.

⁶⁷ Jkv. 1926. júl., 11/I. f. p. 73.; Jkv. 1928. júl., 46. p. 56., 48. p. 57.; Jkv. 1931. jún., 8. p. 22.

közoktatásügyi miniszter, gróf Klebelsberg Kuno támogatását. Hogy ennek a kerületnek miért sikerült és a többinek miért nem? Klebelsberg miért pont ezt az egyházkerületet és Sárospatakot választotta? Erre vonatkozóan csak feltevéseink vannak. Kézi Erzsébet a sárospataki öregdiák szövetség (Pataki Diákok Országos Szövetsége), valamint főként farkasfalvi Farkas Géza nemzetgyűlési, majd országgyűlési képviselő, főiskolai világi gondnok befolyásának tulajdonítja az eredményeket.⁶⁸ Említi továbbá a gróf Bethlen István miniszterelnök és főként Horthy Miklós kormányzó rokonszenvét. (Kézi 2004, 48–53.) Klebelsberg újításokat kedvelő személye Patak fejlesztésében perspektívát láthatott. Szeged és Debrecen mellett egy újabb vidéki várost karolt fel – a decentralizációs politikája részeként. Patakon új, addig nem létező kétnyelvű képzést léptethetett életbe. S nem mellesleg a meglévő protestáns nemzetközi kapcsolatok talaján⁶⁹ létrejövő intézménytől külpolitikai hozadékat várt: az angol-magyar viszony javulását. Sokat mondó, hogy a VKM-ben zajló tárgyalásokon személyesen is részt vett, azokat szakmailag vezette. Megjelent 1931-ben (már leköszönését követően!) a megnyitón, a jubileumi ünnepségen is, amelyre nem mellesleg Horthy Miklós kormányzó is elment.⁷⁰

A jubileum másrészt olyan időszakban volt – s megelőzte a debreceni kollégium fennállásának 400. évfordulóját – amikor a kultuszminiszternek bizonyítania kellett, hogy nem elfogult a katolikus egyházzal és iskoláival szemben. (Ez ügyben ugyanis folyamatosan érték kritikák. A felekezetek éberén figyelték, hogy a miniszter egyenlően bánik-e velük.) Ezért a felekezeti politika hozadéka is lehetett a tiszáninneni református oktatásügy felkarolásra. (Kézi, 2004, 54–57., 71–81.) Akár a klebelsbergi időkben zajlott gödöllői nagy, állami támogatással történt beruházás (premontrei rendház, gimnázium, internátus) ellentételezéseként is aposztrofálhatjuk.

Ennek következtében Klebelsberget ebben az egyházkerületben a többitől eltérően, egyértelműen pozitívan ítélték meg. 1929-ben a közgyűlési határozat illusztris történelmi személyek munkájának folytatójaként köszöntötte. „*Ebben a történelemben [tanítóképző átadása, internátusok építése] gróf Klebelsberg Kunó m. kir. VK. miniszter úr neve örökké fényes lesz, mert fénylővé tette*

⁶⁸ Klebelsberg első látogatásakor – először járt kultuszminiszter személyében Patakon – megjelent a régió politikai elitje: országgyűlési és felsőházi képviselők, megyei köz- és tanügyigazgatási vezetők sora. (Jkv. 1928. júl., 70. p. 77.)

⁶⁹ Nemcsak egyházi, hanem politikai kapcsolatok is kötötték a kerületet az angolszász világhoz: lord Rothermere-rel például ekkor már levelezésben állt. (Vö. Jkv. 1927. okt., 3. p. 15.)

⁷⁰ Jkv. 1931. nov., 123. p. 23.

*azt az a szeretet, mellyel nagy lélekkel felkarolta ügyeinket, sőt tett Isten bőséges áldásával telített szívéből olyan kezdeményezéseket, melyek négyszázados fennállásának évfordulójához érő főiskolánk számára hosszú századokra új alapot vetnek. Jövőbeli meglátásokra Isten által vezérelt lelke, évtizedekkel nemzete elé szárnyaló szelleme legyen ezután is intézményeinknek állandó óra, hogy a történelem műzsája nevét és emlékét a Perényiek, Rákócziak, Lorántffy Zsuzsanna és Pálóczi-Horváthok neve és emléke között megőrizze!”*⁷¹ Méltatta több főgondnoki és püspöki (püspök helyettesi) beszéd, közgyűlési határozat is.⁷²

Felhasznált elsődleges források

- A miskolci református reálgimnázium értesítője az 1931-32. iskolai évről.* (Rövidítve: Értesítő – reálgimn.) Szerk.: Csorba György. Miskolc, 1932.
- A tiszáninneni református egyházkerület miskolci leánygimnáziumának és a vele kapcsolatos internátusnak értesítője az 1931/1932. iskolai évről.* (Rövidítve: Értesítő – leánygimn.) Közzéteszi: Domby László. Miskolc, [1932].
- Tiszáninneni Református Egyházkerületi közgyűlési jegyzőkönyvek, 1922–1924.* (Változó címmel, rövidítve: Jkv.) Kézirat, Tiszáninneni Református Egyházkerület Levéltára, HKF I. 5/16.
- Tiszáninneni Református Egyházkerületi közgyűlési jegyzőkönyvek, 1925–1932.* (Változó címmel, rövidítve: Jkv.) Sárospatak vagy Miskolc, 1925 és 1932 között.

Felhasznált irodalom

- Barcza József (1981): A Kollégium története 1919 után. In A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára. Szerkesztette a Tiszáninneni Református Egyházkerület elnöksége. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 245–261.
- Deák Gábor (1999): A miskolci ev. ref. – Léway József – főgimnázium története. In Pápay Sándor szerk. (1999): A falak üzenete. Emlékkönyv a miskolci Léway József Református Gimnázium épületének 100 éves

⁷¹ Jkv. 1929. júl., 9. p. 29.

⁷² Jkv. 1928. júl., 59. p. 66.; Jkv. 1929. júl., 9. p. 24., 29., 18. p. 53.; Jkv. 1930. okt., 125. p. 54., 126. p. 55., 130. p. 59.; Jkv. 1931. jún., 83. p. 84–85.; Jkv. 1931. nov., 123. p. 24.; Jkv. 1932. ápr. 6. p. 14., 29.

- évfordulójára, 1889–99. Lévy József Református Gimnázium, Miskolc, 8–47.
- Fazekas Csaba (1999): Nyolc évtized a miskolci református egyház történetéből, 1918–1998. Magyar Kálvin Szövetség Miskolci Tagozata, Miskolc.
- Fehér Erzsébet (2000): Reformok a sárospataki középfokú tanítóképző történetében. In Dr. Kováts Dániel (szerk.): Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 19. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak, 91–97.
- Kézi Erzsébet (2000): A sárospataki tanítóképző egyházi visszavétele 1929-ben. In Dr. Kováts Dániel (szerk.): Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 19. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak, 87–90.
- Kézi Erzsébet (2004): Egy megvalósult klebelsbergi koncepció. (A sárospataki Angol Internátus.) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pápay Sándor szerk. (1999): A falak üzenete. Emlékkönyv a miskolci Lévy József Református Gimnázium épületének 100 éves évfordulójára, 1889–99. Lévy József Református Gimnázium, Miskolc.
- Szabó Gyula (1939): A gimnázium angol ágazata és angol internátusa. In Mátyás Ernő dr. szerk.: A sárospataki református főiskola. Sárospataki Református Főiskola, Sárospatak, 23–24.

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

KUTATÁSOK

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

Baracsi Ágnes

EMPATIKUSAK-E A PEDAGÓGUSOK?

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás elvének és gyakorlatának kidolgozása és megvalósítása mára stratégiai kérdéssé vált az Európai Unió tagállamaiban. Annak felismerése, hogy a tudás a legértékesebb erőforrás, átrendezte a tradicionális diszciplináris formákat, átértelmezésre került az oktatói és tanulói szerep. A tanári szerep fő jellemzőivé többek közt a projektek menedzselése, a hallgatói tanulás szervezése, a mentorálás, a tanácsadás, a személyes kapcsolatok építése és a nyitottság váltak (Golnhofer, 2007; Réthyné, é. n.).

A pedagógusok személyes és társas kompetenciáit vizsgáló kutatásunk célja annak megválaszolása volt, hogy a pedagógusok mennyire felkészültek az új tanárszerepre, ők maguk - vélekedésük szerint- rendelkeznek-e azokkal a kompetenciákkal, amelyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják. E tanulmány a vizsgálati tapasztalatoknak azt a szeletét mutatja be, amely a pedagógusok empátiás képességét tárta fel.

Az empátia értelmezése

Szinte nincs olyan szakirodalom, mely a pedagógus képességeivel kapcsolatban ne az elsők közt említene az empátiát, ugyanakkor kutatási tapasztalatok alig állnak rendelkezésünkre e téren.

A nevelés szempontjából különösen jelentős Kozéki Béla koncepciója, aki az affektív és kognitív dimenziók mellett az empátia morális aspektusára is felhívta a figyelmet. Úgy véli, a szülők és nevelők a modellnyújtás és megerősítés eszközeivel fejleszthetik a gyermekek eredendően meglévő empátiás képességét, azaz morális vonások is kellenek ahhoz, hogy e készség társadalmilag is értékes, a helyzetek konstruktív megoldását segítő személyiségvonássá váljon (Kozéki és Berghammer, 1991).

Az empátia egyik legismertebb értelmezését Buda Béla fogalmazta meg: „...a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán meg tud érezni és érteni a másikban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket az

szavakban direkt módon nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvényszerűen.” (Buda, 1993. 45.).

Az empatisz iskolai légkör

Az empatisz iskolai légkör jótékony hatását számos kutatás igazolja. Amerikai vizsgálatok szerint az empatisz tanári attitűd hatására csökkent az iskolai hiányzások száma, javult a tanulók önértékelése, kevesebb volt a fegyelmezési probléma, jobbak voltak a tanulók intellektuális teljesítményei, és főképp a szociokulturális hátrányokkal küzdő tanulók esetében voltak kedvezőek a tapasztalatok (Torgyik, 2004). Egy 1979-2009 között végzett kutatás¹ arra hívta fel a figyelmet, hogy a mai fiatalok sokkal kevésbé empatiszak, mint a 20-30 évvel ezelőtti kortársaik. Ezt a szociológusok az „engeneráció” (Generation Me) megjelenésével magyarázzák, akik egoisták és magabiztosak, nincs idejük empatisz lenni másokkal, vagy ha igen, annak az idejét is limitálják. Az okot a médiára vezetik vissza, főleg a közösségi oldalakra, ahol is nincs szükség és mód a személyes kommunikációra.

Egy másik tanulmányban (Cooper, 2004) tanárokkal készített interjúk és osztálytermi megfigyelések alapján írták le az empátia három kulcsstípusát, amelyek a tanár-diák kapcsolatokat jellemezték:

Alap empátia: A kommunikáció alapvető eszközeiből áll, melyek az interakció elkezdéséhez szükségesek,

Mély empátia: Magában foglalja a másik megértésének széles skáláját a szociális, történeti és kapcsolati kontextusban. Az a tanár, aki ilyen szintű empátiával rendelkezik, mint modell, nagy hatást tud kifejteni mind érzelmi, mind kognitív szinten a diákjaira,

Funkcionális vagy relatív empátia: Mivel a tanárok nem tudnak egyformán hatni az összes diákra, ezért a csoportot kezdik el úgy „kezelní”, mintha egy személy lenne. Igyekszik a tanár olyan közös témákat találni (sport, divat), amely széles körű érdeklődésre tarthat számot, és a humort is használja a csoport közti kötelék kialakítására. Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy lesznek olyan tanulók, akik számára sértő lehet például egy vicc, ezért gyakran kell ezt a fajta empátiát kiegészíteni mély empátiával a kiscsoportokban.

A tanulmány összegyűjti az empátia gyakorlását nehezítő tényezőket is, mint a tanár, a tanulók és a tanulói csoportok egyedi sajátosságai; a tananyag

¹ Forrás: Today's College Students More Likely to Lack Empathy
<http://health.usnews.com/health-news/family-health/brain-and-behavior/articles/2010/05/28/todays-college-students-more-likely-to-lack-empathy.html>

túlzott mennyisége és merevsége; a magas osztálylétszámok; az időhiány; a nem megfelelő vezetési stílus vagy a támogató tanulási környezet hiánya. Az órai megfigyelések pedig lehetőséget teremtettek az interakciók három típusának megkülönböztetésére:

- Személyre szabott intenzív interakció: A tanár egyenként, vagy kis csoportokkal dolgozott magas színvonalon, nagy figyelmet fordítva a gyerekek igényeire, folyamatos párbeszéd és megerősítés kíséretében. Itt a tanulók sikeresek, érdeklődőek voltak, jól viselkedtek.
- A csoportra fókuszáló interakció: a tanárok főképp a funkcionális empátiát alkalmazták az egész osztályra, illetve kisebb csoportokra vonatkozóan, amelyet kiegészítettek az alap és mély empátiával az egyének számára. Az osztálylékör nagyon pozitív volt, de mivel a csoportot, mint egységet kezelték, így nem tudtak mindenkire egyidejűleg figyelni. A tanárok ezért gyakran csoportmunkát alkalmaztak, és csak azokkal foglalkoztak, akiknek problémák voltak. A tanár oldaláról ez ugyan nagy jelentőségű, de a diák számára majdnem csak szimbolikus, hisz egy-egy diákkal nagyon rövid ideig tudott ezért a tanár törődni.
- A csoportra kevésbé figyelő interakció: itt használták legkorlátozottabban a funkcionális empátiát, a tanár főképp az egyénnel foglalkozott, mindezt a csoporttal való interakció rovására tudta megtenni. Tehát míg a tanár az egyénnel foglalkozott, addig mások egyre kevésbé törődtek a feladatokkal, így sokat kellett fegyelmezni, mely negatív hatással volt az osztálytermi légkörre (Cooper, 2004).

A kutatási tapasztalatok

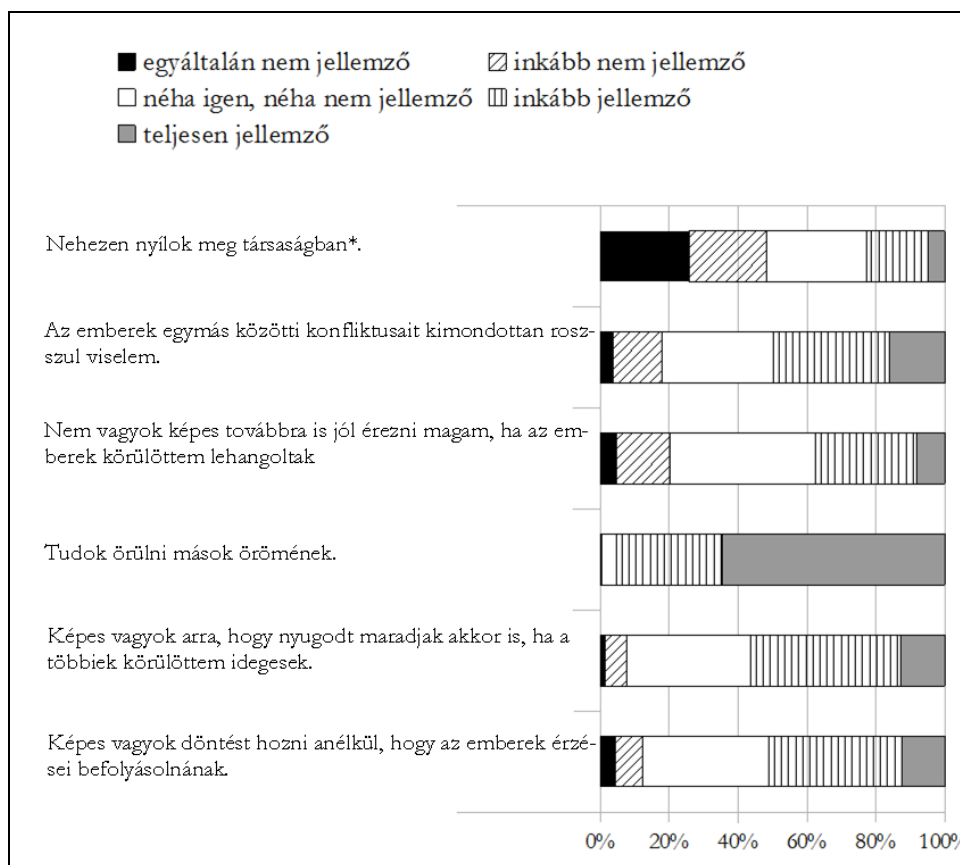
A kikérdezésre 2010-ben került sor, amelyben 707 Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános és középiskolai pedagógus szolgáltatott adatot. A kérdőív önkitöltős, 74 ítemes volt, amelyben a személyes és társas kompetenciáikról való vélekedésüket 5 fokú Likert-skála (egyáltalán nem jellemző- teljesen jellemző) segítségével mértük. Az empátiás hajlamra utaló, illetve hiányát jelző három-három kérdésben a Deutsch-Madle empátiát mérő önbecslő skálát vettük alapul. (1. ábra)

Az állítások átlagpontjai 3,21-4,59 közöttiek, azaz a nevelőkre az empátia meglelte néha igen, néha nem, illetve inkább jellemző. Két állítás esetében („Nehezen nyílok meg társaságban”, és a „Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak”), a

KUTATÁSOK

móduszok értéke 3, azaz a nevelők többségének a szituációtól függ empátiás érzékenysége.

1. ábra: Az empátiás képesség százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva. (n=704)(a *-gal jelölt item fordított)



A „Nehezen nyílok meg társaságban” állítás a tanárok 48,4%-ára inkább vagy egyáltalán nem jellemző. Ezek az extrovertált típusú tanárok a környezetükre gyorsabban, szuggesztívebben tudnak ráhangolódni, amely sokszor segíti a mindennapi iskolai gyakorlatot. A társaságban nehezebben oldódók aránya 22,8%. Az introvertált személyiségű tanárok megfontoltabbak, érzelmileg visszafogottabbak, a külső körülmények kevésbé befolyásolják őket, mely szintén eredményes lehet egy-egy iskolai szituációban. A „Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak” állítás módusza 3, vagyis a tanárok többségére (42,3%) a lehangolt emberekkel való együttlét csak alkalmanként van kedvezőtlen hatással. Figyelemre méltó viszont, hogy míg a nevelők közel negyede (20,3%) nem mutat empátiát ilyen szituációban,

addig 37,4% egyáltalán, vagy alig tudja figyelmen kívül hagyni a körülötte lévő emberek rossz kedvét. Összességében mégis meglepően magas arányban vannak olyanok a pályán (62,6 %), akik teljes egészében, vagy alkalmanként ki tudják zárni mások (számukra) negatív érzéseit saját aktuális élményeik megélése során.

Hasonló a tendencia a tanároknál az emberek közötti konfliktusok elviselésében is (*Az emberek egymás közötti konfliktusait kimondottan rosszul viselem*). Közel azonos arányban vannak, akikre inkább jellemző (33,7%) a konfliktusok rosszul viselése, mint akiknél konfliktustól függ, hogy mennyire kerülnek annak hatása alá (32,3%). A tanárok 18%-a szociálisan inkább érzéketlennek mondható, és kissé kevesebben vannak (16%), akiket viszont nagyon megviselnek az emberek közti ellentétek. E téren is a tanárok közel fele (50,3%) tartozik a szociálisan kevésbé érzékenyek csoportjába. A legegységesebbek a „Tudok örülni mások örömének” állítással kapcsolatban a nevelők, közel kétharmaduk (64,5%) teljesen igaznak, 30,7%-uk inkább igaznak gondolja magára.

Az állításokat összevetve megállapítható, a nevelőkre inkább jellemző a pozitív élmények befogadása, a negatív élményeket nagyrészt hátrítják vagy kizárják, míg az emberek közötti konfliktusok kapcsán sokan maradnak közönyösek. Mindennek a pedagógiai jelentősége az, hogy mivel az empátias jelenlét elsajátításában nagy szerepe van a modellkövetésnek, így egy-egy közösség vagy vezetőjének stílusa mintegy sugalmazza az empátias vagy rideg bánásmódot (Kulcsár, 2002). A tanulók megtanulják ugyan a tanáraiktól, hogy tudjanak örülni mások örömének, ami nagyon jó, de a másik kedvezőtlen hangulatára, negatív érzelmeire, a konfliktusokra való nem odafigyelés, illetve azok hátrítása akár a közönyösséghez, mint megoldásmód megtanulásához is vezethet.

Amikor az érzelmek hatását nézzük a döntéshozatalban (*Képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy, az emberek érzései befolyásolnának.*) az eddigiekhez hasonlóak az arányok. A tanárok fele (51,0%) racionális alapon dönt, kevéssel több, mint harmadukra (36,9%) hol a racionális, hol az emocionális döntéshozatal jellemző, míg minden tizedik tanárt (12,1%) mások érzései befolyásolnak elhatározásának meghozatalában. Pedagógiai szempontból nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy melyik megoldási mód az optimális a nevelési folyamatban, úgy véljük, egy döntési szituációban mind a megfontolásnak (értelmi kontrollnak), mind pedig az érzelmi motívumoknak egyaránt fontos szerepe lehet. Tendenciáját tekintve a pedagógusok véleménye abban is hasonló, hogy mennyire képesek a mások idegességére (*Képes vagyok arra, hogy, nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegesek*) ellenére nyugodtak maradni, a többségük (43,6%) inkább jellemzőnek tartja

KUTATÁSOK

ezt magára nézve. Kicsivel több, mint harmada a tanároknak (36,9%) esettől függően meg tudja őrizni a higgadtságát, míg 7,8% egyáltalán nem képes erre.

Érdekesnek tűnhet az empátiás képesség és kutatás háttérváltozói közötti összefüggések bemutatása is. Szignifikáns összefüggések a nem, a tanításban eltöltött idő, az intézménytípus, a pályával való elégedettség és a pályán való maradás szándéka közt mutathatók ki. (1. táblázat)

1. táblázat: Az empátia képesség itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (*fordított item)

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)				
	átlaga	szórása	nem	tanítási idő	intézmény típus	pályával való elégedettség	marad-e a pályán
Képes vagyok döntést hozni anélkül, hogy az emberek érzései befolyásolnának.	3,47	0,959			0,025		
Képes vagyok arra, hogy nyugodt maradjak akkor is, ha a többiek körülöttem idegesek	3,60	0,838		0,029		0,005	
Tudok örülni mások örömeinek.	4,59	0,613	0,0001			0,0001	
Nem vagyok képes továbbra is jól érezni magam, ha az emberek körülöttem lehangoltak.	3,21	0,960	0,014	0,0001	0,024	0,003	
Az emberek egymás közötti konfliktusait kimondottan rosszul viselem.	3,44	1,038	0,0001	0,0001	0,044		0,001
Nehezen nyílok meg társaságban*.	3,47	1,190	0,038				0,026

A nem és az empátiás képesség közti viszony feltárása régóta képezi a kutatások tárgyát. Ma már jellemző az a szemléletmód, amely a nők jobb empátiás képességeinek hátterében genetikai és társadalmi okokat egyaránt feltételez. A mi kutatásunkban is a nők szignifikánsan magasabbra értékelték empátiás képességeiket férfi társaiknál. Így a „Tudok örülni mások örömeinek” állítást a nők közel kétharmada (67,8%) teljes mértékben igaznak véli magára, míg a férfiak fele (49,2%) gondolja így. A konfliktusokat is a nők viselik rosszabbul, a tanárnők felét (51,4%) inkább, vagy teljes mértékben frusztrálja az ilyen szituáció, míg a férfiak harmadát (37,21%). A másik

ember rossz hangulata is jellemzően a nőket érinti meg jobban, a férfiak harmada (29,9%) képes teljesen függetleníteni magát mások érzéseitől. Úgy tűnik, hogy társaságban is könnyebben oldódnak (56,4%), míg a nők között többen vannak, akiknek ez csak néha-néha sikerül (29,4%).

A tanításban eltöltött idő szintén összefüggésbe hozható az empátiás képességgel. Szociális érzékenység tekintetében a 23 évnél régebben pályán lévők szignifikánsan magasabb átlagpontszáma jelzi (3,66), hogy erre a korosztályra hatnak leginkább a mások közötti konfliktusok, több mint 60%-ukra inkább vagy teljesen jellemző az együttérzés, a középgenerációnál és a legfiatalabbaknál 40% körüli ez az arány. Sokkal többen vannak a pályájuk elején járók közt, akiket viszont egyáltalán nem visel meg a mások közötti ellentét, a fiatalok negyedére ez jellemző. A középgenerációnál 17,5%, míg a legidősebb generáció esetében 12% ez az arány. Szinte ugyanez a tendencia tapasztalható akkor is, ha mások negatív érzéseinek önmagukra gyakorolt hatásáról nyilatkoznak a nevelők. Míg a legidősebb korosztály 45%-ára jellemző, hogy emocionálisan erősen befolyásolja őket mások rossz hangulata, addig a 12-23 éve pályán lévők 39%-ára, és a 1-11 éve pályán lévőknek közel harmadára (29,1%). A legfiatalabb korosztály harmadának hangulatára (29,1%) azonban egyáltalán nincs hatással mások szomorúsága, míg másik két korosztály esetében ez csak 15%-ukra igaz. Önuralom tekintetében is a kezdők többsége (60,7%) képes kontroll alatt tartani érzelmeit akkor is, ha mások idegesek. Legkevésbé erre a középgeneráció képes (51,5%), és közülük kerülnek ki azok is legmagasabb arányban (40,2%), akiknek ez csak esetenként sikerül. A 23 évnél régebben pályán lévők közt valamivel magasabb (56,6%) az önkontrollal rendelkezők aránya, és kevesebbek vannak azok is, akik csak alkalmanként képesek erre (35,3%). Beigazolódni látszik esetünkben is a szakirodalmak által leírt tény, hogy a fiatalabb pedagógus generáció kevésbé empatikus, mint az idősebb kollégáik.

Az intézménytípusnak szerepe van abban, hogy emocionális vagy racionális döntési stratégia jellemzi-e a tanárokat. Meglepő módon az általános iskolai tanítók 56,8%-a magát jellemzően racionális döntéshozónak tartja, míg a gimnáziumi tanárok esetében legalacsonyabb ez az arány (39,4%), de ez utóbbiak között vannak legmagasabb arányban azok (50,0%), akik esettől teszik függővé mindezt. Jelentős számban még a szakiskolai nevelők (41,3%) is hasonlóan váltogatják a döntési stratégiájukat, mely akár kiszámíthatatlanságot is eredményezhet a pedagógiai folyamatban. A felső tagozaton és a szakközépiskolában tanítók közt vannak a legtöbben (14%-14% körül), akiket érzelmeik erősen befolyásolnak döntéseik meghozatalában. Egy másik összefüggés az érzelmek átvételében tapasztalható. Az emberek közti lehangoltság legkevésbé a szakiskolai

nevelőket viseli meg, 36,2%-uk számára nem okoz gondot, hogy ettől függetlenül jól érezzék magukat, a többi intézménytípus esetében mindenütt 22% alatti ez az arány. Leginkább a szakközépiskolai nevelők hajlamosak a negatív érzelmekkel való azonosulásra (47,2%), melytől arányaiban jóval elmaradnak az őket követő alsó és felső tagozatos, valamint a gimnáziumi tanárok, 35-37% közötti aránnyal.

A pályával való elégedettség mértékével arányban szignifikánsan növekszik ($p < 0,0001$) az a képesség, hogy tudjon valaki örülni mások örömeinek. Leginkább a pályájukkal nagyon elégedettek képesek ennek átélésére, szemben a pályájukkal egyáltalán nem elégedettekkel. Fordított összefüggést találtunk viszont abban, hogy a lehangolt emberek hogyan hatnak a tanárok érzelmi állapotára. A pályával egyáltalán vagy inkább nem elégedettek sokkal érzékenyebben reagálnak a negatív érzelmekre, amely akár hozzá is járulhat elégedetlenségükhöz. Mindkét csoport esetében 43% nem tudja függetleníteni magát a kedvezőtlen érzelmi légkörtől, illetve további 40% azok aránya mindkét csoportban, akiket bizonyos helyzetekben erősen nyomaszt, míg másokban nem a környezet lehangoltsága. Az önuralom megítélésében szintén a pályájukkal leginkább elégedettek emelkednek ki, háromnegyedük (77,4%) szerint bármilyen idegesítő körülmény ellenére képes megőrizni nyugodtságát. A legkevésbé jellemző ez a pályájukkal elégedetlenekre, itt minden második tud csupán higgadt maradni. Kiemelkedően magas viszont azok aránya (40% körüli), akik bizonyos szituációkban el szokták veszíteni érzelmi kiegyensúlyozottságukat, vélhetően ehhez hozzájárul negatív érzelmekre való érzékenységük.

A pályán maradás szándéka szignifikáns összefüggést mutat azzal, hogy a tanárok hogyan tudják feldolgozni az emberek közötti konfliktusokat. Nagyon markánsan mutatkozik meg ez a pályaelhagyóknál, akik ugyan eleve nincsenek sokan, összesen 18 fő a vizsgált mintában - így óvatosan kell kezelni ezeket az eredményeket -, de közülük 12 tanár (66,66%) egyáltalán nem képes az emberek közti konfrontáció hatásainak kivédésére, és olyan sincs, akire az ne lenne hatással. A valószínűen nem maradók közt viszont azok aránya a legmagasabb (30,8%), akikben semmilyen hatást nem váltanak ki az emberi konfliktusok. A pályaelhagyók esetében a túlérzékenység, míg a pálya elhagyását fontolgatóknál az empátia teljes hiánya jellemzi inkább a tanárokat. Az extrovertált-introvertált személyiségdimenzióban szintén a pályán nem maradók azok, akik leginkább a nyitott személyiségűnek tartják magukat (79%), míg a biztosan maradók esetében a legalacsonyabb ez az arány (46,5%).

Összegezve a tapasztalatokat a pedagógusok empátiás hajlamára inkább jellemző a pozitív élmények befogadása, míg a negatív érzelmi

élményeket igyekeznek kizárni, hátrítani. Az emberi konfliktusok kapcsán a tanárok közel fele a szociálisan kevésbé érzékenyek közé tartozik. Az empátias jelenlét elsajátításában nagy szerepe van a modellkövetésnek. Az empátias képesség vizsgálatának egyik tanulsága, a diákok éppúgy elsajátítják tanáraiktól, hogy tudjanak örülni mások örömének, mint a konfliktusokra, a negatív érzelmekre való nem odafigyelést, amely a közönyösség megtanulásához vezethet. A másik tanulságot egy pedagógusjelöltek körében végzett kutatás eredménye szolgáltatja. A tanárjelöltek a fejlesztendő értékek körében a harmadik legfontosabbnak az empátiát tartották (Lénárd, 2007). Úgy tűnik, a tanárjelöltek „megtanulták” az empátia fontosságát, ugyanakkor a vizsgált tanárok mindennapjaiban háttérbe szorul annak alkalmazása, valószínű e képességük fejletlensége miatt.

Felhasznált irodalom:

- Buda Béla (1993): Az empátia...a beleélés lélektana. EGO SCHOOL. BT., Budapest.
- Cooper, B. (2004): Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment, Pastoral Care. 12-21. (<http://aokk.jamk.fi/learning/educso/tekstut/EmpathyInteractionandCaringartikkeli.pdf>)
- Falus Iván (1998, szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2007): Az átalakuló pedagógusképzés és a neveléstudomány. Pedagógusképzés, 4. sz.
- Kozéki Béla és Berghammer Rita (1991): Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusai. Magyar Pedagógia. 91. 2. sz.131-149.
- Kulcsár Zsuzsanna (2002): Egészségpszichológia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Lénárd Sándor (2007): Fejlesztendő kompetenciák - tanárjelöltek nézetei a nevelésről. In: Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés. OKKER Zrt., Budapest. 13-38.
- Réthy Endréne (é. n.): Kompetencia-alapú felsőoktatás. Képzési segédanyag. http://www.kodolanyi.hu/images/tartalom/File/hefop_tanulmanykotet.pdf
- Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. Új Pedagógiai Szemle, október. 32-40.

Bodnárné Szűrös Zsuzsanna

**SZŰRŐVIZSGÁLATI ELJÁRÁS RÉSZKÉPESSÉG
GYENGESÉGEK FELISMERÉSÉRE ISKOLÁT KEZDŐ
GYERMEKEKNÉL**

Bevezető

Az elmúlt években szakmai viták középpontjában állt a gyerekek tanuláshoz szükséges alapképességeinek, azok fejlettségének, fejlesztésének kérdése, amelyeknek megfelelő érettsége nélkül az iskolai tudás nem vagy csak nehezen sajátítható el. A szakemberek egy része főleg módszertani okokra vezeti vissza az iskolai tudás elsajátításához szükséges képességek alacsony hatékonyságát, ugyanakkor a nevelési tanácsadóban dolgozók egy másik okot is megfogalmaznak, mégpedig a gyermekek pszichikai alkalmasságát, amelynek alapját a részképességek (észlelés, figyelem, emlékezet) adják. A gyermekek iskolai sikerességének meghatározó feltétele –a pozitív érzelmi motiváció mellett- az életkori fejlettségnek megfelelő kognitív képességek színvonala. A részképességek „három alap-pillére a figyelem, az észlelés és az emlékezet. Folyamatos együttműködésük révén a kognitív rendszerben megvalósul az információ felvétele, feldolgozása, tárolása és leadása.” (Sindelar, 2000, 11.) A részképességek egyenletes fejlődésének, funkcionális kapcsolatuk kiegyensúlyozottságának az eredménye, hogy a gyermek korának és képességeinek megfelelő teljesítményt tud produkálni. A részképességek működésének alapja az észlelés, modalitás specifikus szinten, a vizuális, az auditív és a taktilis-kinesztéziás információ feldolgozása elkülönülve zajlik. Az intermodális szinten az észlelés más-más területeiről származó információk összekapcsolódnak. A fejlődés során megtörténik az információk sorrendjének felfogása, a szeriális szempontú feldolgozás és a sorrend fenntartása. Ez a leegyszerűsített Affolter által alkotott rendszer adja az alapját a kommunikációs rendszer fejlődésének, majd később az olvasás és írás elsajátításának. (Sindelar, 2000.) A gyermekek részképességeinek fejlettsége, vagy fejlődési elmaradása befolyásolhatja a későbbi iskolai teljesítményt. Az első osztályt kezdő gyerekek képességfejlődése között akár ötéves különbség is lehet. Ez a különbség közoktatásunkban ma tizennyolc éves korra megduplázódik. „Ennek ellenére a hagyományos pedagógiai kultúra gyakorlata nem változik. Továbbra is az elsajátítandó tartalmak letanításával operál,

ebből következően a készségek és képességek többségét tekintve a fejlesztést hályogkorács módjára végzi.”(Nagy, 2007.16.)

Az iskolai alkalmasság fogalma ezért ma már a nevelési tanácsadóban dolgozó szakemberek számára új tartalmakkal egészül ki, hiszen az általánosan elterjedt iskolaérettségi vizsgálatok vagy az eddig használt intelligencia tesztek önmagukban nem képesek bejósolni az iskolába lépő gyermekek várható iskolai sikerességét, vagy esetleges kudarcát. Több esetben találkozunk átlagos intellektussal rendelkező gyerekekkel, akik képtelenek elsajátítani az iskolában a korosztályuknak megfelelő tananyag tartalmakat. A nevelési tanácsadóba sok esetben későn jutnak el, mikor tanulási kudarcukhoz már másodlagos tünetként megjelennek a magatartási problémák. A korai szűrés fontosságát szem előtt tartva próbálkoztunk a meglévő vizsgálati módszerek használatával a gyerekek rész képességeit felmérni. A tapasztalataink azonban nem voltak minden esetben pozitívak. Nem a tesztek „jószágának” tekintetében, hanem azok ismertsége okozott problémát, ugyanis az előző évi feladatsor a következő tanévben első osztályt kezdő gyermekek körében ismert volt, még az instrukciókat is el tudták mondani. Szükségessé vált saját, mások által nem ismert feladatsor kidolgozása. A csoportos szűrővizsgálati eljárás kidolgozása azt a célt szolgálja, hogy az iskolát kezdő első osztályosok körében feltárjuk azokat a pszichikus funkciókat, a gyerekek rész képességeinek jellemzőit, amelyek segítik az olvasás, írás számolás elsajátítását.

A következőkben bemutatandó vizsgálat is ebből az elképzelésből indul ki, hiszen fontosnak tartjuk a gyermekek képességeinek mérését és az egyes tanulók képesség profiljának feltárását a későbbi fejlesztés megtervezésének és hatékonyságának szempontjából. A képességek megismerése és mérése azonban nem is annyira egyszerű feladat, ugyanis felvetődik az a kérdés, hogy mit is mérünk, melyek azok a képességek, amelyek fontosak a sikeres és hatékony tanulás szempontjából?

A képességek fejlődése, pedagógiai szempontú megközelítése

„Az utóbbi évtizedekben a tudás vált az oktatásmélet és a kognitív tudományok legáltalánosabb kategóriájává.” (Csapó, 2003. 88.) A kognitív pedagógia jellemzői a következőkben foglalhatóak össze. A tanulók kognitív sajátosságait komplex rendszerként írja le, a folyamat során a mennyiségi és minőségi változások közötti különbség meghatározására törekszik.

Figyelembe veszi, hogy a pedagógia számára fontos a szituáció, *„a kontextus, melyben a folyamatok végbemennek.”* (Csapó, 2004. 123.) A kognitív pedagógia a

változtatásokat tartja fontosnak, azt, hogy hogyan lehet a tanítási-tanulási folyamatokat megváltoztatni, befolyásolni. A tanulók tudásának, egyéni különbségeinek a meghatározására és azok mögött álló tartalmak leírására törekszik. A magyarországi kutatók körében egységes a tudás részeinek, elemeinek a meghatározása. Csapó Benő és Nagy József elméleteiben kétféle tudást különböztet meg, az „ismeret jellegű” és a „képesség jellegű tudást.” A kettéválasztásuk azonban nem azt jelenti, hogy külön álló egységként működnek. *Ismeret-jellegű tudás* melynek, elemei a képzetek, fogalmak, tények, definíciók, szabályok, törvények, elméletek. „*Az jellemző rájuk, hogy rövid idő alatt elsajátíthatók, megfelelő számú ismétlés és rögzítés során tartós tudássá válhatnak.*” (Falus, 2004. 292.) Az *ismeret jellegű tudás* olyan tesztekkel mérhető, amely a tanítási, tanulási folyamat rövidebb szakaszán történik és konkrétan mérhetőek a tudás elemei.

A képesség-jellegű tudás: készségek (írás-olvasás, számolás), jártasságok, általános képességek (pl. problémamegoldó gondolkodás, intelligencia, kreativitás, kommunikáció). Fejlődése hosszabb időszakhoz kötött folyamat útján jut el egy viszonylag állandósult szintre, többnyire nem rendelhető az oktatási folyamat szakaszához. Vizsgálatakor mindig az oktatási folyamat egy hosszabb időszaka van jelen. A képességekben talált hiányosságokat hosszú, több éves munkával lehet pótolni. Ennek a tudásnak a szerkezetbeli és működésbeli sajátosságait kell vizsgálni, elemezni

A pedagógia szempontjából fontos a képességek szerkezetének és tartalmának meghatározása. A szerkezet meghatározásának elméletei közül az egyik a Piaget nevéhez fűződő strukturalista irányzat, amely meghatározott szerepet tulajdonít a szerkezetnek. *A másik markáns álláspont a tartalom, a kontextus és a szituáció szerepét hangsúlyozza.*” (Csapó, 2003. 91.) A kognitív pedagógia elméletei akkor lesznek használhatóak a gyakorlat számára, ha a képességeket nem mint önálló elemet vizsgálja, hanem mint rendszert, így „*az ismeretekkel való integráltságát, végső soron a tudás minőségét jellemezhetjük.*” (Csapó, 2003. 91.) A képességek fejlődésében meghatározó az idői tényező, kibontakozásához, begyakorlásához és fejlődéséhez idő kell. A kibontakozó képességek minőségét meghatározza a környezet, hiszen a képességek begyakorlása a környezettel való interakciók során történik

A gyermekek fejlődési üteme egyéni sajátosságokat követ, felgyorsítani, siettetni nem lehet. Optimális környezeti feltételek megteremtésével, valamint a gyerekek korosztályához igazított, életkori sajátosságaikat követő támaszt nyújtó eljárásokkal, az éppen fejlődő pszichikus funkciók fejlődéséhez hozzá tudunk járulni

Ezért nagyon fontos a korai diagnosztizálás, a megfelelő pedagógiai mérések kialakítása a bemenet során.

A feladatsor összeállításának szempontjai

A mérőeszköz összeállításánál abból indultunk ki, hogy szükséges lenne feltárni, mely kognitív képességfunkciók határozzák meg az írás-olvasás-számolás a gyermekek egyéni adottságihoz mért megfelelő szintű elsajátítását. A másik szempont, hogy milyen diagnosztikus eljárással térképezhetőek fel az első osztályos gyermekek tanuláshoz szükséges képességei.

A feladatsor összeállítása során háttérként szolgáltak a vizsgált korosztály, nevelés-lélektani sajátosságai, valamint az iskolai érettséget meghatározó követelmények, de figyelembe vettük a tantervi követelmények előírásainak való jó szintű megfeleléshez alapul szolgáló képességek szükségességét. Célunk volt- a mérésen túl- a tanulók képességeinek sokoldalú megismerése. A hiányzó képességek feltárása mellett ugyanakkor jelenjenek meg a meglévő képességek is, melyekre a későbbiek során a korrekciós eljárásokat meg lehet tervezni. A képességek minőségi behatárolása, elemzése során alakítsunk ki a csoportról és az egyes tanulók képességeiről diagnosztikus képet, vigyázva arra, hogy a vizsgálat során szerzett tapasztalatainkból óvatosan és ne kategorizálva vonjunk le következtetéseket. Elsődlegesen a támasz és segítségnyújtás legyen a cél, és ne a megbélyegzés.

A szűrővizsgálat kidolgozása során a hangsúlyt, az alap részképességek feltárására helyeztük (figyelem, észlelés, emlékezet). A szűrő vizsgálat felvétele hagyományos osztálytermi környezetben csoportos vizsgálati helyzetben történt. A vizsgálatot a nevelési tanácsadó szakemberei irányították, és a gyerekek megfigyelését is a nevelési tanácsadó szakemberei végezték, de kértük az osztályt tanító pedagógusok segítségét is. A megfigyelés előre kidolgozott és megbeszélte szempontsor alapján történt, valamint egységes rövidítéseket használtunk. A megfigyelés kiterjedt a kezesség megállapítására, a grafomotoros készségek színvonalára, a ceruzahasználat módjára, az önálló munkavégzésre, a feladatok önálló értelmezésének a képességére, a munka tempójára. A feladatsor felvételét 2x45 perces órakeretre terveztük, 10-15 perc után játékos lazító gyakorlatok közbeiktatásával.

A következőkben bemutatásra kerülő eredményeket 12 településen megvizsgált 344 tanuló feldolgozott szűrővizsgálata alapján készítettük.

Az eredmények bemutatása, tapasztalatok

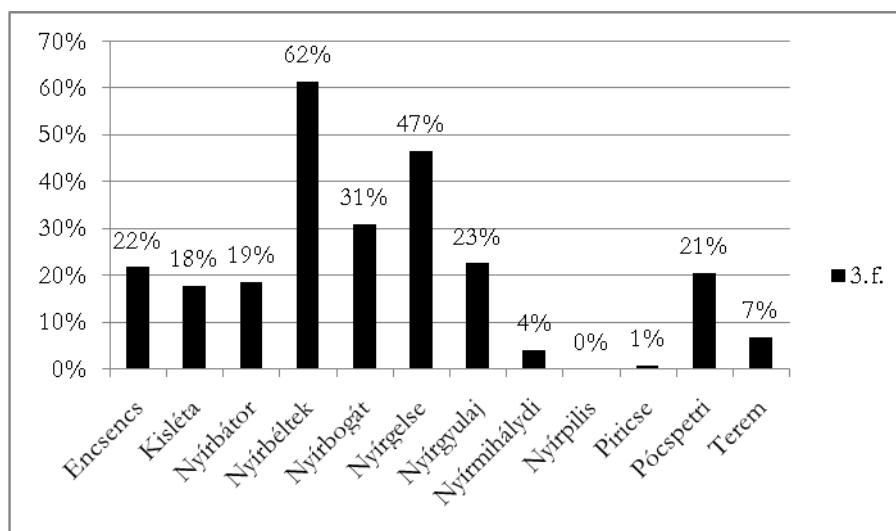
Az *első* feladat a vizuális differenciálási képesség minőségileg jó szintjét feltételezi, az azonosságok és különbözőségek észleléséhez, felismeréséhez. Ha nem csupán a hibák számát nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy a gyerekek kevesebbet hibáztak azoknak a képpároknak az esetében, amelyekhez jelentést tudtak társítani.

Az összetettebb, absztrakt ábrák esetében, illetve ahol a síkban való iránydifferenciálás észlelése is meghatározó volt, ott nagyobb számban fordultak elő helytelen megoldások. A gyerekek inkább a globális ábrát észlelték és kevésbé az egyes formák részletei közötti finom eltéréseket. A finom eltérések és a síkban való iránydifferenciálás észlelésének a képessége azért fontos, mert meghatározó lesz a betűtanulás során. A különbségek észlelésének megfelelő színvonala a felépítésükben vizuálisan hasonlóságot mutató betűalakok esetében lesz hangsúlyos, elsősorban a magánhangzóknál, mint például az e - o; u - ü; o - ö megkülönböztetése. A vizuális iránydifferenciálás képessége, a vízszintes és függőleges irányok biztos ismerete a mássalhangzók tanulása során fontos a gyerekek számára, hiszen például a p - b - d betűk megkülönböztetése erre épül.

A *második* feladat figyelem teszt, amellyel az volt a célunk, hogy a gyerekek figyelem koncentrációjáról valamint a figyelmük terjedelméről kapjunk információkat. A gyerekek teljesítménye elfogadható eredményességet mutat. Ugyanakkor a percenkénti regisztrációt nem lehetett értékelni, így a figyelem terjedelmére nem kaptunk használható adatokat. Azt tapasztaltuk, hogy a feladat megoldására a gyerekeknek nem volt kialakított stratégiája, azaz a keresést nem egy kialakított rendszerben végezték (sorba pásztázva az ábrákat fentről lefelé, vagy balról jobbra haladva), amellyel a hibázás (kihagyás) lehetősége csökkenhet. Akik sorban haladtak, azoknál is megfigyelhető volt az irányok nem megfelelő használata, azaz letről felfelé vagy jobbról balra haladtak. A feladatlapok értékelése során feltűnő volt azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem a kapott és be is mutatott instrukció alapján oldották meg a feladatot, hanem az óvodai foglalkozások során megismert, hasonló típusú feladat megoldási rendszerét követték. Az általunk megjelölt ábrát nem áthúzták, hanem minden mosolygó arcot összekötöttek egymással.

A *harmadik* feladat, amely a szabályfelismerés és a szabálytartás képességét mérte a tanulónál, a legalacsonyabb eredményességi mutatóval rendelkezik.

BODNÁRNÉ SZŰRÖS ZSUZSANNA:SZŰRŐVIZSGÁLATI ELJÁRÁS
RÉSZKÉPESSÉG GYENGESÉGEK FELISMERÉSÉRE ISKOLÁT KEZDŐ
GYERMEKEKNÉL



A hármas feladatban nyújtott alacsony teljesítmény okai a következők lehetnek:

- az életkoruknak nem megfelelően megfogalmazott vagy nem elég részletes instrukció, magyarázat;
- nyelvi elmaradásaik nehezítik a verbális utasítások értelmezését;
- a feladat megoldásához szükséges képességek még nem alakultak ki;
- ilyen típusú feladattal még nem találkoztak a gyerekek, a tapasztalat hiánya;

Általánosan megfigyelhető hiba volt, hogy az első sor szabályát vitték tovább a többi sorra is, annak ellenére, hogy az instrukció során elhangzott, hogy minden sornak más a szabálya. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy több információ megjegyzése, értelmezése problémát jelent számukra, vagy feltételezhetően megtapad (nem rugalmas) a gondolkodásuk, nehezen váltanak egyik szemponttól a másikra.

A *négyes* feladat, amely szintén a gyerekek szabályfelismerését és szabálytartását mérte, kiugróan jó eredményt mutatott, annak ellenére, hogy ebben a feladatban nemcsak a szabályt kellett felismerni a tanulóknak, hanem a geometriai formákat egyeztetni a hozzá tartozó színnel. A sikeres megoldáshoz több részképesség együttes működésére volt szükségük. A sikeres megoldás oka a feladat ismertségével, begyakorlottságával magyarázható, amelyet a gyerekek megnyilvánulásai is alátámasztottak. Miután az iskolaérettségi vizsgálatokon hasonló feladat előfordul, így az óvodai foglalkozásokon ilyen típusú feladattal gyakran találkoztak a gyerekek.

Ugyanakkor a formák megrajzolása gondot jelentett a gyerekek számára, ezt több feladat esetében is tapasztaltuk, hogy egyszerű síkidomok/formák kivitelezése nehézségekbe ütközik.

Az *ötödik* feladatban, amely kép-és forma egyeztetése, olyan képességek együttes működését szerettük volna feltérképezni, mint a rövid távú emlékezet, vizuális észlelés, rugalmas alkalmazkodás és a tanulékonyság. A feladat teljesítménye, ha az átlageredményességet nézzük elég jó szintet ér el. Ugyanakkor a feladat megoldása során a gyerekek több segítséget igényeltek, mint általában a többi feladat esetében. A feladat megoldása során a tanulók tanulékonyága is szerepet kapott, így a teljesítmények százalékos aránya alapján feltételezhető, hogy a gyerekek egy részénél több gyakorlásra lesz szükség a megfelelő teljesítmény eléréséhez. Az osztályban tanító pedagógusoknak a tervezés, a tanítás és a pedagógiai módszerek kiválasztása során érdemes lesz ezt figyelembe venni.

A *hatos* feladatban a gyerekek sorrendi emlékezetének képességét és az ellentétek felismerését térképeztük fel. A feladat eredményessége jó szintet mutat. A legtipikusabb hiba a színek felcserélése volt, de a feladat értelmezésével is akadtak problémák.

A *hetedik* feladatban az alakítás színvonaláról, fejlettségi szintjéről, az összetartozó részek egységes egészként való felfogásáról szerezhettünk információkat. Általában hat - hét éves korra alakul ki a „strukturált egésznek” az észlelése. Az egész és rész összefüggéseinek meglátása az írás és olvasás valamint a számolás elsajátításának az alapjait képezi. Ugyanakkor, ha ennek a területnek a fejlettségét –mint a képességek fejlődését és érését általában- vizsgáljuk, figyelembe kell venni az egyéni sajátosságokat. A feladat eredményessége jó szintet mutat, nem figyelhető meg kiugróan nagy eltérés a szélső értékek irányában.

A *nyolcas-tízes* feladat, ami az alak háttér differenciálásának képességét méri, könnyűnek bizonyult a tanulók számára. A feladat eredményessége magas. A jó teljesítmény magyarázata lehet, hogy ezzel a feladattípussal találkozhatnak leggyakrabban az óvodai foglalkozások keretein belül, így lehetőségük van azok begyakorlására. A másik magyarázat, hogy a jelentéshez, konkrét fogalmi gondolkodáshoz, a tapasztalathoz köthető feladatok megoldása könnyebb számukra.

A *kilencedik* feladat, amely az alakállandóság képességének fejlettségéről ad információt a forma-, nagyságállandóság észlelése eltérő körülmények között. A betűtanulás során a tanulók egy betű többféle változatával fognak találkozni, változhat a nagysága, színe, a vonal vastagsága, de mindezekről függetlenül fel kell ismerniük, hogy ettől még ugyanaz a betű. A csoport,

illetve az egyéni fejlesztések során ennek a képességnek a kialakítására érdemes lesz odafigyelni.

A *tizenegyes* feladat, a vizuomotoros képességeket vizsgáló eljárás, a „Bender-teszt” volt. Loretta Bender 1938-ban kidolgozott vizsgáló eljárása a gyermekek vizuomotoros rendezési szintjét méri. A vizsgálat eredménye jó prognosztikus jelzéssel rendelkezik, az olvasás-és írás elsajátítása során várható nehézségek megállapítására.

A próbát a hazai gyakorlatban kiegészítő vizsgálatként használjuk, a gyermekek adott életkor alatti alacsony teljesítménye ugyanis organikus tünetként értelmezhető. A próba sikeres megoldása „a grafomotoros készség vizuális és perzeptív komponenseinek fejlettségétől, illetve érettségétől függ.” (Torda, 1999. 13.)

A tanulók teljesítménye a formareprodukció során az egyszerű ábráknál volt sikeresebb, az összetettebb ábrák kivitelezése gondot jelentett számukra. A hibák változatossága ellenére kiemelhetőek jellegzetes hibatípusok:

- szögek torzításai;
- az irányok nem megfelelő érzékelése az ábra részének nem a megfelelő helyre való berajzolása;
- a vonalak pontatlan megrajzolása, érintkezési hibák.

Megfigyelhető volt a gyerekek munkáin a grafomotoros készségek éretlensége miatti másolási ügyetlenség. A feladat értékelése során feltűnő volt az összkép rendezetlensége.

Az utolsó *tizenkettődik* feladat az „Emberrajz” elkészítése volt. A gyermekek emberábrázolása nemcsak a szenzomotoros tevékenységük fejlettségét mutatja meg, hanem az addigi életük során átélt élmények és kialakult képességek rendszerét. „A rajz a gyermek egész személyiségének kifejezése, ezért nem elegendő a mechanikus kiértékelés, hanem figyelni kell a rajz üzenetére.” (Torda, 1999. 3)

Az emberrajzok átlagéletkora 6,05 év, amely a gyerekek átlag életkorával 6,07 év, közel azonos.

Az előző tanévekben óvodások és kisiskolások körében elmaradást tapasztaltunk életkorukhoz képest az emberalak rajzolásának színvonalában, ezért ebben a vizsgálatban kapott eredmény számunkra pozitív előrehaladásnak számít.

A rajzok minőségi elemzése során ugyanakkor feltűnő volt néhány gyerek esetében a tesztben gyűjtött teljesítmény és az emberrajz közötti

diszkrepancia, amely a mentális egészség szempontjából jelzésértékű, hiszen a tanulás sikerességét a gyermekek érzelmi élete is befolyásolja.

Fontosnak tartjuk a szűrővizsgálat kiértékelése után, hogy megbeszéljük az eredményeket, az osztályokba tanító pedagógusokkal, és közösen kialakítsuk a fejlesztés irányait, meghatározzuk a feladatait a pedagógusoknak, és a nevelési tanácsadóban dolgozó pedagógusoknak. A szakemberek kompetenciáinak a meghatározása mellett fontos, hogy a szülőket is tájékoztassuk gyermekeik teljesítményéről próbáljuk a még mindig élő rossz beidegződéseket oldani, és új szemléletet kialakítani. A pedagógus, a szülő, a speciális ismeretekkel rendelkező szakember együttes munkája során lehet a leghatékonyabban fejleszteni a gyerekeket, hogy minél kevesebb kudarcot éljenek meg a tanulás során.

Felhasznált irodalom:

- Buda Mariann – Sinka Edit – Buda András (2007): Az eredmények értékelése. Debreceni Egyetem Neveléstudományi tanszék, <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/index.htm>
- Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Falus Iván (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Franz Sedlak – Brigitte Sindelar (2000): „De jó már én is tudom” Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése. Budapest, BGGYTF
- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In.: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 386-416.p.
- Nagy József (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Szeged, Mozaik Kiadó
- Porkolábné Balogh Katalin (2005): Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára. Budapest, ELTE PPK Tanárképzési és –továbbképzési Központ
- Torda Ágnes – Darvas Ágnes (1999): Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez. Budapest, ELTE BGGYFK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet

Buda Mariann-Németh Zsófia-Szilágyi Attila-Szilvási Ottó

ISKOLADIAGNÓZIS ÉS KLÍMA PROJEKT 2011

Az iskolai erőszak minden iskolában jelen lévő, talán örök probléma. A demokratizálódási folyamatokkal, a gyermeki jogok elismerésével párhuzamosan azonban a felnőttek egyre kevésbé tudják és akarják tolerálni ezt a jelenséget. Ezért a világ sok országában határozott, szervezett törekvés mutatkozik az iskola erőszak megelőzésére ill. minél hatékonyabb kezelésére.

Megelőzési programok a nagyvilágban

Ha arra vagyunk kíváncsiak, milyenek ezek a programok, zavarba ejtő sokféleséggel és gazdagsággal találkozunk. Az alapprobléma minden bizonnyal a jelenség bonyolult voltából fakad. Az iskolai erőszak ill. zaklatás háttere rendkívül komplex; nem írható le egyszerű modellel. A megelőzési programok az alkotók által fontosnak tartott elemekre koncentrálnak, ezért a sokféleség.

A prevenciós programok között vannak olyanok, amelyek egyfaktorosak, azaz egyetlen tényezőre fókuszálnak. A korai programok nagyrészt az áldozattal és/vagy az elkövetővel foglalkoznak. Később jelentek meg azok a programok, amelyek vagy a gyerekek, vagy a tanárok készségeire fókuszálnak (pl. a szociális készségeket fejlesztő programok, mint a Second Step Program, vagy a Bullyproof: A Teacher's Guide on Teasing and Bullying program). Ahogy a tudományos kutatások egyre inkább feltárták a jelenség összetett voltát, úgy nyílt a megelőző – bár továbbra is egytényezős – programok látószöge is. Itt a resztoratív technikákra épülő Responsible Citizenship Program-ot emeljük ki, ill. a kortárs segítők működésére fókuszáló programokat (mint pl. az ohio-i School-based Mediation Program).

A fellelhető számos többtényezős program általában a fenti – egyfaktoros – megközelítések valamiféle kombinációjából áll elő.

A komplex probléma kezelésére már a téma első kutatója, Dan Olweus is komplex megközelítést javasolt. Az általa még a 80-as években megalkotott prevenciós program az iskolai élet több szintjére is kiterjed, bevonja a tanárokat, dolgozókat és a szülőket is. A program ma is világszerte a legelterjedtebb, számos változata létezik (mint pl. a Sheffield-projekt vagy az Expect Respect Program).

Az „egész iskola”-konceptió ma már általánosan elfogadott, számos program született ennek jegyében (mint pl. a Peaceful Schools Project). Mivel azonban lehetetlen a „mindenre odafigyelés”-t megvalósítani, az „egész iskola” konceptió egymástól nagyon eltérő gyakorlatokat fedhet. (erről ld. Rigby 2003)

Segítene eligazodni, ha tudnánk, e programok közül melyek hatásosak és melyek nem. Sajnos azonban a szakirodalom kevés korrekt hatásvizsgálatot közöl, és szinte egy programmal kapcsolatban sem tudunk hosszú távú követésről. (Rigby 2002) Ezek a tapasztalatok azt a következtetést sugallják, hogy bár az általános elvek régóta ismertek és elfogadottak, lehetetlen olyan részletes programot készíteni, amelyik bármilyen iskolában működőképes és eredményes.

Magyarországon az iskolák nagyon kevés segítséget kapnak a gyermeki erőszakkal kapcsolatos problémáik megoldásához. Tudományos igényű kutatás hazánkban alig van, a néhány év előtti, nagy médiakampánnyal kísért szakmai-politikai kezdeményezések nem hoztak tényleges változást.

A DE Neveléstudományok Intézete Iskolai Erőszak Kutatócsoportja 2010-es megalakulása óta egyik fontos célkitűzésének tartja az iskolák szakmai segítségét. E törekvés keretében indult el két partneriskolában az Iskoladiagnózis és Klíma elnevezésű projektünk. A munka célja, hogy kidolgozzunk egy olyan diagnosztikai módszertant, amelynek segítségével célzott, „iskolára szabott” fejlesztő ill. prevenciós programot készíthetünk.

Az Iskoladiagnózis és Klíma Projekt

Korábbi nagymintás kutatásunkban igazolódott, hogy az iskolai erőszak összefüggésben van a tanulók közérzetével, az iskolai osztály általuk érzékelt klímájával (Buda 2009, 2010). Ebből az eredményből kiindulva kívántuk számba venni, milyen tényezők vannak hatással a közérzetre, és kutatjuk, hogyan lehet megvizsgálni, mérni, elemezni ezeket a tényezőket.

Első lépésben az iskolát mint a diákok és tanárok életének fizikai környezetét vizsgáltuk meg; erről számolunk be ebben a tanulmányban. Ezen kívül kérdőíveket vettünk fel és fókuszcsoporthozos interjúkat készítettünk a tanárokkal és a diákokkal. (Az erről szóló tanulmány a kötetben olvasható.)

Az iskolák rövid bemutatása

Mindkét partneriskolánk a megyeszékhely közelében található, az A iskola egy közeli városban, a B iskola egy közigazgatásilag nem önálló, kisebb településen. Mindkét iskola küzd a tanulólétszám csökkenésével (bár a

nagyváros elszívó hatása inkább a B iskolát érinti). Az A iskola átlagos méretű, a tanulók szociális háttere az átlagnál rosszabb. A B iskola kislétszámú, átlagos szociális helyzetű tanulókkal.

A diákok kérdőíves vizsgálata alapján az A iskola helyzete az iskolai erőszak szempontjából a nagymintás vizsgálathoz viszonyítva kedvezőtlenebb, az A iskolában az átlagnál kevéssel jobb.

Az iskola mint fizikai környezet

A fizikai környezet hatása az emberekre és közvetve a teljesítményükre a gazdaságban száz éve vizsgált és ismert evidencia. A törekvés, hogy a munkahelyek fizikai kialakítása támogassa a teljesítményt, ma már természetesnek számít. A munkapszichológia eredményei azonban nehezen kerülnek át a mindennapi élet területeire, és a legutóbbi időkig érintetlenül hagyták az iskola világát, holott nyilvánvaló, hogy az iskola fizikai környezete jelentős hatást gyakorol az iskola, mint tanárok és diákok munkahelyének klímájára, a közérzetre és a teljesítményre.

A környezetpszichológia viszonylag új tudománya elemzi az ember és környezete közötti kölcsönhatást. A fizikai környezet valójában nem is tudatosuló jellemzőit korábban elsősorban abból a szempontból vizsgálták, hogy milyen hatása van a (tanulmányi) teljesítményre. Az újabb környezet- és egészségpszichológiai felfogás szerint legalább ilyen fontos az is, hogyan hat a fizikai környezet az „egyéb” tevékenységekre, a közérzetre, a társas kapcsolatokra, egyszóval az iskolában folyó életre.

S. Nagy Katalin egy régi tanulmányában (S. Nagy, 1988) lesújtó képet fest a 70-es évek iskoláiról. (Megközelítése a kulturáltságra fókuszál, a kultúra közvetítésének szimbolikus tereként vizsgálja az iskolákat.) Az iskolák fejlesztése azóta sem számít politikai prioritásnak. Bár uniós támogatással sok iskola korszerűsítését, fejlesztését sikerült megoldani, a diákok nagyobb része ma is kedvezőtlen, szürke, korántsem inspiráló, gyakran barátságtalan körülmények között tölti a napjait.

Az általunk vizsgált mindkét iskola kertvárosi környezetben van, bár ez az A iskola esetében szegényesebb környéket jelent. Mindkét iskolának parkosított, nagy udvara van, ami – részben – példamutatóan szolgálja a gyerekek igényeit. (Erre még visszatérünk.)



1. „A” iskola bejárata



2. „B” iskola földszinti folyosója

Partneriskoláink épületei, berendezése is közepes állapotúak. Az A iskola tipikus szocialista „kocka-stílusban” épült, (1.kép) számtalan hasonlót találni az országban. Viszonylag tágas belső terei vannak, azonban a berendezés, a falak festése szokványos, már-már egyhangú, nélkülözi a fantáziát, az élénkséget, a derűt. A B iskola régi épülete barátságosabb lenne, (2.kép) ha egy korábbi korszak zsúfoltsága nem kényszerítette volna ki a nagyobb földszinti tér felosztását, beépítését, ami már a belépéskor nyomasztólag hat. A tantermek bútorzata, festése, berendezése itt is átlagos, megszokott; van olyan tanterem is, amely kicsi, sötét, zsúfolt.

Hazánkban Dúll Andrea (és újabban Lippai Edit) foglalkozik az iskola mint környezet vizsgálatával (Dúll 2007, Lippai é.n.). Részletesebb elemzésünket is az általa publikált szempontok alapján fogjuk végezni. (Lippai-Dúll 2003) John Zeiselre hivatkozva a szerzők az alábbi alapvető lakóhelyi szükségleteket határozzák meg:

1. tájékozódási szükséglet
2. biztonságigény
3. társas interakció szükséglet
4. kényelem-igény
5. privát szféra igénye
6. identitás-szükséglet

Bár ezeket a városokra és/vagy a lakóhelyre vonatkoztatva fogalmazták meg, úgy véljük, ez a megközelítés jó keretet ad az iskolákban tapasztalt áttekintéséhez. Könnyen belátható, hogy a biztonságérzet és az ebből származó magabiztosság, a kötődés a helyhez és a csoporthoz, az együttműködés olyan tényezők, amelyek kedvezőbb klímát jelentenek; a hiányukból fakadó frusztráltság pedig közvetlenül is növeli az agresszió valószínűségét.

A *tájékozódási szükséglet* a terek, közlekedési útvonalak átláthatóságát, kiismerhetőségét jelenti. E tekintetben az iskolákkal általában nincs probléma, hiszen ez a szempont erőteljesen érvényesül a tervezéskor. Az utólagos beépítések, hozzátoldások megzavarják ugyan az eredeti tiszta szerkezetet – ilyesmire mindkét iskolában láttunk példát –, de ezek a változtatások nem olyan mértékűek, hogy valódi problémát jelenthetnének.

A *biztonságigény* azt fejezi ki, hogy az adott térben ne érezhessük fenyegetve magunkat. Az iskolai erőszak szempontjából veszélyesek az olyan eldugott, sötét helyek, amelyeket a felnőttek kevésbé tudnak ellenőrzésük alatt tartani. Az A iskolában van egy olyan folyosó, amelyet ebből a szempontból kritikusnak tartunk. (3. kép) Ez a sötét, szűk folyosó minden itt tartózkodó személyre frusztráló hatást gyakorol. A sötétség, a természetes fény hiánya miatti kellemetlen érzést fokozzák az üres falak. Viszonylag sok időt töltenek itt a diákok tanári felügyelet nélkül, hiszen testnevelés óra előtt itt kell várakozniuk, innen nyílnak az öltözők, de itt van a könyvtár (!) és egyéb szertárak is. A folyosó végén egy ajtó található, amit azonban csak a tanár nyithat ki, tehát szünetben valóban nagyon sötét ez a tér.



3. „A” iskola folyosója

A *társas interakció* szükséglete azt fejezi ki, hogy az adott térnek/épületnek alkalmasnak kell lennie a kapcsolatteremtésre, az akadálytalan, kellemes együttlétre. Ebből a szempontból a legpozitívabb a két iskola szépen parkosított, tágas, füves udvara. (4-5. kép) Az A iskolában a „szép” udvar azonban – sajnos – csak az alsósoké; a felsősök udvara kicsi, sivár, betonozott terület; a kicsik parkjába átmenni tilos. (6. kép)



4. „A” iskola, alsósok udvara



5. „B” iskola udvara

Az osztálytermek berendezése a megszokott, szinte minden teremben „padsorokat” találunk. (7. kép) A szokványos terem berendezés hagyománya arra szolgál, hogy megnehezítse a diákok közötti interakciót (a fegyelem érdekében). A B iskola egyik termében találtunk csoportmunkához berendezett, összetolt asztalokat. Ez az elrendezés sokkal jobban szolgálja a diákok közötti interakciót (ráadásul szellősebb és kellemesebb is). (8. kép)



6. „A” iskola, osztályterem



7. „B” iskola, osztályterem

Az iskolák épülete az osztálytermeken kívül csak álldogálásra ad lehetőséget. A folyosókon nincsenek fotelek vagy padok, kisebb, intimebb terek, amelyek támogatnák a diákok társas életét. (Az A iskolában büfé sincs.) Az A iskolában az első emeleti folyosó tágasabb terében vannak ugyan ülőalkalmatosságok, de itt soha senki nem üldögél, mert ez a tanári-igazgatói szobákhoz vezető folyosó előtere, csupasz falakkal – így inkább a „hivatal” része, mint a diákok életteréé (bár nincs tudomásunk arról, hogy tiltanák a diákoknak az itt-tartózkodást.) (9. kép)



8. „A” iskola emeleti folyosó



9. „B” iskola emeleti folyosója

Szintén ide tartozónak véljük, hogy a „kicsik” és a „nagyok” mindkét iskolában szeparálva vannak, azaz nincs lehetőségük interakcióba lépni, egymástól tanulni, egymást támogatni. A B iskolában ezt a szükség hozta – az alsó három osztály külön épületben tanul. Az iskola polgárai ezt pozitívan élik meg, mert könnyebb és nyugodtabb mindennapokat jelent, de pedagógiai-pszichológiai szempontból hátrányai is vannak ennek a megoldásnak. A szeparáltságot a B iskolában mesterségesen hozták létre, amikor megtiltották a felsősöknek, hogy az alsósok emeletére ill. udvar-részére menjenek. Így valószínűleg kevesebb a konfliktus, de mégsem tartjuk ezt a megoldást optimálisnak.

A diákok közérzete szempontjából fontosak a tanár-diák kapcsolatok. A fizikai tér szimbolikusan kifejezi, vajon a tanárok mennyire tartják kíváncsnak, hogy a diákok könnyen kapcsolatba léphessenek velük. A B iskola hangsúlyosan elkülönülő – valósággal külön épületrészben lévő – tanári-igazgatói helyiségei nehezen megközelíthetőséget sugallnak. A B iskolában a tanári szoba ajtaja éppúgy a folyosóra nyílik, mint a diákok termei; a bejáráshoz közel, jól megközelíthető helyen van. (Természetesen ez önmagában még semmit nem mond a hétköznapi tanár-diák interakciókról, de nem mindegy, hogy a tér szolgál-e egy igényt, vagy megnehezíti a kielégítését.)

A *kényelem-igény* azt jelenti, hogy az épületnek szolgálnia kell a benne élőket. Fontos, hogy a mindennapos tevékenységek minél kényelmesebben, zökkenőmentesebben bonyolódjanak.

Mindkét iskolában szaktantermi, „vándorló” rendszer működik, részben a megszokás, részben a helyhiány miatt. Úgy véljük, ennek a megoldásnak több a kára, mint a haszna, hiszen a szaktantermi rendszer sokkal inkább a tanárok kényelmét, mint a tanítás magasabb színvonalát szolgálja.

Talán éppen azért, mert a termeknek nincs „gazdája”, állandó lakója, hiányzik a meghittség, az otthonosság. Az obligát tanári asztal-terítón kívül nem találunk olyasmit, ami kellemessé tenné az osztálytermeket.

A tornatermek mindkét iskolában tágasak, jól felszereltek, a B iskola zuhanyozója különösen szép. A gyerekek azonban tornaóra után nem zuhanyoznak, mert erre nincs idejük. A tanárok nem teremtik meg a feltételeket, és nem is várják ezt el.

Az A iskola ebédlője nagyon kicsi, ami nagy odafigyelést és rövid étkezési időket igényel. A B iskolában – ebből a szempontból – még rosszabb a helyzet, mert ott a felsősöknek át kell menniük a másik épületbe ebédelni.

A mosdók állapota rendezett, bár vécépapírt egyik iskolában sem találtunk.

A zsúfoltság nagyon fontos stressz-faktor. Az A iskola belső terei tágasak, de a felsősök udvara szűkös és sivár.



10. „A” iskola, felsős diákok udvara

A zsúfolt tanári szobában alig lehet megmozdulni. Itt szinte lehetetlennek tűnik bármiféle szellemi munka. A helyiség nem alkalmas sem az órákra való felkészülésre, sem lazításra. A B iskola tanári szobája sokkal kellemesebb és barátságosabb. Bár maga a berendezés ugyanolyan régi és kényelmetlen, a bútorok jobb elrendezése szellősebb, a színek, a szőnyeg otthonosabbá teszi a helyiséget. (12. kép)



11. „A” iskola tanári szoba



12. „B” iskola tanári szoba

A B iskolában találtunk egy nyomasztóan kicsi, zsúfolt tantermet is.



13. „B” iskola tanterme

A *privát szféra igénye* egyik iskolában sem elégülhet ki, sem a diákok, sem a tanárok esetében. A diákoknak egyáltalán nincs személyes terük, a tanárokat a szűkösség korlátozza. Az épületben gyakorlatilag senkinek sincs lehetősége elvonulásra.

Az *identitás* szükséglete azt fejezi ki, hogy a fizikai térrel/épülettel való azonosulásunk erősítse identitásunkat, és ugyanakkor saját identitásunkat kihelyezhessük, megjeleníthessük az adott épületben. Az iskola esetében – értelmezésünk szerint – ez azt jelenti, hogy tanároknak és diákoknak fontos szükséglete, hogy magukénak érezhessék az épületet és annak helyiségeit, hogy úgy érezzék, a tér őket (is) kifejezi, hogy személyessé, jellegzetessé válhasson. Erre a legmegfelelőbb megoldás az lenne, ha a diákok aktívan beleszólhatnának a helyiségek kialakításába, díszítésébe, amelyek ezáltal egyedi és azonosulásra alkalmas arculatot kaphatnának. Magyarországon kevés iskola nyújt ehhez lehetőséget. Valamivel kevésbé átütő, de hatékony megoldás az is, ha a diákok a saját kezük munkáival találkozhatnak az iskola

falain, ha vannak olyan kommunikációs felületek, ahol kifejezhetik önmagukat.

Ebből a szempontból a B iskolában kedvezőbbek voltak a benyomásaink. Mindenütt találkozhattunk a diákok munkáival, van „dicsőség-tábla” és információs felület. (14. kép)



14. „B” iskola aulája

Az A iskolában már nem találtuk ilyen jónak a helyzetet. Bár itt is vannak kihelyezett rajzok, sok a csupasz, „steril” falfelület, a tantermek díszítése sok helyen a szó rossz értelmében hagyományos (tudósok arcképei, szemléltető eszközök alkotják a dekorációt).

Összességében úgy ítéltük meg, hogy a B iskola élt sikerebben az adott feltételekkel, bár itt is lehetne javítani az identitást erősítő megoldásokkal.

Az A iskola, mint fizikai környezet kifejezetten kedvezőtlen a felsősök és a tanárok számára. (Valószínűleg ez is közrejátszik abban, hogy itt az erőszak szintje magasabb.)

Mindezek jól kijelölik a tennivalók irányát. Reméljük, hogy a változásra irányuló szándék létrehozza a pozitív elmozdulást is.

Felhasznált irodalom:

- Buda, M.-Szirmai, E. (2010): School Bullying in the Primary School. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary). Journal of Social Research & Policy, 1, 49-68.
- Buda, M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. Iskolakultúra, 5-6, 3-15.
- Dúll, A. (2007): Edukációs környezetek:oktatási-nevelési helyszínek környezetpszichológiája. In: Demetrovics, Zs.-Urbán, R.-Kököneyi, Gy. (szerk.): Iskolai egészségpszichológia. L'Harmattan, Budapest

- Lippai Edit (2010): Az eredményes iskola infrastrukturális feltételei. (TÁMOP 3.1.1. munkaanyag.) tamop311.ofi.hu/szakmai-program/6-piller/lippai-edit, letöltve 2012.01.31.
- Lippai, E.-Düll, A. (2003): Városutópiák környezetpszichológiai és szimbolikai elemzése. Magyar Pszichológiai Szemle, 4, 431-472.
- Rigby, K. (2003): Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Trends & Issues in crime and criminal justice, 6, 1-6.
- Rigby, K. (2002): A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia. Attorney-General's Department, Canberra.
- S. Nagy Katalin (1988): „Józan ésszel nehezen érthető...” Milyen kultúraközvetítő a kulturálatlan iskolai környezet? In Vastagh, Z. (szerk.) (1995): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. mek.oszk.hu/01800/01808/01808.pdf. Letöltve: 2012. 01. 31.

Csejoszki Mihály

EGYHÁZI SZEREPVÁLLALÁS – ISKOLAÁTADÁSOK A CSEREHÁTON

Bevezetés

Európa jelenlegi oktatási rendszerében az állam – korábbi versengő szerepkörét elhagyva – elsősorban koordinátorként van jelen, tiszteletben tartva az alapvető (vallásszabadsághoz és oktatáshoz való) civil jogokat. Érdeemes megvizsgálni az európai közoktatási rendszereket az iskolafenntartók aránya tekintetében. Hollandiában a diákok 70%-a jár magániskolába, mely intézmények fenntartói legnagyobb számban a katolikus (31%) és protestáns (21%) egyházak (Pusztai 2004). Szembetűnő a különbség a legjelentősebb felekezeti iskolahálózattal rendelkező hollandiai példa és a magyarországi fenntartói háttér között, mely a rendszerváltás óta 90%-ban önkormányzati, és mindössze 7%-i egyházi fenntartóval rendelkezett. Ez az arány egy 2010-es törvénymódosítás eredményeként –, mely egyszerűbbé tette az önkormányzatok számára az iskolák átadását, az egyházak számára pedig az intézmények átvételét – megváltoztatott. Ez azt eredményezte, hogy a korábbi 365 egyházi fenntartású intézmény több mint nyolcvannal gyarapodott. A legtöbb intézményt az „elitoktatóként elkönyvelt” katolikus egyház vette át (Fazekas 2011), melyet gyakran ér az a kritika, hogy nem a társadalmi igényeknek megfelelően veszi ki részét az oktatásból (L.Ritók 2010).

Kutatásom célkitűzése volt, hogy egyes csereháti települések önkormányzati fenntartású óvodáinak és általános iskoláinak katolikus egyházi fenntartásúvá válását nyomon kövessem. Ennek során Selyeb és Homrogd településeken végeztem empirikus vizsgálatokat, amelyek segítségével a következő kérdésekre kerestem a választ.

Érdekelt egyrészt, hogy miért, és milyen feltételek mellett válnak egyházi fenntartású oktatási intézményekké a települések iskolái, továbbá, erről hogyan vélekednek, és attól mit várnak a túlnyomórészt roma iskolafelhasználó szülők, az iskola régi- és új fenntartói? Miért és hogyan vállalja a katolikus egyház a mélyszegénységben élők nevelését?

Kutatás

A települések a Cseréhát „kapujában”, az ország egyik leghátrányosabb régiójában, Miskolctól 30 km-re található szomszédos települések, ahol a cigányság aránya 50 és 70 százalék körüli. Mindkét településen nagymértékű a munkanélküliek aránya, a szociális segélyek kifizetése pedig rendkívüli terhet ró az önkormányzatokra. A települések miliójében nem fedezhető fel jelentős eltérés, iskoláik arculatában azonban lényeges különbség érzékelhető. A homroldi iskola a klasszikus „körzeti iskola” képének felel meg, míg a selyebi kistelepülés kisiskolájában csak két összevont alsó tagozatos osztály működik, ami jellemzi is az itt található „iskolák zárt rendszerét, önmagába zárkózott világát” (Torgyik 2008,164). Ez az eltérés az óvodák esetében is megfigyelhető, mivel a selyebi óvodába elsősorban helyi gyerekek járnak, míg a homroldiban magasabb a szomszédos településekről bejáró óvodás gyermekek száma. A vizsgált óvodák és iskolák a települések egyetlen oktatási intézményei. (Azonban a szomszédos településeken is elérhető az alapfokú oktatás).

Kutatásom során az interjúzás módszerét alkalmaztam, tekintettel a kutatás méretére és a feltérképezni kívánt társadalmi környezetre. A félig strukturált interjúkból, melyeket a települések polgármestereivel, az iskolák igazgatóival, valamint az új fenntartó, a Görög Katolikus Egyház oktatási referensével, és az érintett szülők egy részével készítettem el, az eseményekkel kapcsolatban az alábbi kép vázolható fel. Szót kell ejtenünk arról, hogy vannak korlátai annak, hogy e tanulmány eredményeit általánosítsuk. Egyrészt, csupán egy régió két települése került itt a figyelem fókuszába, miközben az ország több hátrányos helyzetű térségében sűrűbben fordulnak elő hasonló iskolaátvételek. A vizsgált két településről elmondható, hogy karakteresen jellemzik a térséget, azonban eddigi tereptanulmányaink azt mutatják, hogy minden településen kicsit máshogy megy végbe a folyamat. A terjedelmi korlátok miatt az interjúk alapján itt összefoglaló képet vázolunk fel, a részletes elemzésére jelen tanulmány egy hosszabb változatában került sor.

Selyeb

Az 512 fős kistelepülés polgármesterével készített interjúból megállapítható a település és lakosainak rendkívül nehéz anyagi helyzete, valamint a munkanélküliség nagy aránya. A helyi tsz-ben dolgozók száma nem haladja meg a tíz főt, de a közelebbi városokban munkát vállalók száma

sem haladja meg a 30-at, ezzel szemben szociális segélyben több, mint 70 ember részesül. A cigányság aránya meghaladja a 70%-ot¹. A településen 40 éve működik a 2008-ig nyolc, majd 2009-től négy évfolyamos, két összevont osztállyal és 39 gyermekkel foglalkozó iskolaotthonos intézmény, mely egy szomszédos település tagintézménye. Az óvodába és az iskolába hetven, 90 %-ban halmozottan hátrányos helyzetű és közel 100%-ban cigány gyermek tanul. A faluból óvodás gyermek nem, iskolás diák pedig körülbelül tíz jár más település oktatási intézményébe. A településen magasabb a görög katolikusok aránya, de jelen van a református egyház is, és a „paraszt” lakosság – a cigányok szóhasználatával élve – többsége vallását gyakorló, míg a cigányság körében ez minimálisnak tekinthető.

A polgármester az intézmények egyházi kézbe adását – mely az önkormányzat kezdeményezésére történt – a település súlyos anyagi helyzetével, valamint a felekezeti oktatás szellemiségétől várható pozitívumokkal indokolta. További pozitív tulajdonság véleménye szerint, hogy „az egyház több normatívát kap, többet tud pályázni [...] a gyerekek hátha másféleképpen nőnek fel”. Ezen túl olyan iskolán kívüli eseményekre is eljuthatnak a település diákjai, mint például gyermekbúcsúk, egyházi rendezvények és kirándulások.

Az egy évvel korábbi tagintézménnyé válást követően –, melyet akkor is az önkormányzat anyagi problémái kényszerítettek ki – a változások híre az intézményvezető asszonyt és a pedagógusokat „hidegzuhanyként” érte. A hangulat az egyeztetéseket követően nyugodott meg, amikor tisztázódott, hogy minden pedagógust „átvesz” az új fenntartó. A tagintézményt vezető asszony a fenntartóváltástól az iskola arculatában vár jelentős változást, továbbá a gyermekek magatartásának javulását és eredményesebb tanítást remél, mert véleménye szerint így „jobban lehet ösztönözni a gyerekeket”. Azáltal, hogy már óvodásként az egyházi oktatás rendszerébe kerülnek a cigány gyermekek, ez később eredményezheti azt is, hogy „könnyebb lesz elérni nekik az érettségit” vagy elsajátítani egy szakmát a felekezeti iskolahálózatban. Interjúalanyaim nem tudtak olyan szülőről, aki az iskola felekezeti válása miatt más, nem felekezeti iskolába kívánta volna vinni gyermekét.

A szülőkkel folytatott beszélgetések alapján megállapítható, hogy a változásokról elégséges és megfelelő tájékoztatást kaptak, azzal szemben negatív véleményt nem fogalmaztak meg. Az eseményekkel kapcsolatban azonban bizonyos fokú passzivitás volt tapasztalható részükről. Csak két

¹ A településen élők számát, a cigány lakosság arányát az interjúalanyok véleménye alapján állapítottam meg. Az interjúkban ezen számok hasonlóságot mutattak, ezért külön-külön, azokat csak akkor közlöm, ha jelentős eltérés fedezhető fel az egyes vélemények között.

tisztázatlan kérdés merült fel bennük: a korábbiakhoz hasonlóan történik-e az étkeztetés finanszírozása, valamint az iskola oktatási formájának megváltozása – a korábbi iskolaotthonos oktatás, napközi otthonossá válása – milyen változásokat eredményez majd mindennapjaikban.

Homrogd

A mikrorégiós feladatokat ellátó, 997 fős településen működik a környező falvak egészségügyi, pénz- és oktatási központja, de itt is magas a munkanélküliek száma, és az önkormányzat szintén anyagi nehézségekkel küzd. Pályázati pénzekből azonban sikeres fejlesztéseket valósíthattak meg az elmúlt években. A pályázatok egyike az iskola épületének korszerűsítését, bővítését szolgálta, melybe tizenkét településről 200 - 220 gyermek jár. A település cigány lakossága 35 és 55 százalék közötti eloszlást mutat.² Az iskolában a cigány tanulók száma itt is rendkívül magas, 50-60 százalék körüli. A hátrányos helyzetű gyermekek száma 160, a halmozottan hátrányos helyzetű diákoké pedig körülbelül 100 fő, vagyis a diákságnak közel a fele. Az óvodában, mely két csoporttal és 60 fővel működik, a cigánygyerekek aránya 50 százaléknyi, csak úgy, ahogy a halmozottan hátrányos gyerekek aránya. A falu lakossága fele-fele arányban római és görög katolikus, és a vallásgyakorlás szempontjából azonos helyzet tapasztalható, mint a szomszédos településen, vagyis a cigány lakosság vallásgyakorlása itt sem jelentős.

Az iskola átvétele – Selyebbel ellentétben – itt az egyház kezdeményezésére történt, és a polgármester szerint a képviselő-testület véleménye az volt, hogy „akkor jöjjön az egyház, aki talán, és ez a lényege, képes lesz bemenni a családokhoz is, amire a pedagóguskar nem képes. Be a családokhoz, be a mindennapi életükbe, és akkor lesz egy közös dolguk, az a gyerek”. A polgármester a felekezeti oktatástól a cigány gyermekek eredményesebb szocializációját várja, melyet véleménye szerint a napközi otthonos oktatás eredményezhet, ezen kívül további befolyásoló tényező volt a település nehéz anyagi háttere is. Ezenkívül az aktuális oktatáspolitikai helyzet is jelentős befolyást gyakorolt a település döntéshozóinak

² Az interjúkban a cigányság arányát illető becslések eltérést mutattak. A polgármester 35, az iskola igazgatója 55, a megkérdezett cigányok 20 – 25, míg a település görög katolikus parochusa 35 százalékra becsülte azt. A differenciák vizsgálata külön fejezetet igényelne, azonban arra ki kell térnünk, hogy a polgármester és a parochus egyaránt kiemelte, hogy a faluban nem érzékelhető a cigány – magyar ellentét. A parochus véleménye szerint – egyebek mellett – ez elsősorban a jelentős asszimilációnak köszönhető.

„választására”. Ezzel kapcsolatos véleményük úgy fogalmazódott meg, hogy „nem jobb az állami iskolarendszer, mint az önkormányzati, mi pedig nem szeretnénk államiba tartozni”. Az egyeztetések során olyan kérdések is tisztázásra kerültek, mint a munkavállalói jogok, valamint, hogy ne legyen elvárás a vallás gyakorlása a tanári kartól, illetve, vegye át az egyház az önkormányzattól az iskolai hitelállományt is.

Az iskola igazgatója elsősorban itt is az önkormányzat nehéz anyagi hátterével magyarázta a fenntartóváltást, és második helyen említette az egyházi nevelés sajátosságaiból fakadó esetleges előnyöket. Véleménye szerint ez azt jelenti, hogy „az egyház jobban bevonja az iskolai életbe” a szülőket, és ezért „hátha jobban odafigyel az egyház a családokra”, valamint „a mindennapi élet értékeihez közelebb hozzák a tanulókat”. Zárszóként pedig annyit jegyzett meg, hogy „rosszabb nem lesz”.

A 16 fős tanári karban –, melybe körülbelül öt pedagógus gyakorolja a vallását, az igazgató véleménye alapján – kezdetben voltak aggályok az új fenntartóval, mint munkáltatóval szemben, és csak akkor szűntek meg, amikor tisztázódott, hogy az egyház a korábbi feltételekkel „veszi át” az összes alkalmazottat.

A legrosszabb körülmények között élő szülők részéről fogalmazódtak meg kérdések az egyházi fenntartóval kapcsolatban. Így merült fel például, hogy az iskola milyen új elvárásokat – gyakoribb szülői értekezleteket vagy családlátogatásokat – támaszt a szülőkkel szemben? Ezek a kérdések a későbbiekben tisztázódtak. A nem cigány szülők viszont egyöntetűen pozitív hangulatban és a színvonal további emelkedésének reményével tekintenek az új tanévre.

Egyházi fenntartó

A Görög Katolikus Egyház oktatási referense elsősorban a törvényi háttér által biztosított új lehetőségekkel indokolta az egyházi oktatási rendszer bővítését. A selyebi iskola épülete az egyház tulajdonába került, mivel már korábban is felekezeti tulajdon volt. Homrogd esetében az épület használati jogát kapták meg határozatlan időre, a törvénynek megfelelően azzal a megkötéssel, hogy az csak oktatási tevékenység céljaira használható.

Az iskolák pedagógiai programját illetően az irányelv a következő volt: „El nem veszünk a szakmai programból, csak kiegészítjük azt”. Vagyis, a korábbit megtartják, de belekerülnek a vallásos nevelés irányelvei, melynek legfőbb sajátossága, hogy nevelni akarnak nemcsak oktatni. Azok a gyerekek, akik korábban is az iskola diákjai voltak etikát, az újonnan felvett diákok pedig hittant tanulnak majd. Az oktatási referens sem tudott olyan szülőről,

aki a fenntartóváltás miatt el kívánta volna vinni az iskolából gyermekét, és többnyire pozitív véleményekről számolt be a pedagógusokat illetően is. A dolgozókat a korábbiaknak megfelelő feltételekkel vették át, és csupán azt várják el, hogy „az iskola pedagógiai, nevelési irányát, a keresztényi erkölcsnek a megélését elfogadják és a szerint neveljenek”. Nem megtéríteni akarják a tanárokat, csupán lojalitást várnak el a vallással szemben. Új dolgozó esetében azonban már feltétel lesz a vallásosság.

A Görög Katolikus Egyház a vizsgált intézményeken kívül több iskolát is átvett, valamint továbbiak átvételét tervezi. Elsősorban Borod – Abaúj – Zemplén és Szabolcs – Szatmár – Bereg megye területén bővült új intézményekkel a Görög Katolikus Egyház iskolahálózata. Azért ebben a térségben vállalkoztak új oktatási intézmények működtetésére, mert itt élnek híveik, itt teljesítenek szolgálatot papjaik. Az oktatási intézmények között több óvoda és általános iskola, egy gimnázium és egy szakközépiskola is szerepel. Ezek átvétele többségében az önkormányzatok kezdeményezésére került egyházi „kézbe”, azonban volt (három) olyan település is, ahol az egyház nem vállalta az iskolák fenntartását, mert „ahhoz nem lett volna elég erő”, vagyis nem tudták volna biztosítani az egyházi oktatás megfelelő feltételeit.

A cigányság oktatásáért és felzárkóztatásának érdekében Rakaca településen egy komplex oktatási központot kívánnak beindítani, melynek részét képezné az óvoda, az általános iskolai oktatás, illetve a szakképzés is. Továbbá, már működik a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, melynek célja olyan egyetemi hallgatók támogatása, akik érzékenyek a cigányságot érintő problémákkal szemben, és készek tenni a cigányság felemelkedéséért, valamint a cigány-magyar együttműködésért.

Fenntartóváltás – Társadalmi szerepvállalás

A 2010-es adatok alapján Magyarországon az általános iskolai diákok egyharmada hátrányos helyzetű, ebből mindössze 3,55% százalékuk járt felekezeti iskolába, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya csupán 1,9 százalék volt (L.Ritók 2010). A fenntartóváltásoknak köszönhetően most ezek a számok, ha nem is jelentősen, de növekedtek, vagyis a felekezeti iskolahálózat bővülésével, a hátrányos helyzetűek oktatásában is nagyobb feladatot vállal a katolikus egyház. Ez pedig megfelel a társadalom azon igényeinek, melyek az egyháznak nagyobb szerepvállalást szántak a hátrányos helyzetűek oktatásában „társadalmi és történeti szükségszerűsége” hivatkozva (Kozma 2005), ami azért is

lehetséges, mert „a felekezeti intézmények körüli érdekcsoportok valamivel kedvezőbben fogadhatják a társadalmi integrációs törekvéseket”, tehát „a felekezeti intézményrendszer a többi szektornál bátrabban vállalhatja fel ezeket a feladatokat” (Pusztai 2011, 59). Ez megerősíti Tomka Miklós megállapítását, miszerint „az emberek nagyobbbrészt igénylik az egyházi iskolákat, mégpedig a jelenleginél nagyobb számban” (Tomka 2005, 500).

Még kérdéses, hogy az újonnan átvett iskolákban mennyire lesz eredményes a cigány gyermekek nevelése, de említésre méltó a rakacaszendi Görög Katolikus Általános Iskola és Óvoda példája, ahol immár 11. éve folyik biztató eredményekkel a roma gyermekek nevelése, oktatása. (Csejoszki 2010).

A növekvő szerepvállalásnak egyik eredménye lehet, hogy a bővült és teljes egyházi iskolahálózatban egyre több cigány gyermek szerez – a korábbiakhoz képest (Forray 1999) – magasabb iskolai végzettséget, nagyobb tudást. Az egyre nagyobb társadalmi szerepvállalás nemcsak az alapfokú, hanem a középfokú oktatásban is tapasztalható. A legismertebb példán, a kazincbarcikai Don Bosco Szakközépiskolán túl, megemlíthetjük a Szent Benedek Gimnázium és Szakképző Iskola Miskolci Tagintézményét is, ahol túlnyomórészt hátrányos helyzetű és cigány diákok oktatása folyik.

Összegzés

Megállapítható, hogy a települések –, melyek jelentős földrajzi és kulturális hátrányokkal küzdenek – a rendkívüli anyagi terheiket próbálták meg „lerázni magukról”, melyben a katolikus egyház sikeres partnernek bizonyult. Másodsorban, hogy az önkormányzatok nagy reményekkel és elvárásokkal tekintenek a vallásos nevelésre és a katolikus fenntartóra. A vallásos pedagógia „megtérülését” főképp az iskola és család együttműködésének javulása terén remélik – nem is alaptalanul (Pusztai 2011). A pedagógusok természetesnek tekinthető kezdeti félelmei csökkentek, vagy teljes egészében meg is szűntek a tárgyalások előrehaladtával, a vallásos tanárok pedig üdvözlötték a változásokat. Az iskolák többségében a cigány diákok szülei, leginkább az események passzív szemlélői voltak, aggályokat csak – az akkor még – néhány tisztázatlan kérdés keltett bennük, a nem roma szülők pedig általában pozitív véleményeket fogalmaztak meg a változásokkal kapcsolatban.

Összességében elmondható tehát, hogy az oktatáspolitikai döntések következtében egy pezsgő és cselekvő egyházi oktatási rendszert láthatunk, mely a társadalmi igényeknek megfelelő szerepkört is magára ölt. Azonban azt is le kell szögeznünk, hogy az egyházi oktatással szemben támasztott

jelentős és néha irreális elvárások valószínűleg nem teljesíthetők maradéktalanul vagy csak másabb formában hosszabbtávú szorgalmas, aprólékos építkezés eredményeképpen.

Felhasznált irodalom:

- Csejoszki Mihály (2010): Egyházi szerepvállalás a hátrányos helyzetűek óvodáztatásában. IV. Taní- Tani Konferencia, Miskolc.
- Fazekas Csaba (2011): Miért a katolikusok veszik át a legtöbb iskolát? Pedagógusok Lapja, 8-9, 9.
- Forray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. Educatio, 2. 223-234.
- Kozma Tamás (2005) Egyházi iskolák – Interkulturális nevelés. Educatio, 3. 465-474.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat kiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. Educatio, 1. 48-61.
- L. Ritók Nóra (2010): Az egyházi iskolák és a szegregáció. Egy HHH tanulóktól mentes iskola megszervezésének receptje. Taní-Tani, 2. 3-5.
- Tomka Miklós (2005): A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. Educatio, 3. 492-501.
- Torgyik Judit (2008): Társadalmi sokszínűség az iskolában – Ahogy a pedagógusok látják. Interdiszciplináris pedagógiai és az eredményesség akadályai. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen. 160-168.

Engler Ágnes – Németh Nóra Veronika

FIATAL ÉRTELMISÉGIEK MŰVELŐDÉSI MAGATARTÁSA

Tanulmányunkban a fiatal felnőttek (18-30) korosztályának kultúrafogyasztási szokásait vizsgáljuk meg egy határmenti régióban. Kutatási adataink segítségével árnyalni kívánjuk az olyan nagymintás vizsgálatokat, mint az Ifjúság és Mozaik szociológiai kutatások, melyek a fiatalok életmódjáról adnak helyzetjelentést rendszeres időközönként (Ifjúság 2000, 2004,¹ Mozaik 2001²). Felméréseinket két célcsoportban végeztük: (1) nappali tagozaton tanuló alapképzéses hallgatók,³ illetve (2) levelező képzésben részt vevő női hallgatók.⁴ Metodikáját tekintve a kutatás alapvetően survey jellegű kérdőíves felmérésre épült. Bár a vizsgált dimenziók azonosak (kulturális intézmények látogatottsága, művelődési szokások vizsgálata), mégsem tudunk egyértelmű komparatív elemzést használni az eltérő kérdőívek miatt. Ugyanakkor a művelődési szokások vizsgálatában kimutatható tendenciákat érdekesnek tartottuk egymás mellett bemutatni, ezzel is érzékeltetve a kultúrafogyasztási attitűd mögött húzódó magyarázó tényezők sorát.

Előzmények: Ifjúságkutatások és művelődésszociológiai felmérések

A kulturális javak fogyasztása terén végzett országos kutatások eredményeiből jól látható, hogy a kultúra fogyasztása és az életmód rétegekötöttsége között szoros összefüggés tapasztalható. Mint ahogy különbség van a használati tárgyak fogyasztási szokásaiban, úgy eltéréseket

¹ Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. letöltés helye: www.szmi.hu/download.php?file_id=417 letöltés ideje: 2011. március 13.

Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutató Iroda letöltés helye:

http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczgyabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf letöltés ideje: 2011.március 10.

² Mozaik 2001 (2002): Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében szerkesztette: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László, Nemeskéri István Nemzeti Ifjúságkutató Intézet Budapest 2002

³ A nappali tagozaton tanulók vizsgálatát a CHERD-H kutatócsoport TERD (OTKA T-69160) kutatásának keretében végeztük.

⁴ A levelező tagozatos hallgatókra vonatkozó tanulmányrész megírása a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

találunk a kultúrához való igények területén is. A vizsgálatok mutatóiból kiderült, hogy a kulturális fogyasztás az életkor, az iskolai végzettség, a társadalmi státusz és a gazdasági helyzet is determinálja (Antalóczy – Füstös – Hankiss 2009, Hunyadi 2005). Erre utalnak Hunyadi Zsuzsa eredményei is, aki a különböző életmódokat folytató emberek kulturális viselkedését vizsgálta meg. Hunyadi 2005-ben megjelent tanulmányában négy fő életmódtípust nevez meg a kulturális tevékenységek végzése alapján. Vannak a *sokoldalú életmódot folytató csoportok*, az *egyoldalú életmódot folytató csoportok*, az *otthonülő csoportok* és az *atipikus életvitelt*, azaz a sívár életmódot folytatók csoportjai (Hunyadi 2005).

Tanulmányunk rövid terjedelme miatt a számos művelődési attitűdöt és szabadidő-fogyasztást vizsgáló kutatás közül csak a 2000-es és 2004-es (8000 fős mintájú) IFJÚSÁG 2000 és az IFJÚSÁG 2004 című kutatások eredményeiből villantunk fel néhány tendenciát. A vizsgálatok egyik célja az volt, hogy feltérképezzék a magyarországi fiatalok anyagi és kulturális erőforrásait, életmódját és értékrendszerét. Az adatfelvétel során a 15–29 éves korosztály szokásait térképezték fel. A minták nagysága és reprezentativitása, a tematika részletessége, valamint a két kutatás összevethetősége miatt az IFJÚSÁG 2000 és IFJÚSÁG 2004 a legnagyobb és legfontosabb nagymintás szociológiai kutatások közé tartozik. Az IFJÚSÁG 2000 vizsgálat egyik fontos eredménye a kulturális fogyasztás terén, hogy a fiatalokra ugyanolyan társadalmi kettészakítottság jellemző, mint a magyar társadalom egészére, azaz érvényesül a társadalmi tagozódás általános tendenciája. A fiatal korosztály egyik része könnyen hozzáfér a különböző kulturális javakhoz. Birtokolják azokat az anyagi javakat, melyek a kultúra fogyasztásához a piaci viszonyok között feltétlenül szükséges. Ugyanakkor a különbségek nemcsak a különböző tőkejavak⁵ differenciáltságától függ, hanem a régiós adottságokból adódó eltérésektől és a társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíciótól is.⁶

A kulturális intézmények látogatottságában megfigyelhető eltérések mellett a felmérés során jelentős különbségeket találtak a látogatott kulturális intézmények típusai között is. A színházba és moziba járás, a hangversenyek,

⁵ A tőkejavak fogalma a tőkeelméletekhez tartozik és P. Bourdieu (1978), Coleman (1994) és Putnam (1993) kutatásaiból ismerhetjük meg részletesen.

⁶ Míg például a budapesti fiatalok közel háromnegyede járt moziban a megkérdezés előtti hónapban, addig a kisebb községekben élő ifjúságnak csak harmada. A fővárosi fiatalok 25%-a jutott el színházba két hónapos intervallumon belül, ugyanakkor ez a vidékiek esetében kevesebb, mint 10% (Ifjúság 2000).

könyvtárak, könyvesboltok és múzeumok látogatása inkább a fővárosban élő 15-29 éves korosztályra jellemző, míg a vidéki ifjúság a helyi diszkók, bálók, művelődési intézmények programjait részesíti előnyben. Az országos adatok alapján elmondhatjuk, hogy a kulturális javakhoz való hozzáférés nem egyenletes, sőt inkább a végtelenség jellemzi. Vannak, akik szinte bármilyen kulturális intézménybe eljuthatnak, és tetszőlegesen választhatnak a kulturális tevékenységek közül, míg másoknak nemcsak a lehetőségeik szűkösek, hanem az igényeiket sem ismerik fel. Ők azok, akik nem tudják meghatározni pontosan még a szükségleteiket sem, mert sokszor nem is tudják, hogy milyen lehetőségekből lehetne választani. Kulturális aktivitásuk igen alacsony, gyakran inkább passzívnak mondható. Pozitívként említhető, hogy a fiatalok preferenciái között domináns szerepet kapott a tanulás, a továbbtanulás és a képzés. Ezekhez pedig egyértelműen kapcsolódnak olyan kulturális tevékenységek, mint az olvasás, a könyvtár- és könyvesbolt látogatás, a mozi és színház aktív befogadása.

Az IFJÚSÁG 2004 vizsgálat célja az volt, hogy megismételjék azt a 2000-es kutatást, mely pillanatképet képes adni a társadalom egy fontos szeletéről, a 15-29 éves korosztályról. Ezekből az eredményekből lehet következtetni a generációs újratermelődésekre és azokra a tendenciákra, melyek fontosak az oktatás, a gazdaság és a társadalompolitika területein egyaránt. Ugyanakkor arról is informálódhatunk, hogy a fiatalságot érintő hatások és változások hogyan nyilvánulnak meg a vizsgált korosztály életmódjában, szabadidős tevékenységében és kulturális fogyasztásában. Tanulmányunkban a kutatás tematikájából csupán néhány a kultúrához kapcsolódó eredményt emelünk ki. Az olvasási szokások összehasonlító vizsgálatából kiderül, hogy az elolvasott könyvek száma enyhe csökkenést mutat. Véleményünk szerint ebből az adatból még nem vonható le az a következtetés, hogy a fiatalok egyre kevesebbet olvasnak, hiszen több kutatás is bizonyítja például, hogy az internet terjedésével egyre többen a világhálóról szereznek információkat. Ezt az összefüggést azonban az Ifjúság 2004 még nem vizsgálta.

A kulturális fogyasztás színtereinek vizsgálata megerősítette azt a tendenciát, melyet az IFJÚSÁG 2000 kutatás már jelzett, azaz, hogy a társadalom kettészakítottsága a fiatal korcsoport esetében is egyértelműen kimutatható, sőt 2004-re ez a távolság tovább nőtt. Az elitkultúra szegmenseibe tartozó művelődési javakhoz való hozzáférés és hozzájutás csak az egyéb javakban is bővebben rendelkezők számára lehetséges. Az elitkultúra színterei közé sorolhatjuk a kutatás alapján az art mozit, az operát, a színházat, a múzeumokat és kiállításokat, illetve a komolyzenei koncerteket, hangversenyeket.

A nappali tagozatos hallgatók művelődési magatartása

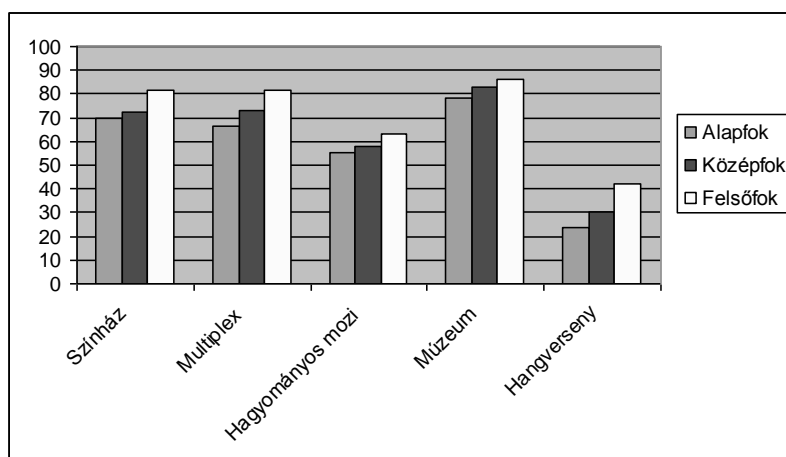
A nappali tagozatos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei közül tanulmányunkban három dimenzió (nem, szülők iskolai végzettsége, vallásosság) alapján mutatjuk be a régióban felsőfokon tanuló ifjúság kulturális fogyasztási szokásait. Tanulmányunk első részében a művelődésszociológiában hagyományosan vizsgált terepek (mozi, színház, múzeum, hangverseny) látogatottsági adatait mutatjuk be. A nemi változók alapján korábbi kutatások is a nők előnyéről számoltak be (Fényes 2010), melyet mi is megerősítettünk (1. táblázat). A női hallgatók gyakrabban járnak színházba, múzeumba, kiállításra és hangversenyekre is férfi kortársaikhoz képest. Egyedül a moziba járás gyakorisága esetén nem találtunk szignifikáns különbséget a két nem között.

1. táblázat: A férfi és a női (alapképzéses, végzős) hallgatók kulturális fogyasztása

	Színház		Multiplex mozi		Hagyományos mozi		Múzeum Kiállítás		Hangverseny	
%	F	N	F	N	F	N	F	N	F	N
Soha	38,1	21,2	28,2	24,7	44,2	40,0	22,4	15,1	70,3	66,9
Évente néhányszor	54,8	72,8	47,5	54,4	43,7	49,6	67,6	76,5	25,2	31,3
Havonta legalább egyszer	7,0	5,9	24,3	20,8	12,0	10,4	10,0	8,4	4,5	1,8

A szülők iskolai végzettségének determináló hatását is kitapinthatuk a vizsgálati eredményekből, bár a felsőfokú és a középfokú végzettségű szülők gyermekei között nem találtunk olyan jelentős eltérést, mint azt vártuk. Az adatok alapján azonban elmondhatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége határozottan befolyásoló tényezőnek tekinthető a kulturális tőke felhasználása szempontjából. A szülők iskolai végzettsége a szocializációban betöltött szerepe mellett még az anyagi tőkében fellelhető különbségeket is magában hordozza. A hallgatók anyagi helyzetének vizsgálatát is elvégeztük, de tanulmányunkban ezt most nem elemezzük.

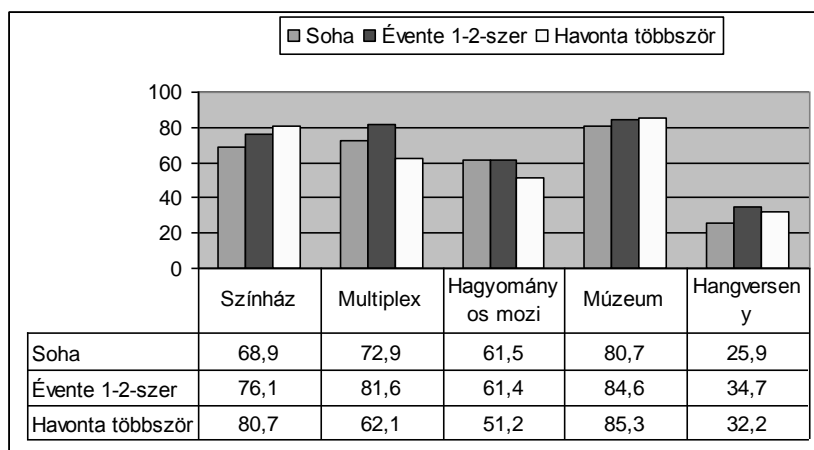
1. ábra: A szülők összevont⁷ iskolai végzettsége és a hallgatók kulturális intézménylátogatási szokásai



Korábbi kutatások a vallásosság és a kulturális intézmények látogatásának gyakorisága közötti összefüggéseket az értékekkel magyarázzák (Tomka 1999, Gereben 2009). A vallásos attitűdöt két kérdéssel is mértük. Elemzésünkben az objektívnek tekinthető mérce alapján mutatjuk be a művelődési szokásokban tapasztalt különbségeket. A vallásosság mértékét a templomba járás gyakoriságából határoztuk meg. A válaszadók közül közel 10% (125 fő) nem válaszolt erre a kérdésre, 31,2% vallotta azt, hogy soha nem jár templomba. A vallásosnak tekintettek közül majdnem 20%-uk havi gyakorisággal, 38,2%-uk pedig csak a nagy ünnepeken jár templomba. A 2. számú ábrából kiderül, hogy azok, akik nem járnak templomba, kevesebbet látogatják a vizsgált kulturális helyeket. Kivételt képez a mozi (mind a hagyományos, mind a multiplex). A táblázatban a gyakoriságra utaló sorok a templomba járás gyakoriságát mutatják. A hallgatókat két csoportba osztottuk: vannak, akik soha nem járnak a megadott kulturális helyszínekre, míg mások valamilyen gyakorisággal látogatják azokat. A táblázatban csak azokat jelöltük, akik évente legalább egyszer elmennek kulturális eseményekre.

⁷ Az anya legmagasabb iskolai végzettsége * apa legmagasabb iskolai végzettsége.

2. ábra: A vallásosság és a hallgatók kulturális szokásai



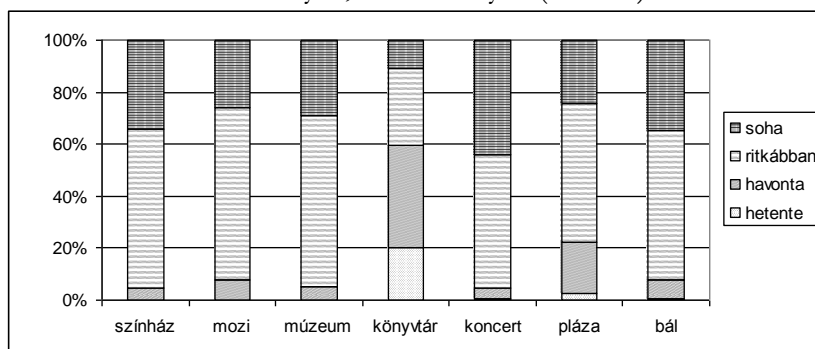
A levelező tagozatos hallgatók művelődési magatartása

A következőkben a részdíjs képzésben tanuló hallgatókat vizsgáljuk meg hasonló szempontok alapján. Amint említettük, a vállalt összehasonlításban az eltérő kérdőívek és adatbázisok miatt nem valósulhatott meg közös elemzési egységek egymás mellé állítása, azonban a felsőoktatás résztvevőinek művelődéssel kapcsolatos beállítódásaira fényt deríthet a kutatások párhuzamban történő vizsgálata. A levelező tagozatos hallgatókat érintő longitudinális kutatásnak az első hullámában (2006) felvett adatai alapján volt lehetőségünk a megkérdezettek művelődési szokásairól tájékozódni (N=226). A kutatás alapsokaságát a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló, a megkeresés idejében gyermekgondozási szabadságát töltő hallgatónők alkották. A gyermekgondozási díjban (GYED), gyermeknevelési segélyben (GYES) és egyéb ellátási formában (GYET, THGY) részesülő nőkhez postai úton jutott el a kérdőív. A vizsgálat a tanuláshoz vezető motivációkat, a tanulmányok alatt megélt nehézségeket, tanulási eredményességet, a karrier és család kérdéseit igyekezett feltárni, de a mérőeszközben helyet kapott a kultúrára és művelődésre vonatkozó kérdésblokk is. Az adatok elemzése során arra keressük a választ, mi jellemzi a részdíjs képzésben résztvevő, a szakirodalom szerint általában felnőtt tanulóként (ld. pl. Kasworm 1993, Csoma 2002), nem-tradicionális hallgatóként (ld. pl. Schuetze-Slowey 2002), nem szokványos hallgatóként (Forray-Kozma 2007) vagy az idősebb korosztályok hallgatójaként (Veroszta 2009) aposztrofált hallgatók

kultúrafogyasztását. Megkíséreljük kitapintani a két munkaforma szereplőinek művelődési szokásai közötti hasonlóságokat és különbségeket, feltételezve, hogy a részidejű képzésben résztvevő *felnőttek* és a nappali tagozatos *fiatalok* a domináns életkörülményeiknek, életszakaszaiknak (család, munka, tanulás szempontjából) megfelelően veszik igénybe a művelődési formákat.

A kulturális fogyasztást és a demográfiai háttérváltozókat vizsgálva nem találunk jelentős összefüggéseket. Gyenge korrelációs kapcsolat a lakóhely típusa és a könyvtár-látogatási szokások, illetve a plázák felkeresésének gyakorisága között áll fenn. Ez nem tűnhet meglepőnek, hiszen a kisebb településeken egyik intézmény sem található meg, joggal feltételezhetjük a kisebb településeken élők távolmaradását; azonban a későbbiekben látjuk az eredmények disszonáns voltát. A válaszadók közel negyven százaléka nagyvárosi, de jelentős azok aránya is, akik községekből, falvakból járnak a felsőfokú intézménybe (23%), továbbá a lakóhelyükhöz közeli nagyobb településre az említett intézményekbe. Érdekes, hogy a várt háttér-tényezők (szülők végzettsége, család egzisztenciája, család nagysága stb.) nincsenek szoros kapcsolatban a kulturális fogyasztással. Mindössze a szülők iskolai végzettsége befolyásolja valamennyire a színház-látogatást és a koncertre járást, ami annál gyakoribb, minél magasabban kvalifikáltak a szülők.

3. ábra: A levelező tagozatos hallgatók által látogatott művelődési intézmények, rendezvények (N=226)



Az 3. ábra tanulsága szerint a leggyakrabban látogatott művelődési helyszín a könyvtár. Ez természetesnek tűnik az aktívan tanuló felnőttek esetében, azonban ennél a csoportnál is sejthető az interneten történő információszerzés, az elektronikus könyvolvasás és tanulás, esetleg a körbeküldött jegyzetektől való készülés terjedése, hiszen 20% alatt van az

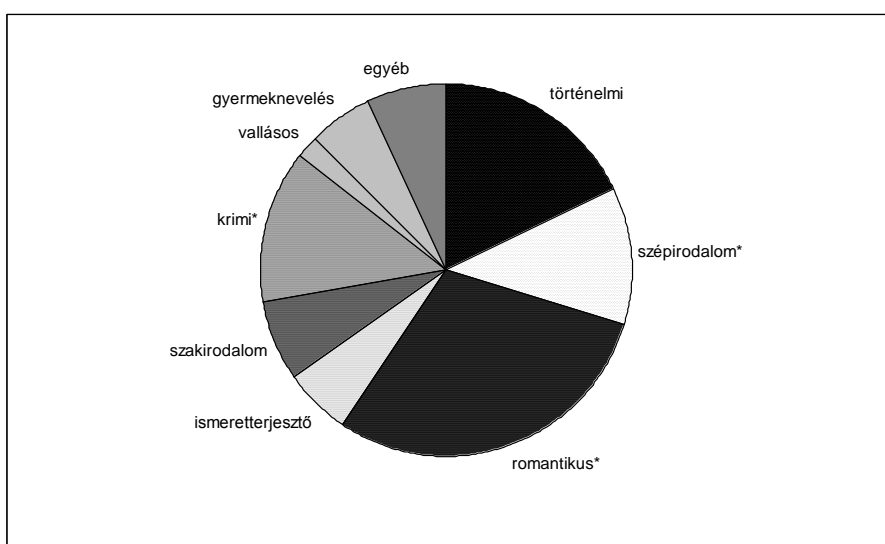
igazán rendszeres könyvtárlátogatók aránya. Ezt jelzi továbbá a könyvek táráat soha nem látogatók száma is (a megkérdezettek egytizede), és az azt havonta ritkábban látogatók igen magas aránya (30%). A bibliotékát soha vagy nagyon ritkán felkeresők között azonban nem a könyvtárat legtöbbször nélkülöző falvak kistelepülések lakói felülreprezentáltak, hanem éppen ellenkezőleg: 47-48%-ban a nagyvárosi, 31-35%-ban a kisvárosi lakosok tartoznak ide. A plázákat illetően viszont valós a feltételezés, mivel a települések nagyságának csökkenésével párhuzamosan ritkul a szórakozó- és bevásárlóközpontok szolgáltatásainak igénybe vétele.

A könyvtárlátogatásra visszatérve felmerül a kérdés, mivel magyarázható a nagyobb városokban (leggyakrabban a vizsgált régió megyeszékhelyein) élők gyenge kapcsolata a helyi bibliotékákkal, illetve a lakóhelyükön könyvtárat nélkülözők magas látogatottsága. A konzultációkra többnyire hétfvégén járó levelezős hallgatók igénylik azokhoz a lehetőségekhez való hozzáférést, amelyek a nappali tagozatosok számára hétköznapi elérhetőek (Engler 2011). Így elvárják többek között a tanulmányi osztály, a jegyzetbolt, a menza nyitva tartását, és nem utolsó sorban az egyetemi, főiskolai könyvtárak szombati elérhetőségét. Amennyiben feltételezzük a válaszadók őszinteségét, a kistelepülésekről érkezők valószínűsíthetően minden alkalmat megragadnak, hogy a felsőoktatási intézményben vagy egy közeli városban heti rendszerességgel könyvtárazzanak. A nagyobb városokban élők könyvtár-mellőzésére nincs „mentség”, hiszen általában több bibliotékát látogathatnak (városi, megyei, egyetemi), rugalmas nyitvatartási időben. Az ilyen jellegű elkényelmesedést talán a világháló kizárólagos használatával okolhatjuk, mivel a nagyobb internet-hozzáférés szintén a nagyobb településeken élőket jellemzi.

A kulturális fogyasztást befolyásoló tényezők közül egyik meghatározó szegmens az iskolai végzettség. A befejezett iskolai évek emelkedésével párhuzamosan növekszik többek között az olvasás gyakorisága, viszont csökken a televízió előtt eltöltött idő mennyisége. (ld. többek között Bukodi – Róbert 2000) Az előbbi adatsorunkat az iskolai végzettség szerint két almintára bontva újra megvizsgáltuk. Az egyik csoportba a középfokú végzettséggel rendelkezők kerültek (*nem diplomás*), a másik almita tagja a kismamaként végzett tanulmányok előtt már rendelkezett diplomával (*diplomás*). Két művelődési intézmény tekintetében alakult ki szignifikáns összefüggés, miszerint a felsőfokú végzettséggel bíró hallgatók jóval gyakrabban járnak színházba és múzeumba. Zenei rendezvényeken valamennyivel szintén ezek a hallgatók vesznek nagyobb számban részt.

Az iskolai végzettség szerint kialakított két almintával kapcsolatban meg kell említenünk azt a sajátosságot, hogy a csoportokba tartozó hallgatók demográfiai háttere szinte teljesen homogénnek mondható. A diplomások jellemzően nagyvárosból érkeztek, jó egzisztenciális körülmények között élőknek vallják magukat, és ami számunkra jelenleg fontos: mind édesapjuk és édesanyjuk, mind házastársaik iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb a másik csoportba tartozókéénál. A nem diplomások családtagjai ezzel ellentétben tehát alacsonyabb kvalifikáltságúak, kisvárosban vagy falun élnek, saját megítélésük szerint kedvezőtlen anyagi helyzetben.

4. ábra: A hallgatók által olvasott könyvek
(típus szerint kategorizálva, N=195)



Ennek ismeretében vizsgáljuk tovább az olvasási szokásokat (4. ábra). A megkérdezett levelező tagozatos hallgatók jelentős része (40%) a romantikus (de nem szépirodalmi) regényeket kedveli, ezt követik a történelmi témájú művek (24 %), majd a krimi (18%) és a szépirodalom (16%). Meglepő lehet, hogy a megkérdezés időpontjában domináns szerepükhöz (anya és tanuló) kapcsolódó könyvek (gyermeknevelés, szakirodalom) nem szerepelnek a „sikerlista” élén. Valószínűleg a – Durkó felosztásában (Durkó 1998) – rövid távú, alkalmi önművelést kikapcsolódásra szánják, és a romantikus helyszíneket, történelmi korokat felidéző sorok mögé „menekülnek” napi feladataik közül.

Az olvasási szokásokat kialakulásában nagy szerepe van a szülők olvasottságának, amely nemcsak a gyermekek tanulmányi előrehaladását segíti, hanem az olvasási mintákat is örökíti. Az általunk megkérdezett hallgatók esetében azt tapasztaltuk, hogy a diplomával rendelkezők elsősorban szépirodalmi és történelmi tárgyú műveket vesznek a kezükbe, még az érettségizettek a krimi, a történelmi regényt és a romantikus eposzokat preferálják. Az olvasásra a hallgatók átlagosan naponta 0,7 órát fordítanak, a diplomával még nem rendelkezők átlagban napi 15 perccel kevesebbet.

A levelező tagozatos hallgatók időmérlegét tekintve a nem tanulmányi célú olvasásra jut a legkevesebb idő, ezt követi a tanulás napi átlagos 2,2 órával (döntő részben az éjszakai órákban). A legtöbb időt a kisgyermek gondozására és nevelésére szánják (több, mint 8 óra), a házimunka szintén sok időt elvesz, napi 5,5 órát. A sor elejére ékelődik be a tévézés napi átlag 6,1 órával; valószínűleg párhuzamos tevékenységben, de ennek ellenére meglepően magas óraszám. A következőkben megvizsgáljuk, milyen típusú műsorokat kísérték figyelemmel a megkeresés időpontjában a hallgatók.

A különböző csatornák kínálatában elsődlegesen a szórakoztató műsorfajták élveznek előnyt, ezek közül is a filmsorozatok (pl. Barátok közt, Vészhelyzet) és a vetélkedők (Megasztár, Legyen Ön is milliomos). Úgy tűnik, az olvasáshoz válogatott könnyebb műfajú irodalomhoz hasonlóan a televízió kínálatában is a kikapcsolódást szolgáló műsorokat részesítik előnyben. A vizuális médium tájékoztató funkcióját használják másodsorban a női hallgatók, amikor hírműsorokra kapcsolnak (pl. Híradó, Tények). A nyílt kérdésben kapott válaszokat típusokba sorolva a harmadik helyen az ismeretterjesztő funkció végzett, a tudományos és ismeretterjesztő műsorokra specializálódott csatornák használatával (pl. Spektrum, Animal Planet).

A nem közszolgálati televíziók előnyben részesítéséhez hasonlóan a rádiókészülékeket is leginkább a kereskedelmi adók hullámhosszára állítják a megkérdezettek. A háttértevékenységként végzett rádióhallgatás során elsősorban zenét (kívánságműsorok), reggeli műsorokat (pl. Bumeráng) és híradásokat (pl. Krónika) hallgatnak. Az írott sajtótermékek esetében találkozunk először a szórakoztató funkció háttérbe szorításával, mivel az országos és regionális napilapok a legkedveltebb olvasmányok (pl. Magyar Nemzet, Népszabadság, Hajdú-Bihari Napló), ezeket követik a színes bulvárlapok (pl. Nők Lapja, Kiskegyed) és a gyermekgondozással kapcsolatos szakújságok (pl. Kismama). A gazdasági elemzéseket tartalmazó

sajtótermékek is felkerültek a palettára (pl. HVG), a lakberendezéssel, konyhaművészettel foglalkozó kiadványokkal együtt. Az említett tömegkommunikációs eszközök használatát az iskolai végzettség nem befolyásolja jelentősen, a felsőfokú végzettségűek ritkábban néznek televíziót, valamint gyakrabban használják a médiumokat gazdasági, politikai hírjellegű információk megszerzésére.

A megkérdezett hallgatók naponta átlagosan 4,6 órát töltenek a világhálón. Az internetet elsősorban a mindennapi életüket érintő információk megszerzésére használják (pl. ügyintézés, hírek), de hasonlóan sok időt fordítanak a kapcsolattartásra levelezés vagy Skype (és hasonló programok) segítségével. Az egyetemi és főiskolai tanulmányok folytatásában is fontos szerepet kap az internet, nemcsak a tanulásban és felkészülésben, hanem az oktatókkal és csoporttársakkal való kapcsolattartásban, ügyintézésben. A hallgatók kisebb része említi a netes letöltéseket (film, zene), az elektronikus banki ügyintézést vagy vásárlást.

Összegzés

Konklúzióként elmondhatjuk, hogy a nappali tagozaton tanuló hallgatók hagyományos kulturális fogyasztási szokásait felvonultató adatok a nem, a szülők iskolai végzettsége és a vallásosság tekintetében megerősítették a korábbi, országos kutatások tendenciáit. A nők és a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei esetében kimutatható a pozitív előny a magas kultúra helyszíneinek látogatottsága tekintetében. Bár a vallásosság dimenziójában nem minden intézmény esetén találtunk szignifikáns különbségeket, mégis elmondhatjuk, hogy a tradicionális kulturális helyszínek látogatottsága tekintetében a vallásosság pozitívan befolyásoló tényező.

A levelező tagozaton tanulók kultúrafogyasztását tekintve elmondható, hogy az intézményesített kulturális szolgáltatások közül elsősorban a szórakozva művelődés mint regeneratív művelődési módot alkalmazzák, másodsorban a tájékozódást (Durkó 1999 tipizálása alapján). A televízió, a rádió, az internet és a sajtótermékek használatát tekintve jelentős eltéréseket nem tapasztaltunk. Úgy tűnik, a hallgatók a meglévő kulturális tőkéjüktől függetlenül a gyermekgondozási időszakban ezeket a médiumokat elsősorban kikapcsolódásra használják. A művelődési intézetek látogatottságában, illetve az olvasási szokásokban azonban a meglévő iskolai fokozatnak jelentős szerepe volt. Feltételezhető, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek hatással lesznek a további kulturális beállítódásra, és a

megkérdésünkör még diplomát nem szerzett nők is hasonló művelődési magatartást követnek majd, mint diplomás társaik.

Felhasznált irodalom:

- Antalóczy Tímea – Füstös László – Hankiss Elemér (2009): Mire jó a kultúra? Magna Produkció, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bukodi Erzsébet-Róbert Péter (2000): Vagyoni helyzet – kulturális fogyasztás. In: Kolosi Tamás-Tóth István György-Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2000. TÁRKI, Budapest. 346–376.
- Coleman, S. James (1994): Társadalmi tőke. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 99-129.
- Csoma Gyula (2002): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András-Csoma Gyula-Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 218.
- Durkó Mátyás (1998): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Gondolat, Budapest.
- Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányának felszámolódása? Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In.: Zrinszky László (szerk.): A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Gondolat, Budapest.
- Gereben Ferenc (2009): Olvasási és művelődési szokások és a vallásosság. In: Gereben Ferenc /szerk./: Vallásosság és kultúra. Faludi Ferenc Akadémia, Budapest. 73-97.
- Hunyadi Zsuzsa (2005): Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Kasworm, Carol E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. Higher Education, Vol. 25., No. 4, 411-423.

- Putnam, R. D. (1993): The Prosperous Community, Social Capital and Public Life. The American Prospect Online.<http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/13putn.html> letöltés: 2009.02.21.
- Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (2002): Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. Higher Education, Vol. 44, No. 3/4. 309-327.
- Tomka Miklós (1999): A magyar vallási helyzet öt dimenziója. Magyar Tudomány, 5: 549–559.
- Veroszta Zsuzsanna (2009): Az idősebb korosztály jelentkezési tendenciái. In: Fábri István et. al. (szerk.): Felsőoktatási jelentkezések 2010. Felsőoktatási Műhely Füzetek I. Educatio Nonprofit Kft., Budapest.

Farkas Éva

AZ SZTE HALLGATÓI SZOLGÁLTATÓ IRODA MŰKÖDÉSI JELLEMZŐI A HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK TÜKRÉBEN

1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben nemcsak a felsőoktatási intézmények helyzete, funkciója, működési jellemzői, de a hallgatói elvárások is jelentősen megváltoztak. Míg korábban az intézményválasztásban az oktatás minősége elsőrendű és kiemelkedő faktor volt, addig napjainkra ez gyökeresen átalakult, a hallgatói szolgáltatások mennyisége és minősége a hallgatók továbbtanulási döntését meghatározó motivációvá vált. Ez az igény az intézményeket egyfajta szemléletváltásra és proaktivitásra készítette, melynek eredményeképpen több felsőoktatási intézmény működtet karrier irodát, alumni irodát, hallgatói szolgáltató irodát.

A Szegedi Tudományegyetem élenjárt a megváltozott hallgatói igényekre történő reagálás terén, és a szegedi felsőoktatási integráció első, formális lépéseként 2000-ben egy központi Hallgatói Szolgáltató Irodát hozott létre, amely képes az egyetem minden kara és hallgatója részére magas szintű, egységes hallgatói szolgáltatásokat nyújtani. Ellátja a felsőoktatási törvényben meghatározott, a hallgatókhoz kötődő nem tanulmányi jellegű adminisztrációs szolgáltatásokat, úgymint ki- és befizetések kezelése, számlák készítése, diákigazolvány és természetbeni juttatások kezelése, kollégiumi nyilvántartás, hallgatói szolgáltatásokkal kapcsolatos ügyfélszolgálat biztosítása stb.

A Hallgatói Szolgáltató Iroda – amely közel 30.000 ügyfelével Szeged és a régió egyik legnagyobb ügyfélszolgálati irodája – 11 éves működése az eddig elért eredmények összegzésére, számvetésre és (ön)vizsgálatra kötelez. Ez a fajta önvizsgálatra való törekvés tette indokolttá az elégedettségmérés lefolytatását a Hallgatói Szolgáltató Iroda szolgáltatásait igénybevevő hallgatók körében, amelynek legfontosabb eredményeit adjuk közre jelen tanulmányunkban. Az elégedettségmérést a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoportja végezte.

2. A kutatás célja és a kutatás során alkalmazott módszerek

2.1. A kutatás célja

A kutatás célja annak a feltérképezése volt, hogy a Szegedi Tudományegyetem nappali tagozatos hallgatói mennyire elégedettek a Hallgatói Szolgáltató Iroda (továbbiakban: HSZI) működésével, a munkatárak szakmai és emberi felkészültségével, a szolgáltatás nyújtásának pontosságával, gyorsaságával, illetve az iroda arculatával, működési jellemzőivel. Ez a megítélés „tüköröt” tartott a HSZI és az SZTE vezetése felé, mely nem csak a tevékenységek minősítését (jó vagy rossz) tükrözte, hanem a HSZI szolgáltatások igénybevevőjének érzetét is. A felmérés arra irányult, hogy azokat a területeket, melyek a hallgatói megítélés szempontjából nem megfelelőek, tovább elemezzük, feltárjuk a nem megfelelés okait, és törekedjünk ezek megszüntetésére.

2.2. A kutatás során alkalmazott módszerek és a minta jellemzői

A kutatás módszere primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés volt 2011. január 31. és február 10. között. A kérdezés önkitöltős módszerrel zajlott, a beiratkozás alatti várakozási időben, tehát olyan időszakban, amikor a hallgatók komfort érzetét jelentősen csökkentette a több-kevesebb idejű várakozás, a sorban állás nehézsége. Alapsokaságnak az egyetem nappali tagozatos hallgatóit tekintettük (20 133 fő). A feldolgozható kérdőívek száma 3 638 volt, ez a teljes nappali tagozatos hallgatói létszám 18,%-a, amely lehetővé tette, hogy a kapott kutatási adatokkal leírjuk az SZTE hallgatóinak elégedettségi szintjét a HSZI szolgáltatásaival kapcsolatosan. Mindeddig ilyen nagy mintás hallgatói elégedettségmérésre nem került sor az SZTE-n.

A 10 kérdésből álló kérdőív elsősorban kvantitatív módszerre épült, hogy az adatok számszerűsíthetőek legyenek. A kérdőív szerkezetileg 4 nagy egységre tagolódott:

- Irodalátogatás gyakorisága, ügytípusok, hiba előfordulás (1-es, 2-es, 3-as kérdések)
- Az iroda működésével, illetve a munkatársak szakmai és emberi felkészültségével kapcsolatos elégedettségi kérdések (4-es, 5-ös, 6-os kérdések)
- Javaslatok megfogalmazása az iroda szolgáltatásaira, illetve működési jellemzőire vonatkozóan (7-es, 8-as, 9-es, 10-es kérdések)
- Válaszadó demográfiai és képzési adatai (nem, kar, szak, évfolyam, képzési szint)

3. Az elégedettségmérés eredményei

3.1. A minta bemutatása

A Szegedi Tudományegyetem 12 karával és közel harmincezres hallgatói létszámával Magyarország egyik legnagyobb és legelismerettebb felsőoktatási intézménye, a különböző nemzetközi rangsorok Európa legjobb száz egyeteme között jegyzik. Az egyetem képzési struktúrájában valamennyi felsőoktatási képzési szint – felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, osztatlan képzés és a doktori képzés – megtalálható.

A kérdőívet kitöltő hallgatók minden független változó tekintetében jól reprezentálták az egyetem hallgatóinak összességét. A kitöltők aránya az összes hallgatói létszám 18%-a. A válaszadók karonkénti megoszlása 11,4% és 22,2% között szóródik, kivétel ez alól a Mezőgazdasági Kar, amelynek hallgatói a legkisebb válaszadási hajlandóságot produkálták (6,9%). A Mezőgazdasági Kar az egyetem „külső” kara, hódmezővásárhelyi székhellyel. A többi kar tekintetében a karon tanuló hallgatók összes hallgatói létszámhoz viszonyított aránya és a válaszadók aránya az összes válaszadón belül megközelítően azonos (1. táblázat).

1. táblázat: A válaszadók karonkénti megoszlása

Kar	Kari hallgatói létszám (fő)	Hallgatók aránya az összlétszámhoz viszonyítva (%)	Minta elemszáma (válaszadók száma) (fő)	Válaszadók aránya az összes válaszadón belül (%)	Válaszadók a kari hallgatói létszám arányában (%)
ÁJTK	2 186	10,9	385	10,6	17,6
ÁOK	2 021	10,0	231	6,3	11,4
BTK	3 321	16,5	692	19,0	20,8
ETSZK	819	4,1	182	5,0	22,2
FOK	301	1,5	44	1,2	14,6
GTK	1 220	6,1	261	7,2	21,4
GYTK	592	2,9	93	2,6	15,7
JGYPK	3 230	16,0	552	15,2	17,0
MK	762	3,8	125	3,5	16,4
MGK	232	1,2	16	0,4	6,9
TTIK	5 224	25,9	1017	28	19,5
ZMK	225	1,1	40	1,0	17,7
Total	20 133	100,0	3638	100,0	18,0

Ugyancsak arányos az összes egyetemi hallgató és a mintába került hallgatók képzési szintenkénti megoszlása. A felsőfokú szakképzésben tanuló válaszadó hallgatók aránya megegyezik az adott képzési szinten tanulók összes hallgatón belüli arányával (7,4%). Az alapképzésben tanulók 5,8%-kal, a mesterképzésben tanulók 3,2%-kal felülreprezentáltak, az osztatlan képzésben tanulók 6,6%-kal alulreprezentáltak a válaszadók között.

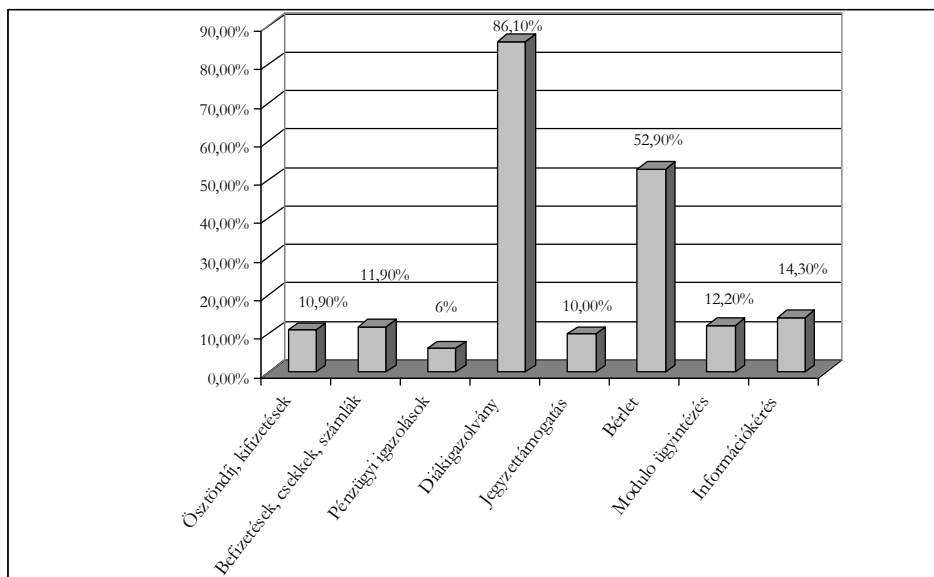
3.2. A hallgatók által igénybevett HSZI szolgáltatások jellege

A kérdőív első blokkjában (1-2-3. kérdések) egyrészt arra kerestük a választ, hogy a hallgatók milyen gyakorisággal veszik igénybe a HSZI szolgáltatásait, másrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy jellemzően milyen típusú ügyek intézésben fordulnak a HSZI-hez.

A HSZI-be jellemzően félévenkénti gyakorisággal járnak a nappali tagozatos hallgatók (78,5%, ez 2 853 hallgatót jelent). Ez nem meglepő, hiszen a szemeszterekre történő beiratkozásra és ezzel összefüggésben a diákigazolványok érvényesítésére, az ösztöndíj igénylés, bérlet- és jegyzettámogatás igénylésére félévkezdéskor van lehetőség. A válaszadók 12,9%-a (468 hallgató) havonta legalább egyszer felkeresi a HSZI-t, a heti vagy hetente többszöri megkeresés statisztikailag alig kimutatható. Ez a HSZI munkatársai számára egyenetlen – beiratkozási időszakban extrém – leterheltséget jelent.

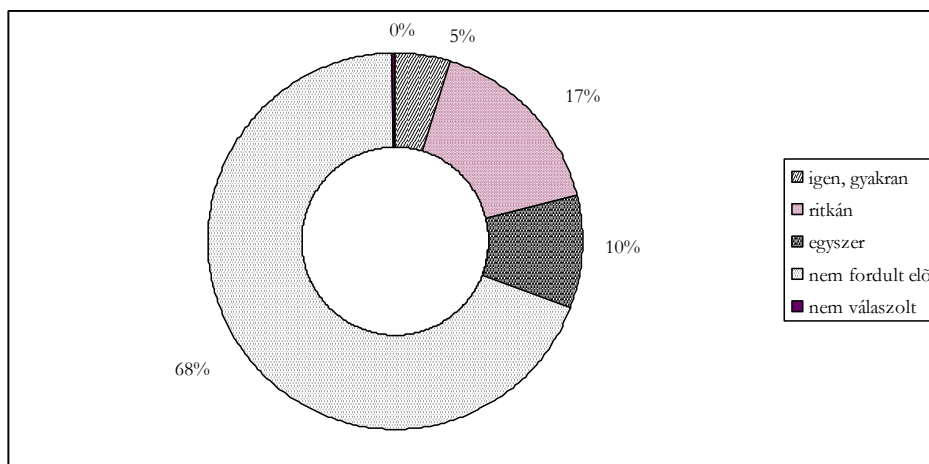
A kérdőív 2. kérdése azt mérte, hogy milyen ügyekben keresik fel a leggyakrabban a hallgatók a HSZI-t. Az 1. ábra szemléletesen mutatja, hogy a diákigazolvánnyal kapcsolatos ügyintézés miatt keresik fel a legtöbben a HSZI-t. A második leggyakoribb ok a bérlettel kapcsolatos ügyintézés (Szegeden az egyetemi hallgatók ingyenes bérletet kapnak a helyi közlekedési eszközökre). A többi ügytípus esetében 10% körüli volt az említések aránya.

1. ábra: Ügytípusok megoszlása, amelyekben a leggyakrabban keresik fel a hallgatók a HSZI-t



A kérdőív 3. kérdésében arra kértük a válaszadót, hogy jelölje meg előfordult-e, hogy nem kapott megfelelő választ, segítséget problémáira? Annak ellenére, hogy a megkérdezés a beiratkozás időszakában, tehát egy kevésbé komfortos időszakban és körülmények között zajlott, egyértelműen igazolható a HSZI professzionális működése. A válaszadók 68,9%-ánál (2 505 hallgatónál) az eddigi HSZI-s kapcsolata során egyszer sem fordult elő, hogy ne tudta volna eredményesen elintézni az ügyeit (2. ábra).

2. ábra: Előfordult-e, hogy nem kapott megfelelő felvilágosítást, segítséget a hallgató?



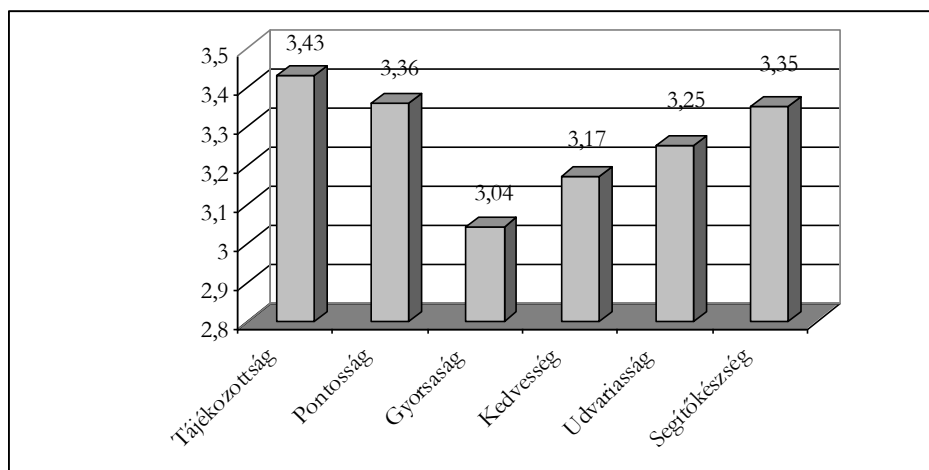
3.3. A HSZI munkatársaival való elégedettség

A kérdőív következő tematikai egysége (4-5-6. kérdések) a HSZI munkatársaival, elsősorban az ügyfélszolgálatos munkatársakkal való elégedettséget mérte. A HSZI három részlegében 8 főállású munkatárs dolgozik. A munkatársak valamennyien felsőfokú végzettségűek, átlagéletkoruk kevesebb, mint 35 év, ez a tény a kommunikáció szempontjából is – figyelem bevéve az Iroda ügyfélkörét – kedvezőnek tekinthető. A munkatársak komoly, átlagosan öt éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek ügyfélszolgálati, felsőoktatási és informatikai projekt-tervezési, kivitelezési területen.

A kutatás-módszertani alapelvek figyelembevételével a HSZI munkatársaival való elégedettséget 4 fokozatú skálán mértük, elkerülve ezzel az információtartalommal nem bíró, semleges vagy közömbös válaszokat. Az értékeléshez a kapott eredmények statisztikai jellemzőit – általában középértéket (átlagot) – határoztunk meg. Véleményünk szerint ez a kérdés a kutatás legkritikusabb pontja. Egyrészt azért, mert a válaszadásban itt jelentkezik a legtöbb szubjektív elem; másrészt azért, mert ezen kompetenciák fejlettségi szintje játszik legjellemzőbben szerepet a vevői elégedettség kialakulásában. A szolgáltatás nyújtásának körülményei, a várakozási idő, az ügyintézés gyorsasága, a szolgáltatáshoz való hozzáférhetőség (térbeli és időbeli), a fizikai tényezők (tisza ügyfélfogadó helyiség, az ügyintézők elegánsak, a tájékoztató anyag rendezett), a reakció

készség, rugalmasság, hozzáértés, udvariasság alapvetően meghatározza az ügyfél elégedettségét vagy elégedetlenségét. Egy jellemzően kommunikációs aktusra épülő szolgáltatás esetében az ügyintéző és az ügyfél közti interakciót sokkal több elem befolyásolja, mint az áruk esetében, úgymint a frontvonalbeli személyzet szakmai felkészültsége, viselkedése, kommunikációs készségei, attitűdjei, kreativitása, rugalmassága, empátiája. Az ügyfélkapcsolatban az ügyintéző legfontosabb kompetenciájának a kommunikációs készséget tartjuk, mert véleményünk szerint az ügyintéző és az ügyfél közti interakciót a kommunikációs és interaktív kompetenciára alapozott szakmai professzionalitás teszi eredményessé.

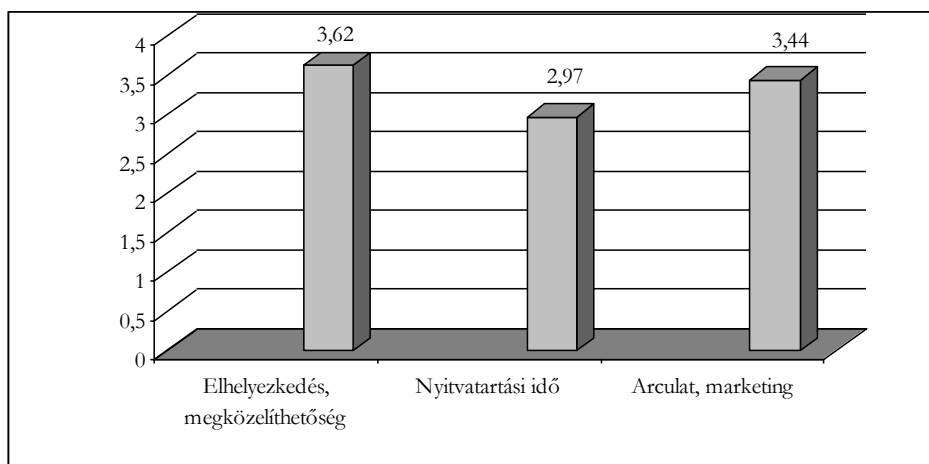
A kérdőív 4. kérdésében tehát a HSZI-ben dolgozó munkatársak kompetenciáival való elégedettségre kérdeztünk rá. Mértük az ügyfélszolgálatosok szakmai kompetenciáját (tájékozottság), a társas (együttműködési) kompetenciák közül az udvariasságot, a segítőkészséget és a kedvességet. Az udvariasság és kedvesség azt jelenti, hogy az adott személy másokkal szembeni viselkedése megfelel a helyzetre érvényes udvariassági normáknak. Az udvariasság és kedvesség azokban a szakmákban lehet kulcskompetencia, ahol a szakember sok partnerrel, ügyféllel kerül kapcsolatba, és az ügyfelek, partnerek az ő viselkedése alapján alkotnak képet a cégről, amelynek képviselőjeként velük találkozik. Ez kiemelten igaz a HSZI tevékenységére is. A segítőkészség azt jelenti, hogy az egyén a másik személy számára megfelelő módon és tartalommal nyújt támogatást, megoldási javaslatokat még abban az esetben is, ha az ügyfél nem is mindig tudja megfogalmazni konkrétan a problémáját. A módszer kompetenciák közül a gyorsaságra kérdeztünk rá, amelynek olyan szakmákban lehet jelentősége, ahol a feladat végzése közben gyorsan és/vagy azonos intenzitással, és/vagy hosszabb ideig szükséges nagymértékű erőfeszítést kifejteni. A személyes kompetenciák közül a pontosságot mértük, amely nem elsősorban az időbeli, hanem a munkavégzés pontosságára, azaz a precíz, alapos, pontos munkavégzésre vonatkozik.

3. ábra: A HSZI munkatársasáival való elégedettség mértéke

Összességében azt mondhatjuk, hogy a megkérdezettek elégedettek a munkatársak tájékozottságával, pontosságával, gyorsaságával, kedvességével, udvariasságával, segítőkészségével, hiszen az értékek 3,04 és 3,43 között szórnak (3. ábra). A megkérdezettek leginkább a munkatársak tájékozottságával elégedettek (3,43). Hasonlóan magas átlagot kapott a pontosság (3,36) és a segítőkészség (3,35). Nem csökken jelentősen az átlag a többi kompetencia esetében sem, de mégis figyelemfelhívó, hogy az udvariasság (3,25) és a kedvesség (3,17) alacsonyabb átlagon szerepelnek, de mindkét esetben a módusz értéke 4. A leginkább elgondolkodtató eredmény a gyorsaság, amely 3,04 átlaggal szerepel a sor végén és ebben az esetben a módusz értéke 3. A gyorsaság, mint munkamódszer befolyásolja a munkavégzés eredményességét, és ahogy láthatjuk a fogyasztók elégedettségének mértékét. A HSZI-ben „csúcsforgalmi” időben (beíratkozási időszak) ügytípustól függően 1-3 perc kiszolgálási időt garantálnak, így óránként akár 30-60 ügyfélkontaktust is teremt egy-egy ügyfélszolgálatos munkatárs. További vizsgálatra – munkavégzés közbeni megfigyelésre – szorul az, hogy a hallgatók mennyire objektíven vagy szubjektíven ítélik meg az adott ügyintéző gyorsaságát.

A kérdőív 5. kérdése az iroda elhelyezkedésére, megközelíthetőségére, nyitvatartási idejére, arculatára vonatkozott. Az értékeléshez szintén 4 fokozatú skálát alkalmaztunk, ahol a 4-es érték a teljes elégedettséget, az 1-es érték a teljes elégedetlenséget fejezte ki.

4. ábra: A HSZI megközelíthetőségével, nyitvatartásával, arculatával való elégedettség



A HSZI elhelyezkedésére, megközelíthetőségére vonatkozó 3,62 átlagérték kiválónak mondható (4. ábra). A HSZI a József Attila Tanulmányi és Információs Központ átriumában található. Maga az épület elhelyezkedése praktikus, a hallgatók által tömegközlekedési eszközökkel jól megközelíthető. Ugyanebben az épületben van az Egyetemi Könyvtár, a Kongresszusi Terem, előadások helyszíne, tanulási és kiállítási tér, így a hallgatók egy héten többször is eljuthatnak ide (amennyiben nem a Hódmezővásárhelyen található a Mezőgazdasági Karon tanulnak).

Az arculat szintén magas átlagértéket (3,44) kapott. A HSZI szín- és formavilág tekintetében is törekedett az egyéni arculatra, a markáns, a Szegedi Tudományegyetem más szervezeti egységeitől jól megkülönböztethető vizuális megjelenítésre.

A nyitvatartási idővel a legkevésbé elégedettek a megkérdezettek. Az átlagérték 2,97, a módusz 3. Ez az érték még mindig inkább az elégedettséget mutatja, de a többi elem kiugróan magas átlagához képest, a 2,97 már „problemátikusnak” mondható, ezért mindenképpen továbbgondolásra javasoltuk, különösen a későbbiekben következő szöveges válaszok elemzésének tükrében.

3.4. A HSZI működésére vonatkozó vélemények, javaslatok

A kérdőív 7-8-9-10. kérdései nyitott kérdések voltak, melyek válaszait tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. A 8. kérdésben a HSZI működésének hatékonyabbá tételére kértünk javaslatokat. Erre a kérdésre a megkérdezettek 38%-a válaszolt (ami 1379 főt jelent szemben a 2259 válaszmegtagadóval). A válaszok 11 alapvető válaszkategóriába tartoztak, de volt sok szórányosan előforduló egyéb válasz is.

Meg kell jegyezni, hogy a több alkalmazotthoz, hosszabb nyitva tartáshoz, több pult iránti igényhez többen odaírták, hogy főleg beiratkozási időszakban lenne erre szükség.

2. táblázat: Javaslatok a HSZI működésének hatékonyabbá tételére

Javaslat	Említések száma	Százalék (teljes mintán)	Érvényes % (válaszolók arányában)
Jól működik, nincs szükség változtatásra	208	5,7	15,1
Hosszabb nyitva tartás	445	12,2	32,3
Több alkalmazott	247	6,8	17,9
Több pult, több ablak, gyorsabb munka	104	2,9	7,5
Több iroda	19	0,5	1,4
Jobb információáramlás a HSZI és a karok között	15	0,4	1,1
Udvariasabb, kedvesebb modor	103	2,8	7,5
Telefonos és elektronikus ügyintézés	52	1,4	3,8
Karonkénti ügyintézés	17	0,5	1,2
Nagyobb összhang a Tanulmányi Osztályokkal	19	0,5	1,4
Több információ, reklám, tájékoztató az irodáról	47	1,3	3,4

A nyitvatartási idő meghosszabbítása és az udvariasabb, kedvesebb modor visszatérő probléma. Az egyes kérdésekre adott válaszok összesített eredményei tehát erősítik egymást, így nem elszórtan jelentkező véleményekről van szó, hanem „strukturális” problémákról. A nyitva tartás meghosszabbítása és a több alkalmazott csak a beiratkozási időszakban szükséges. A hosszabb nyitva tartást legtöbben úgy értették, hogy délután tovább legyen nyitva az iroda (akár délelőtt nyithat később is). Több javaslatot tettek a megkérdezettek arra vonatkozóan is, hogy az első

évfolyamosokat külön kezeljék, akár külön időpontban is. A hallgatók javasolták a karonkénti ügyintézés lehetőségét is, illetve, hogy a kiküldött csekkeken legyen feltüntetve a fizetés jogcíme, és a csekkeket és egyéb leveleket lehessen a tartózkodási címre is kérni, mivel az állandó lakhelye akár több száz km-re vagy külföldön is lehet a hallgatónak, így nehezen tud hozzájutni a neki címzett küldeményekhez. Többen javasolták az elektronikus ügyintézés és a bankkártyával helyben történő fizetés lehetőségét. Több javaslat érkezett arra, hogy legyen jobb az összhang a HSZI és a tanulmányi osztályok között, illetve, hogy sorban állás közben valaki kérdezze meg ki milyen ügyben jött, hogy elkerülhető legyen a felesleges várakozás. És itt van az újra és újra visszatérő udvariasság kérdése. A HSZI munkatársak udvariasságát és kedvességét éri a legtöbb kritika a hallgatók részéről, ez a problémakör szinte minden kérdés kapcsán visszatér.

Összefoglalva a kutatásunk eredményei egyértelműen megerősítik, hogy a HSZI jól működik és bizonyítja a hallgatók – a HSZI szolgáltatásaival, illetve munkatársaival kapcsolatos – magas (átlagosan 90%-os) elégedettségi szintjét. Az elégedettség mértékében karonként illetve képzési szintenként nem lehet kimutatni jelenős eltéréseket. A megkérdezett hallgatók az alábbi tényezőkkel elégedettek a legkevésbé: nyitvatartási idő, kiszolgálás gyorsasága, munkatársak kedvessége, beiratkozási időszakban a pultok és az ügyintézők száma.

A hallgatók igénylik az alábbi szolgáltatásokat: elektronikus ügyintézés, csekkek, levelek tartózkodási címre történő megküldése, helyben történő fizetés lehetősége, sms értesítés a ki- és befizetésekről, a HSZI és a Tanulmányi Osztályok szorosabb együttműködése.

A kutatás eredményeire alapozottan javaslatokat is megfogalmaztunk a HSZI működésére vonatkozóan, melyek alapján 2011 szeptemberétől több változtatás is foganatosításra került, úgymint a bankkártyával történő fizetés lehetősége és a nyitvatartási idő meghosszabbítása.

4. Befejezés

A felsőoktatási intézmények hallgatókért folytatott versenyében versenyképességi tényezővé lépett elő a hallgatók megelégedettsége. A hallgatók elégedettségmérését nemcsak az oktató munkára vonatkozóan kell elvégezni, hanem az egyetem különböző szervezeti egységeinek szolgáltatásaival és munkatársaival kapcsolatban is. A hallgatói elégedettségmérés eredménye tükröt tart elénk, és ha még nem is tetszik,

amit a tükörben látunk, akkor is fontos információt szolgáltat önmagunkról, szolgáltatásainkról, működésünkről. A leglelküismeretesebb munka mellett is lehetnek hiányosságaink, egyszerűen abból adódóan, hogy az íróasztal mellől nem mindig tudjuk behatárolni a hallgatók tényleges igényeit, szükségleteit. A hallgatói visszajelzések megerősítenek bennünket abban, amit jól csinálunk és felhívják a figyelmünket arra, amit változtatnunk, fejlesztenünk szükséges. A HSZI nem volt rest tükröt tartani maga elé. A kutatás eredményei rendkívül pozitívak, egyértelműen alátámasztják a HSZI létjogosultságát és minőségi szinten történő működését. A szép eredmények azonban nem engedik meg a nyugodt hátradőlést. A minőségi szint megtartásáért folyamatosan tovább kell dolgozni, a fejlesztési irányt pedig kijelölték a hallgatók. A kutatást érdemes meghatározott időközönként – ha nem is félévente – de évenként megismételni. És csak remélni lehet, hogy a Szegedi Tudományegyetem többi szervezeti egysége is követi a HSZI példáját és sajátjukévá válik a folyamatos ügyfél elégedettség mérésének igénye.

Farkas Anikó – Fehér Ágota

BÖLCSŐDEI GONDOZÓNŐK A KÖTŐDÉS ÉS A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS SAJÁTOS ÚTJÁN

*„Én alig hiszem, hogy a test, még ha egészséges is,
a maga kiválóságával jóvá tudná tenni a lelket.*

*Fordítva: a jó lélek tudja csak a testet
a maga erényével a lehető legjobbá tenni.”*

(Szókratész)

A gyermekek nevelésének sajátos folyamata veszi kezdetét már a bölcsődében eltöltött évek során, hiszen a kisgyermeknevelőnek egy olyan kiemelten érzékeny időszakot kell kísérnie, s egyben a változás irányába segítenie, mely a kisgyermek és édesanyjuk kapcsolatában gyökerezik. A kezdetektől formálódó bensőséges érzelmi kötelék mindkét fél részéről alapvetően mély érzelmi bevonódással társul, s ez az érzelmi kommunikáció egész életünkben a meghitt kapcsolatok alapvető vonása marad. (Bowlby 2009)

Sajátos szakaszt jelent tehát mindebben a szeparáció első jelentősebb élményeivel is kísért bölcsődében töltött időszak, melynek során az édesanya személye mellett új kötődési pont formálódik a gondozónők irányában. A kisgyermeknevelői munka a támaszt, ráhangolódást adó szépségével együtt fokozottabb érzelmi megterheltséggel is társul végzőinek körében, miközben a gyermekek és a szülők számára kellő iránymutatást kell adjon, s akár későbbi kapcsolatteremtési helyzetekben meghatározó mintaként is szolgálhat.

Vizsgálatunkban a bölcsődei gondozónők munkájának ezen specifikumait figyelembe véve arra kerestük a választ, hogyan élik meg az érintettek saját lelki megterheltségüket, illetve hogy a kiégés ellen milyen segítői-beavatkozási lehetőségeket éreznek hatékonyak.

A kiégés jelenségvilága

A kiégés a folyamatos érzelmi megterhelések eredményeképpen kialakuló, emocionális, mentális kimerülés állapota. (Ónody 2001) Jelensége folyamatként értelmezhető, melyet Brodsky és Becker alapján foglalunk

össze, a segítői szakmák jellegzetességeivel kísérve. (lásd Pető 2008, Petróczy 2007, Antal 2008)

a. Az egyén elsőként a remény fázisát éli meg, melyben lelkes, energikus és tökéletességre törekszik. Segítettjei személyével és az ő problémáikkal akár túlzottan azonosul, így kevésbé jut elegendő ideje a feladataira- irreális terveket sző, és ezek meg nem valósulásáért saját személyiségét teszi felelőssé.

b. Amikor már ez a lendület kismértékű csökkenést mutat, bekövetkezik a realizmus stádiuma, amelyben az egyénre munkájával kapcsolatban még a nyitottság, elfogadás jellemző, ugyanakkor ismerve személyes határait, igényeit, képességeit, képes a munkán túli életének megélésére, a feltöltődésre, magánéletének munkájától való elkülönítésére.

c. Az érdeklődés, a teljesítőképeség csökkenésével az egyén a stagnálás, kiábrándultság szakaszába jut. Ekkor a gyerekekkel, kollegákkal való kapcsolata már inkább csak a legszükségesebbekre korlátozódik. Rekreációját nem tudja megvalósítani, és szomatikus tünetei jelennek meg. Ezek köre kiterjedhet például az általános levertség érzésére, a test belső, megmagyarázhatatlannak tűnő feszültségére, ám mindez szorosan összefonódhat alvászavarral, ízületi problémákkal, magas vérnyomással és koszorúér-betegségekkel, különösen azoknál a személyiségtípusoknál, akik kevésbé képesek kontrollálni, vagy csökkenteni a stresszt.

d. A szociális elszigeteltség érzésének előrehaladtával az interperszonális kontaktusok köre tovább szűkül, s kialakul a frusztráció fázisa, amelyben az egyén munkáját és kapcsolatait már a rutin jellemzi. Tünetként értékelhető, ha a dolgozó kollegáival való kapcsolattartása kizárólag a munkával kapcsolatos témákban merül ki. Szintén kiégést jelez, ha az egyén nem képes a munkát befejezni és magánéletében kiteljesedni. Önbecsülése csökken, elveszti humorérzékét, s a testi kimerültség érzése, a tünetek fokozódása, ingerlékenység, pesszimizmus jellemző.

e. A kiégéshez vezető úton végső lépésként az apátia fázisa jelentkezik, amelyben tovább gyengül az egyén önmagába vetett hite. A tehetetlenség érzése, a reményvesztettség egyre inkább eluralkodik, s mindezzel együtt egyre kevésbé fogad el új perspektívákat, ötleteket, gondolkodása merevvé, rugalmatlanná válik. Romlik az emlékezőképessége, feladatait elhanyagolja, igyekszik kitérni a döntési helyzetek elől. Jellegzetes tünet a munkával kapcsolatos gondolatok állandósulása, ami ugyancsak akadályt képez a pihenés, lazítás hatékonyságában. A vélt vagy valós kudarcok ellen az egyén egyre inkább bezárkózik, s egy apátiával jellemezhető állapottal védekezik, a közömbösség és az érdektelenség válik jellemzővé.

Mindezen folyamat alapvetően érinti a segítő foglalkozásúak világát, melyek köréből kiemelten a bölcsődékben dolgozóakra fókuszálva összegezzük az érzelmi megterhelődés sajátosságait.

Bölcsődei gondozónők kiégésének meghatározói

A bölcsőde a családban nevelkedő 3 éven aluli gyermekek számára nyújt ellátást, sajátos helyzetben 4. évük betöltését követő augusztus 31-ig. (1997. évi Gyvt. 42 § (1))

A bölcsőde a másodlagos szocializáció színtere, mely a gyermekek családból hozott értékeit -azok tiszteletben tartásával- igyekszik továbbépíteni, kiszélesíteni. A bölcsődébe kerülve az otthon melegét, szabadságát a nap egy részére egy tágabb környezet váltja fel. Nagy kihívást jelent számára a kortársakhoz, napirendhez való alkalmazkodás, az életébe belépő és őt ellátó felnőttek, a gondozónők elfogadása.

A bölcsődében a kisgyermeknevelő az a személy, aki segíti a gyermeket élete első közösségébe való beilleszkedésben, a számára új normák elfogadásában. Szakértelmével, tudásával képes arra, hogy a gyermek érzéseit megértve, számára egyéni bánásmódot biztosítva átsegítse az adaptáció fázisain, nyugodt, értékátadó, a fejlődést szolgáló gondozást, nevelést nyújtson neki, majd büszkeséggel telve, a gyermekben bízva nyújtsa át az óvoda számára a keze által csiszolt gyémántot, amit gyermeknek hívunk.

A bölcsődei gondozónő megfelelő elkötelezettsége, szakmai tudása, képzettsége szükséges ahhoz, hogy feladatai ellátásának maximálisan meg tudjon felelni.

Mindezen túl személyisége, érzékenysége több oldalról is közvetlenül érintődik. Mély érzelmi biztonságot kell nyújtania, melyhez a gyerekek intenzív érzelmi reakcióira való szenzitív válaszkészség szükséges. Egyben olyan háttérrel is, ahol biztosított a saját egyéni ütemnek megfelelő fejlődés, hisz a gyermekeknek éreznie kell a biztonságot, a feltétel nélküli elfogadást, egyben az állandósult elvárásokat, mely alapját képezi további harmonikus fejlődésének. A gyermekcsoportban a zaj, a gyermekek közötti konfliktusok pszichés túlterhelés okozói, míg a gyermekek gondozása, az öltöztetés, pelenkázás, étkeztetés fizikai megterhelést hozhatnak magukkal.

A kisgyermeknevelő munkájában mindemellett több irányban meg kell felelnie- önmagával szemben támasztott elvárásain túl a kollegákkal, szülőkkel, vezetőikkel való állandó interakciók szintén fokozott megterhelést jelentenek csakúgy, mint saját családi élete érzelmi sajátosságaira való figyelme, abban egy egyensúly megtalálása. Meghatározó továbbá a

munkahelyi légkör formálódása, amelyben ha az egyéni elgondolások nem bontakozhatnak ki, ha a bölcsődei munkavégzés szabályai nincsenek egyértelműen meghatározva, vagy követhetetlenül változnak, a kiégés folyamata szintén megalapozódhat. A sokszínű érzelmi és fizikai megterhelések mellett a bölcsődei dolgozóknak meg kell küzdeniük a társadalmi és anyagi megbecsültség hiányának nehézségeivel, mely szintén meghatározza létük minőségét, érzelmi állapotukat. (Farkas 2011)

A bölcsődei gondozónők munkájának eddigiekben bemutatott sajátosságai miatt helyeztünk hangsúlyt vizsgálatunkban az érintettek élményeinek, vélekedésének, érzelmi állapotának mélyebb azonosítására.

Vizsgálatunk bemutatása

Célunk a bölcsődei gondozónők érzelmi megterheltségének körvonalazása, kiégésre való veszélyeztetettségének pontosítása, melyet a kiégés tünetcsoportjainak azonosításával végeztünk. Mindezek alapján célunk ezen szenzitív csoport megterheléseivel szembeni védőfaktorok azonosítása is. Adatainkat az SPSS 19.0 statisztikai programcsomag alkalmazásával, az életkori különbségek és a pályán töltött évek tükrében elemeztük. Azért éreztük lényegesnek e két szempont elkülönítését, mert mintánkban érdekes módon az idősebb korban pályakezdők hangsúlyosabban szerepet kaptak.

Vizsgálati személyeink Budapest IV. kerületének bölcsődéiben dolgozó kisgyermeknevelők, összesen 105 fő, vizsgálati dimenzióink terén az alábbi eloszlásban:

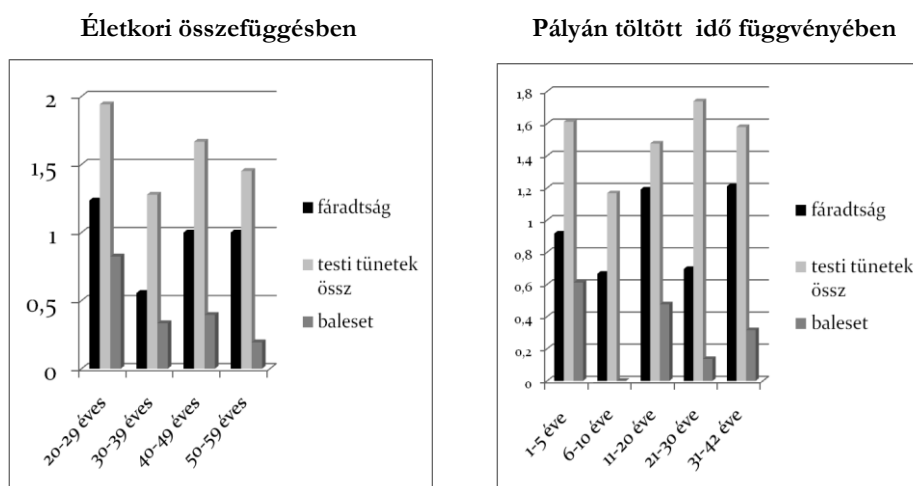
<u>Életkori megoszlás:</u>		<u>Pályán töltött évek számának megoszlása:</u>	
20-29 éves	17 fő	0-5 éve	36 fő
30-39 éves	18 fő	6-10 éve	6 fő
40-49 éves	39 fő	11-20 éve	21 fő
50-59 éves	31 fő	21-30 éve	23 fő
		31-42 éve	19 fő

Kérdőíves **vizsgálati módszerünk** elemeit alapvetően a kiégés fogalmának összetettségére építettük, így annak fizikai, kognitív, szociális és érzelmi tüneteire foglalmaztuk értékelendő állításainkat és további nyitott kérdéseinket. Ezen kívül lényegesnek éreztük a kiégéssel szemben védőfaktorként is szolgáló szempontokat szintén körvonalazni, hisz vizsgálatunkkal a gyakorlat számára is segítséget szeretnénk nyújtani. A

védőfaktorok körébe soroltuk a jelen világában a munkahelyi légkör dimenzióit és az egyes életterületek hangsúlyának, főbb jellegzetességeinek feltárását, valamint a múltbeli gyökerekre építve leginkább a pályaválasztás motivációjának szerepét, tudatosítását.

I. **Vizsgálati eredményeink** a kiegészítő tünetcsoportjaival kapcsolatban a következőképp alakultak.

1. A **fizikai tünetek** terén a kisgyermeknevelők életkori és pályán töltött idejének szempontjából formált csoportjaiban az alábbi eloszlás mutatkozott:

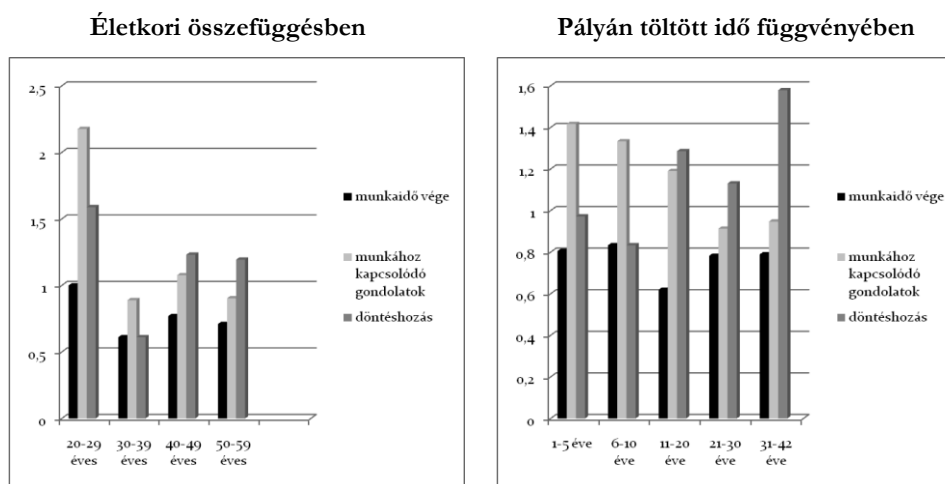


Az általunk kérdezett gondozónők fizikai állapota jól láthatóan és statisztikailag szintén szignifikáns különbséggel a legfiatalabb korosztály esetében jelent nagyobb problémát. Mindez egyaránt megmutatkozik a testi tünetek összességében, a fáradtságban, így viszont kérdéses a 20-29 évesek kitartó helytállása a kisgyermek gondozásának fizikai igénybevételét tekintve. Hozzájuk igen hasonlóan fizikai terheik terén a 40-49 évesek mutatkoztak érintettnek, így összhangban ezen korosztály lehetséges „életközepi válságával”, figyelmet igényel az ő megsegítésük is.

A pályán töltött idő függvényében összességében a legrégebb óta (31-42 éve) dolgozók esetében mutatkozott meg a fizikai terhekkal való nehezebb megküzdés, amely alapvetően összecseng az ő életkoruk előrehaladtával, gyengébb erőnlétükkel is.

Kiemelendő mindezek mellett a 30-39 évesek, illetve 6-10 éve pályán dolgozók kiemelt „védeltsége” a testi tünetekkel kapcsolatban, hisz minden vizsgált dimenzióban az ő eredményeik maradtak el leginkább a többiekétől.

2. A **kognitív tünetek**hez kapcsolódó eredményeink között a következő összefüggések mutatkoztak.



A kiégés egyik fő meghatározója a munkaidő végére koncentráló és a munkához kapcsolódó gondolatok hangsúlyos megléte, illetve a munkájukban szükséges döntéshozás nehezebb teljesítése.

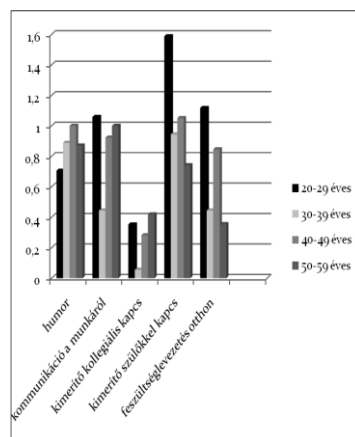
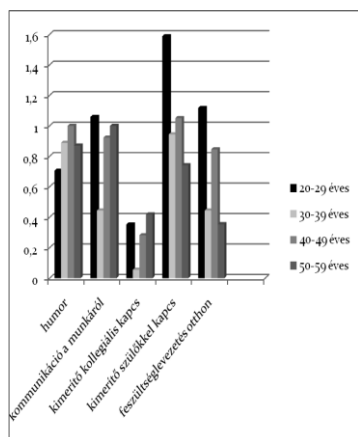
Mindezen szempontokban az életkori csoportok figyelembe vételével ismét szignifikánsan veszélyeztetettebbnek mutatkoznak a 20-29 éves gondozónők, különösen a munkához és a munkaidő végéhez kapcsolódó gondolataik területén, így mindezzel együtt feltételezhető, hogy kevesebb örömet találnak a kisgyermekkel való együttlétekben, s annak időtartama így kevésbé segíti kibontakozásukat, lelki egyensúlyuk megtalálását.

A pályán töltött idő tükrében ugyanezen dimenziók mentén összességében a pályakezdéshez közelebb állók (1-10 éve dolgozók) bizonyultak sérülékenyebbek, összefüggésben akár új szakmájukban való megfelelésük szándékával (munkára vonatkozó gondolataik szerepe), viszont a munkaidő végére irányuló gondolataik hangsúlya miatt a munkahelyükön kívüli programok vágyával is kísérve.

3. A **szociális tünetek** körében a kisgyermeknevelők kapcsolatrendszerének specifikumaira építettünk, így a kiégés meghatározó tünetei szempontjából a kollegákkal, a gyermekek szüleivel és a saját családjukkal való kontaktusok jellegét állítottuk középpontba, kiegészítve a kommunikáció területén a munka témájának hangsúlyozódásával, illetve a védőfaktorok területén a humor sajátosságaival.

Életkori összefüggésben

Pályán töltött idő függvényében



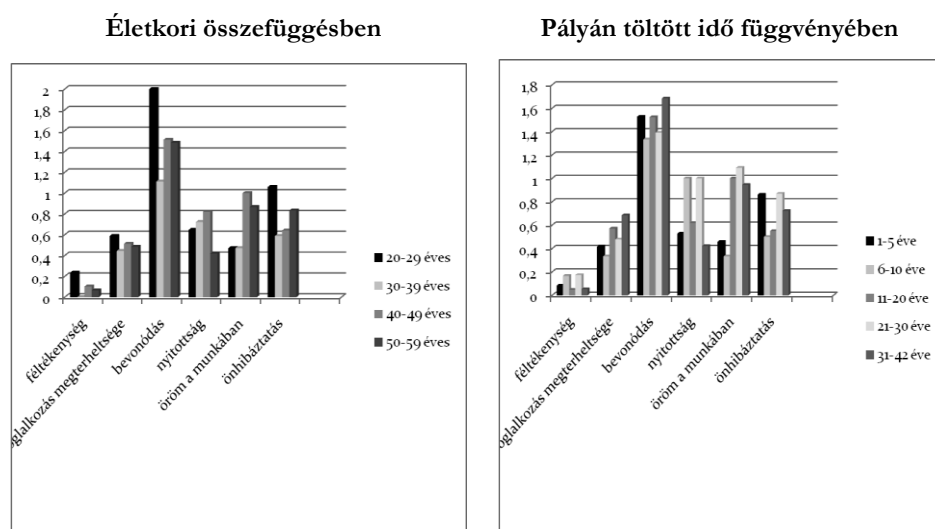
A kapcsolatrendszer területén kiemelten hangsúlyos problémakörnek a gyerekek szüleivel való kapcsolattartás mutatkozik. A kisgyermeknevelők személye a gyermekek számára kiemelt kötődési pontot jelent, azonban az ő világukra való hangolódásuk is leginkább akkor lehet sikeres, hogyha sikerül a szülőkkel összhangban formálni tevékenységeiket. A szülőkkel való foglalkozás kimerítő jellege főként a 20-29 évesek, illetve a 6-10 éve pályán levők körében tekinthető jelentősnek, akiknek valóban nincsenek még kellő tapasztalatai a munkájuk ezen területén, míg életkoruk ugyancsak nehezítő tényezővé is válhat a gyermekek szüleivel való optimális szakmai távolság megtalálásában.

Az életkori különbségeket figyelembe véve szintén a 20-29 éves korosztály számára bizonyult nehezebbnek a kollegákkal való kapcsolattartás és a munkáról való kommunikáció túlzott hangsúlya. Mindeközben a humor segítő szerepe a nehézségeik feldolgozásában kevésbé tud megvalósulni, munkahelyi feszültségeiket pedig inkább otthoni környezetükben vezetik le.

A többi korcsoport köréből a legidősebbek (50-59 évesek) számára a kollegákkal való kapcsolattartás nehézsége és a munkáról való kommunikáció fokozódása jelződik leginkább érintettnek, ám számunkra a humor mégis jobban elérhető a feszültségekkel való megküzdésben.

A pályán töltött idő szempontjából a kollegákkal és a szülőkkel való kapcsolattartás láthatóan kevésbé mutatkozik megterhelőnek a 11-20 éve pályán levők körében, szakmai tapasztalataik tehát ekkorra formálhatnak olyan belső támaszt számukra, amely a kisgyermekkel végzett közvetlen munkájuk hatékonyságát és saját lelki egészségük elérését is biztosíthatja.

4. A kisgyermeknevelők sajátos érzelmi megterheltségének szempontjai vizsgálatunk részét is képezték. A kiégés **érzelmi tünetei** területén a következő eredményeink születtek.



A kisgyermeknevelők érzelmi reakciói körében láthatóan a munkájuk végzésébe való érzelmi bevonódás mutatkozik leginkább hangsúlyos nehézségnek, kiemelten a 20-29 évesek és a legnagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők (31-42 éve pályán levők) körében is. Mindez ráirányítja a figyelmet az önismeret fontosságára ezen munka végzői számára, hogy ráhangolódásuk a kellő mértékűvé válhasson és hogy mindebben önmaguk is örömet találjanak.

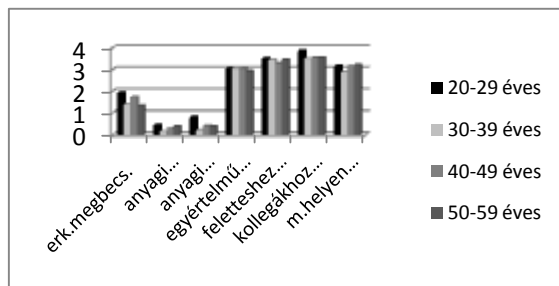
Az öröm élménye terén leginkább a 40-49 évesek, illetve a 21-30 éve pályán levők a leginkább pozitív, így az eddigiekben is jelzett terheik az ő számukra mégis feldolgozhatónak mutatkoznak. Mindebben segítséget főként a legkevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők (1-10 éve pályán levők) és a legfiatalabbak (20-39 évesek) igényelnek, akiknek körében a gyermekekkel való foglalkozásuk megterheltségének érzése szintén összességében a legjelentősebb.

Segítséget jelent továbbá a vizsgált dimenziók körében a féltekenység érzésének csekély volta, amely annak ellenére, hogy a szakma képviselői nők és így várhatóak lennének a pedagóguspálya elnőiesedéséből is adódó nehézségek az egymás közötti viszonyulásaikban, bizalmi válságaikban. (Buda 1998)

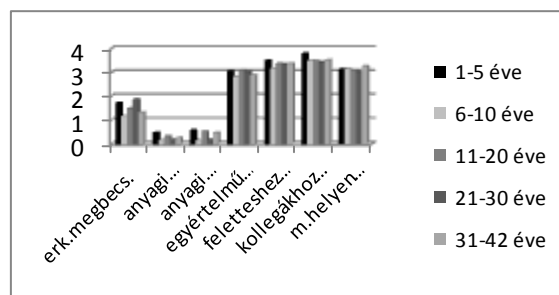
II. Vizsgálatunk során a kiégés tüneteinek azonosításán túl célunk volt mindezek megelőzésére fókuszálás, így a lelki egészség megerősítése érdekében lehetséges támaszt adó területek azonosítása is. Ezek körében kiemeltük a munkahelyi légkör dimenzióit, az egyes életterületek hangsúlyának feltárását, valamint a múltbeli gyökerekre építve leginkább a pályaválasztás motivációjának szerepét, tudatosítását.

1. A **munkahelyi légkör** vonatkozásában a következő vélekedéseket azonosítottuk.

Életkori összefüggésben



Pályán töltött idő függvényében



A munkahelyi légkör támaszt adó szerepe az általunk megkérdezett kisgyermeknevelők körében szignifikáns mértékben a kollegákban való bizalom területén, a felettes(ek)hez való fordulásban és az egyértelmű elvárások kifejeződésében mutatkozik meg. Mindezek terén a legfiatalabb korcsoport (20-29 évesek) és az 1-5 éve pályán levők válaszai jeleznek legjobb lehetőségeket, akik a munkahelyükön kívüli, munkatársakkal közös programok eltöltése irányában is leginkább nyitottak voltak.

Mindeközben ugyanakkor ők voltak azok is, akik a szakmájuk anyagi és erkölcsi megbecsültségét a leginkább jónak tartják. Sajnos ez utóbbi elismerések mégis szembetűnően elmaradnak a kisgyermeknevelői munka személyiségfejlődésben betöltött leginkább szenzitív, különleges kötődési mintákkal is kísért szerepe ellenére, így mindenképp beavatkozásra lenne szükség e téren a lelki egészség támogatása érdekében.

2. Vizsgálatunkban a kisgyermeknevelők kiégésének meghatározóihoz kapcsolódva életterületeik hangsúlyára szintén figyelmet fordítottunk. Azért éreztük mindezt lényegesnek, mert a napjaikat kitöltő munkájukhoz kapcsolódó élményeiket az életükben megjelenő további helyzetekkel szeretnénk volna összefüggésbe állítani.

Mindennek kapcsán a munka szerepét összességében megelőzte a saját gyermekkel, valamint a partnerrel töltött együttlét- így a hosszabb munkaidőt követő, velük közösen töltött minőségi idő szintén lényeges támogatást érdemel, hogy további védőfaktort képezzen a munkavégzés kellő szakmai eredményességéhez.

További életterületekhez kapcsolódó eredményeink köréből kiemelnénk még a tanulás szerepének csekély voltát, amely várakozásainkat sem érte el, hiszen a továbbképzések iránti igény az utolsó választandó területté vált. Leginkább a 40-49 évesek körében tükröződött mindez, jelezve a nem régi kutatásokban ugyancsak veszélyeztetettnek mutakozó életkori csoport terheit.

(http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/v_fokerdoiv_ped_f_nelkul_01.pdf)

3. Ahhoz, hogy a lelki terhekkal való megküzdés a munka folyamán kevesebb megpróbáltatást jelentsen, lényeges lenne a pályára kerülők személyes elkötelezettségének, pályaválasztási motivációjának követése is, hisz kellő bevonódással kísérve a szakmai hatékonyság ugyancsak elmélyültebbé válhat.

Vizsgálatunkban ennek kapcsán leggyakoribb válasznak a kisgyermekekkel való korábbi kapcsolatba lépés, a családi minta megjelenése és a gyermekkori vágy jelződött, melyek a mélyebb megérintődés megvalósulását jelzik. Emellett megfigyelhető a későbbi tanulmányukhoz kötődő bölcsődei gyakorlatok során átélt kapcsolódás és a kedvező munkaidő-beosztás szerepe ugyancsak- igaz, mindezek hangsúlyosan a 40-49 évesek válaszaiban tükröződtek, így jelezve talán az ő jelenbeli érzelmi igénybevételüket, megterhelve múltbeli élményeik értékelését, azok védőszerepének korlátaival is kísérve.

Összegzés

Tanulmányunkban a kisgyermeknevelők sajátos világában elmélyülve, munkájuk specifikumai és személyiségük érintődése alapján arra kerestük a választ, hogy milyen terhekkel és egyben védőfaktorokkal kísérve bontakoztathatják ki tevékenységeiket. Ezen csoport körében kiégésük azonosítására vonatkozóan hasonló vizsgálatról nincs tudomásunk - érdekes módon főként az óvodákban és az iskolákban dolgozó pedagógusok körében tudunk csak ilyenről-, így hasznos lenne adatbázisunk bővítése, szélesebb körben kiterjesztése, eredményeink pontosítása. Jelenleg Budapest IV. kerületének gondozónői válaszoltak kérdéseinkre.

A kiégés tüneteit fizikai, kognitív, szociális és érzelmi tünetekre osztottuk, valamint a munkahelyi légkörre, életterületek hangsúlyára és a pályaválasztás motivációjára helyeztünk hangsúlyt.

A vizsgált csoportunk körében leginkább a 20-29 éves, valamint a 40-49 éves korosztály körében tapasztaltuk hangsúlyozódásukat, összefüggésben a pályakezdés sajátosságaival és a 40-49 évesek további nehézségekkel kísért halmozottabb élethelyzetével. Figyelemfelhívó területnek bizonyult az fokozottabb érzelmi bevonódás terhe mellett is kevesebb öröm átélése munkájukban, a munkaidő végére irányuló gondolataik megléte. Mindez nehezíti a kollegákkal és a gyermekek szüleivel való kapcsolatba lépést, ezzel a szakmai munkájukban való egyedüllét-érzésüket is fokozhatja. Segítő szerepet tölt be ugyanakkor mégis a bizalom jelenléte, a felettes felé fordulás lehetősége, az elvárások megfelelő körvonalazása, melyek viszonylag magas értékekkel kísérvődték.

Az eredményes továbblépés érdekében ugyanakkor a pályakezdő kisgyermeknevelőkre való nagyobb figyelem üzenete lényeges a bölcsődevezetők számára is csakúgy, mint a munkahelyen kívüli, munkatársakkal való közös együttlétek megvalósítása. Mindezek a megkérdozettek vélekedésében ugyancsak megmutatkoztak igényként, így érdemes tehát a munkahelyi kollektíva egymás felé fordulásának ilyen támogatására is figyelmet fordítani, hisz mindennek lényeges szerepe van a kisgyermekkel és a szüleikkel való bizalmi kapcsolat formálásában is. Az érzelmi igénybevétel megfelelő feldolgozása érdekében és a további szakmai mélységek eléréséhez ugyanakkor a kisgyermeknevelők önismeretének és szakmai képzettségének fokozása szintén elengedhetetlen, bár ezen a téren még további megsegítés szükséges. Nem kérdés ugyanakkor, hogy mindezek olyan többletet adnának a gyermekek gondozásának eddigi folyamatához, amellyel ő és a környezete sokszorosán, a személyiségfejlődésében előrehaladva pedig hosszú távon támaszt kaphat, hiszen „az egész gyermek

olyan, mint egyetlen érzékszerv. Minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy egész élete egészséges lesz-e, vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.” (Rudolf Steiner)

Felhasznált irodalom:

- Antal Judit (2008): Mentálhigiéné az óvodában. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen
- John Bowlby (2009): A biztos bázis- A kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai. Animula Kiadó, Budapest
- Buda Béla (1998): Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. TÁMASZ, Budapest, 118-126
- Farkas Anikó (2011): Ép testben ép lélek? Bölcsődei gondozónők mentálhigiéné vizsgálata. Szakdolgozat, Vác
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 5, 80-85
- Pető Csilla (1998): És ki segít a segítőnek? Család, Gyermek, Ifjúság, 3, 12-16
- Petróczi Erzsébet (2007): Kiegész-elkerülhetetlen? Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Fehér Ágota – Péter-Szarka Szilvia

AZ ISKOLAI ZAKLATÁS JELENSÉGVILÁGA ÉS A GYERMEKEK ÉRZELMI KÉSZSÉGEI

Az iskolai osztályok világa napról napra kíséri a gyermekek életét, így a bennük formálódó sajátos kapcsolatrendszerben számos csoportdinamikai jellegzetesség közvetlen hatással van az egyes tagok élményeire, szükségleteik kielégítésére akár a teljesítés, a megbecsülés, a biztonság területén, mindezekon keresztül pedig az átélt érzéseikre is. A csoportok alapvető támaszkodó szerepén, az összetartozás megvalósulásán túl ugyanakkor az erőviszonyok alakulása jelentős rivalizálással kísért helyzeteket is teremthet, amelyben a zaklatás különféle formái bontakozhatnak ki.

Munkánk során az iskolai zaklatás problémakörének közvetlen vizsgálatára törekedtünk, amelyet kérdőíveken keresztül, fókuszcsoportok és az érintett iskolák helyszínein végzett megfigyelések alkalmazásával valósítottunk meg. A Debreceni Egyetem Iskolai Erőszak Kutatócsoportja két Hajdú-Bihar megyei általános iskolában arra vállalkozott, hogy iskoladiagnózist alkosson a gyermekek és pedagógusaik megkérdezése alapján, intézményspecifikus visszajelzést adva arculatukról. Ennek során középpontba az iskolai klíma jellegzetességeit állítottuk, kiemelt meghatározójának pedig a zaklatás sajátosságait és lehetséges háttértényezőit tekintettük.

Vizsgálataink köréből ezen tanulmány a gyermekek kérdőíves válaszaira építve mutatja be az iskolai klíma és zaklatás jellegzetességeit, valamint arra keresi a választ, hogyan kapcsolódnak mindezek az érzelmi készségekhez.

Az iskolai klíma és zaklatás érzelmi vonatkozásai

„A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést.” (Barr 2007, id. Buda 2010, 107) Mindez a sajátos összetartó erő alapvető biztonságélményt ad a csoport tagjai számára és így közvetlen hatással van pszichológiai jóllétükre, a kapcsolati, érzelmi tapasztalataikra, élményeikre, ezáltal az iskolai

teljesítmény minőségére is. Az iskolai jóllét érzését ugyanakkor több összetevő is meghatározza: a közvetlen iskolai körülményeken, a társas kapcsolatok világán túl az egyéni egészségi állapot és az önmegvalósítás lehetőségei egyaránt szerepet kapnak Konu és mtsai modelljében. (2002, in. Urbán 2004, 109) Munkánk során az iskolai klímát az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás, a hangulat, a társas és a tanulási klíma jellegzetességei alapján határoztuk meg. (Buda 2010)

Az iskolai klíma melegsége, pozitív töltése mindemellett azért is kiemelten lényeges a gyermekcsoportok életében, mert közvetlen összefüggésben áll a tanulók együttműködésének mértékével, így fokozott védőfaktort jelent az agresszió, az alá-fölérendelt szerepviszonyok alakulása, ezáltal az iskolai zaklatás jelenségeivel szemben. A zaklatás első kutatója, Dan Olweus (1992) programjában helyet kapott a meleg, pozitív iskolai klíma, mint kívánatos, a zaklatást pozitívan befolyásoló cél.

A zaklatás jelentésének meghatározása során a kutatások kezdeteitől több jellegzetességére figyelem fordult, ám ezek három döntő kritériumát említhetjük központi elemeként: a. ártalom, sérelem okozása történik, b. ismétlődő viselkedésként jelentkezik, c. egyenlőtlen erőviszonyok kísérik. (Révész 2007, in. Figula és mtsi 2011, 109) Összességében „az agresszió szociális természetű eseteként” (Björkqvist 2000, 192) azonosíthatjuk a zaklatást, amelyben nem kérdés a helyzet fokozott érzelmi megterhelő jellege, így egyéni és csoportszinten egyaránt megfelelő teherbíró készségre van szükség a helyzettel való sikeres megküzdéshez és az újabb egyensúly megtalálásához.

A zaklatási cselekmény kifejeződése ugyanakkor további egyéni, érzelmi sajátosságokkal is összefüggésbe hozható. Kiemelendő a háttérben megmutatkozó agresszió proaktív és reaktív típusa, hisz amíg az előbbi az áldozattól megszerezni kívánt eredményre irányul, addig az utóbbi a támadó korábbi frusztrációjának, haragjának levezetésére szolgál. (Hárdi 2010) A zaklató ez utóbbi helyzetben kellő ráhangolódással kell megéreztse áldozata sérülékenységét, ám ezen túl fejlett szociális készségei mellett gyakran szorongó és/vagy impulzív személyiség, aki ezt a bizonytalanságot, a belső egyensúly hiányát fedi támadó viselkedésével. (Buda 2010)

Az iskolai zaklatás sajátos helyzete bármely szereplőjének iskolai klímával kapcsolatos észlelését negatívan befolyásolja, közvetlenül érintve az osztálytársakkal és a tanárokkal való kapcsolat érzelmi „klímáját” és a tanulási környezethez való viszonyulást is. (Espelage 2000, Buda 2010)

Védőfaktort mindez ellen ugyancsak az érzelmek világa jelenthet, hiszen az érzelmi komponens érintettsége és az empátias érzékenység a zaklatás

minden formájával negatívan korrelál, a jó szociális és érzelmi intelligencia az agresszív késztetések bizonyos kontrollálását, kevésbé direkt kifejeződését segíti. (Buda 2010, Björkqvist 2000)

Az egyén a másik személy lelkiállapotába beleélve magát, az ő „bőrébe” bújva megérezhet mélyebb belső élményeket, érzéseket, így akár a felszínen nem megmutatott feszültségeket is. (Buda 2006) Felidéződhetnek és tudatosodhatnak tehát olyan belső világok, amelyeket kevésbé vannak a figyelem középpontjában, így a személyt mélyebben megérintve már visszatárhathatja támadásától.

Az érzelmekkel való megfelelő bánásmódhoz ugyanakkor szükség van az átélt élmények tudatosítására, így az empátia kognitív dimenziójának és ezzel az érzelmi intelligenciának kifejeződésére. (Buda 2006, Ciarrochi 2003)

Az érzelmi intelligencia fogalmának meghatározásai közül Salovey és Mayer (1990, 189) megfogalmazására alapozzuk munkánkat. Eszerint az érzelmi intelligencia „az a képesség, hogy a személy monitorozza saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy megkülönböztesse ezeket egymástól és hogy felhasználja ezt az információt gondolkodásában és viselkedésében”.

Az érzelmi intelligencia az egyéni személyiségvonások köréből több vizsgálat alapján is összefüggést mutatott az extroverzióval, a nyitottsággal, a barátságossággal és az érzelmi stabilitással. (Davis 1998, Schutte 1998, Van der Zee 2002, in Nagy 2006) Nagy Henriett további vizsgálata (2006) pedig igazolták, hogy önbeszámoló mérőeszközöket alkalmazva az érzelmi intelligencia skálái például a kontrollképességgel és mind az öt Big Five-dimenzióval szignifikáns szintű együttjárást mutattak. Úgy jelződik tehát, hogy az érzelmi intelligencia az érzelmi stabilitás fokozódásával, a barátságossággal-nyitottsággal, a kontrollképességgel is kísérve hatékony segítője lehet az iskolai zaklatás megelőzésének, a társas kapcsolatok nyugalmas formálásának.

Vizsgálatunk bemutatása

Az iskolai zaklatás helyzetének és élményeinek vizsgálatát egy kisvárosi (nemrég intézmény-összevonásban érintett 'A') és egy debreceni-peremkerületi (létszámgondokkal küzdő, más dimenziókban átlagos 'B') iskolában végeztük. Felső tagozatos gyermekek körében körvonalaztuk az iskolai klímára vonatkozó elgondolásaikat, kiemelten a hangulatuk terén, érzelmi viszonyulásukban, a tanulási, valamint a társas klíma dimenzióiban, továbbá az észlelt zaklatás vonatkozásában.

Vizsgálati mintánkat 164 gyermek képezte, a következő eloszlásban: A iskola 89 fő, B iskola 75 fő. Nemek tekintetében lány 80 fő, fiú 84 fő. Osztályfokokként minden évfolyamból két-két osztály került megkérdezésre: 5. osztályos 47 fő, 6. osztályos 43 fő, 7. osztályos 42 fő, 8. osztályos 32 fő.

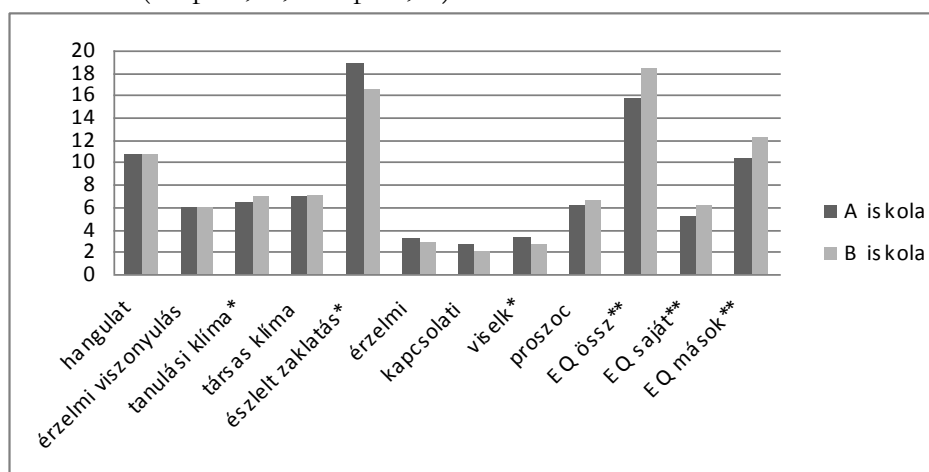
Célunk a zaklatás helyzetében betöltött szerepkörök azonosítása, s ezen szerepek viselkedési és érzelmi sajátosságainak pontosítása, érzelmi intelligenciájának körvonalazása. Mindezekre építve az iskoladiagnózis részeként célunk az iskolák számára közvetlen ajánlások megfogalmazása is a klíma javítása, arculatuk további formálása érdekében.

Vizsgálatunkban a következő *módszereket* alkalmaztuk:

1. Iskolai klímára vonatkozó kérdőívet (Buda 2010) az iskolai közérzettel és a zaklatással kapcsolatban.
2. A Képességek és Nehézségek Kérdőívet (Birkás és mtsi 2008) kiemelten Érzelmi, Kapcsolati, Viselkedési problémákra, Proszociális magatartásra vonatkozó skáláiban.
3. A Képes Érzelmi Intelligencia Tesztet (Oláh és mtsi é.n.) az érzelmek észlelési képességének vizsgálatára a saját érzelmek és mások érzelmeire való hangolódás területein.

Vizsgálati eredményeink

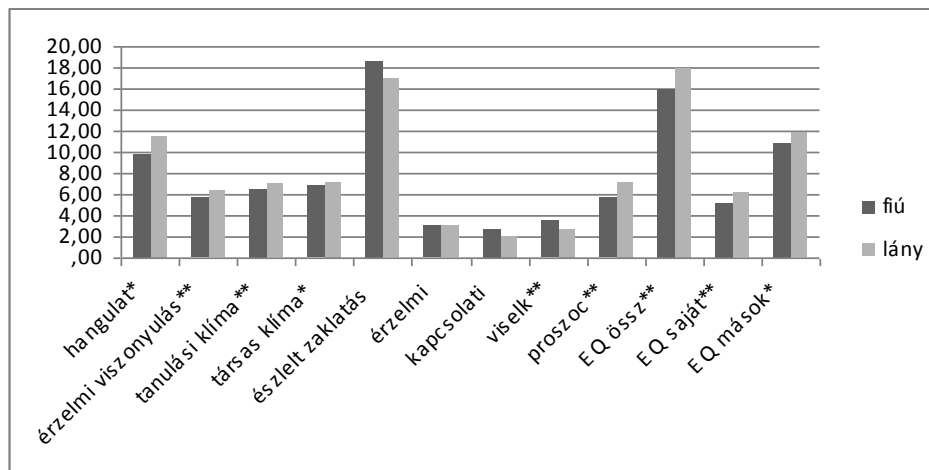
1. A gyermekek válaszait az iskoladiagnózis megalapozása érdekében elsőként az iskoláik szerint mutatjuk be. Az alábbi ábra összegezve mutatja meg az Iskolai klíma (1-5. szempont), a Képességek és Nehézségek dimenziói (6-9.), valamint az Érzelmi intelligencia (10-12.) kapcsolódó jellegzetességeit. Csillaggal a szignifikáns különbségeket emeljük ki ábrainkon. (*= $p < 0,05$, **= $p < 0,01$)



A gyermekek válaszaik alapján jól láthatóak iskoláik specifikumai, illetve az egyes vizsgált dimenziók együttjárásai is megmutatkoznak. Kiemelhető tehát, hogy abban az iskolában, ahol jobbnak mutatkozott a tanulási klíma, illetve kismértékben a társas klíma is (B), ott szignifikáns mértékben csökkent az észlelt zaklatás, csökkentek az érzelmi, kapcsolati és szignifikáns mértékben a viselkedési problémák is. Mindezzel összefüggésben gyakoribbá váltak a proszociális megnyilvánulások, illetve az érzelmi intelligencia összegzett pontszáma és a saját érzelmek észlelésére, valamint mások érzelmeinek észlelésére vonatkozó alskálák eredményei is.

Mindezen korrelációs együttjárások ugyancsak alátámasztották a vizsgált dimenziók összefüggéseit, bár kiemelendő, hogy például az észlelt zaklatás pozitív korrelációs összefüggése nem jelenti a zaklatás valós csökkenését is. Ugyanakkor a rosszabb hangulatot és klímát több érzelmi-viselkedési probléma és proszocialitási akadály kíséri, s mindezek mellett az észlelt zaklatás is többnek mutatkozik.

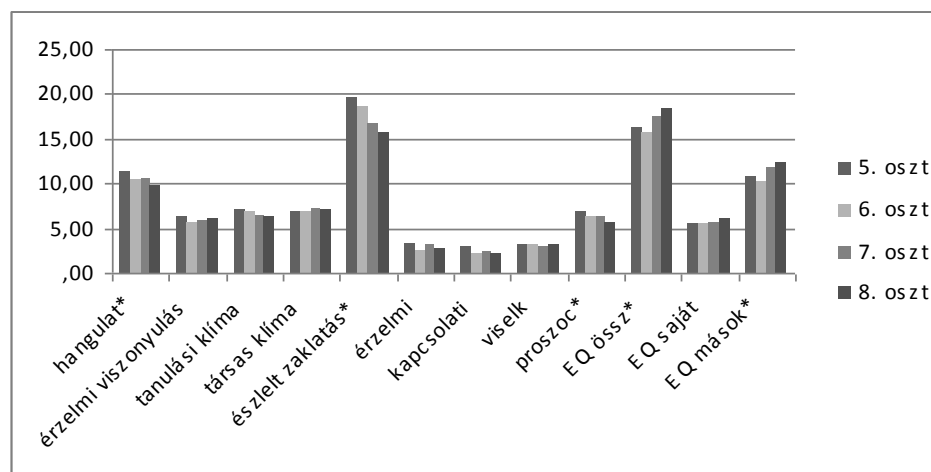
Nemi eloszlás tekintetében lényegesen több szignifikáns különbséget találtunk, alapvetően a nemi sztereotípiáknak is megfelelően.



A lányok jobb vélekedéssel voltak iskolájuk hangulati és klíma-jellemzőiről, annak minden vonatkozásában, kiemelten az érzelmi viszonyulás terén és a tanulási klímában. Mindez alapvetően összecseng a gyermekek körében végzett 2008. évi nagymintás vizsgálat (23 iskola 1006 tanulója) eredményeivel. (Buda 2010, 151-152) A lányok esetében mindez együtt járt problémákkal kísért reakcióik csökkenésével is (főként

viselkedésproblémáik terén), valamint érzékenységüknek köszönhetően a proszociális reakciók jelentősebb fokozódásával és az érzelmi intelligencia magasabb kifejeződésével találkoztunk. Úgy tűnik tehát, hogy a fiúk mind az iskolához való viszonyulásuk terén, mind „tüneteik”, viselkedési reakcióik kapcsán megsegítésre szorulnak, miközben érzékenyítésükre ugyancsak szükség lenne. Ez utóbbi területen eredményeik nem érik el a „normál” övezet pontszámait (Birkás 2008), érzelmi intelligenciájuk pedig ugyancsak összecseng korábbi vizsgálatok eredményeivel (Nagy 2009)

A gyermekek *életkorának szempontjából* a következő eredményeink születtek.



Az iskolához fűződő viszonyulás és az ottani hangulat az életkor előrehaladtával egyértelmű csökkenő tendenciát mutat, feltételezve a gyermekek egyre nagyobb eltávolodását iskolai világuktól, megérintődésük nehézségeit az iskolai jó hangulat formálásában és a tanulási klímában. 5. osztályban az iskolai iránti érzelmi viszonyulás és a tanulási klíma még viszonylag pozitívabb, csökkenés ezt követően mutatkozik- mindebben pedig szintén követjük a 2008. évi eredményeket. (Buda 2010, 152-153) Kiemelendő mégis a társas klíma egyenletes szintje a korcsoportok között, amely a serdülőkor küszöbén az identitás formálásának részeként a saját életkori csoportban való hely- és társtalálás fontosságát támasztja alá.

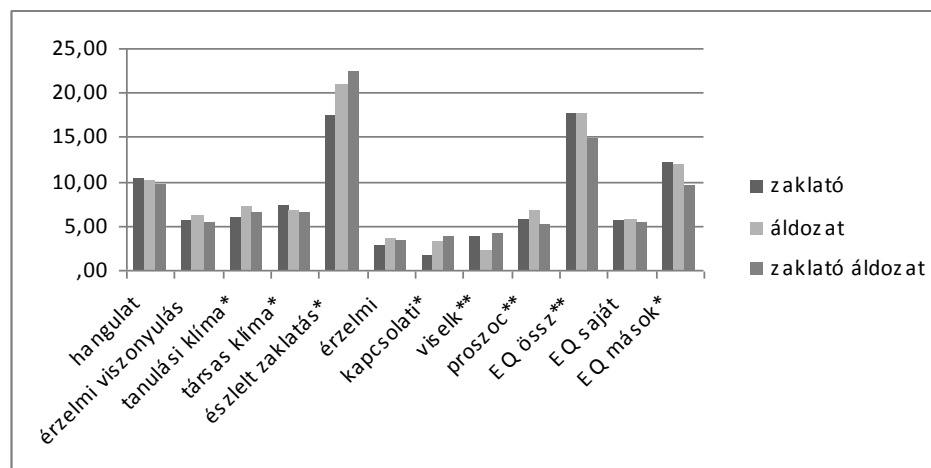
Mindezzel párhuzamosan különös módon csökkenő tendenciát mutat a tanulási klíma és az észlelt zaklatás is, mindemellett viszont pozitívumnak mutatkozik az érzelmi intelligencia dimenzióiban megfigyelhető szignifikáns növekedés, mindez hozzásegítheti az egyént az érzékeny bekapcsolódáshoz,

így a zaklatás csökkenéséhez reményeink szerint a valóságban is. Az érzékenység vizsgált dimenzióinak életkorral hangsúlyozottabbá válása hozzájárulhatna a viselkedésbeli „tünetek” egyre alacsonyabb szinten tartásához is, ez azonban egyenletes eloszlású maradt. Az érzelmi intelligencia eredményeinkben tapasztalt, egyre előretörő eredményei mégis ellentmondanak a serdülőkori identitáskeresés miatt egyre csökkenő másokra hangolódó készségeknek. (Buda 2006) Egyes kutatások ugyanakkor a 7. és 9. osztályosok között szintén szignifikáns teljesítményjavulást azonosítottak a másik személy érzéseire való hangolódás területén. (Nagy 2009) Mindez az általunk vizsgált gyerekek körében is lényeges erőforrásként szolgálhat és az iskolai klíma egyes dimenzióinak további fejlesztő lehetőségévé válhat.

2. A gyermekek összlétszámán belül válaszaik alapján 93 fő (56,70%) volt egyértelműen azonosítható a zaklatási cselekményben betöltött szerepe szerint: zaklató 24 fő, áldozat 27 fő, illetve „a zaklatási eseménybe hol zaklatóként, hol áldozatként bevonódó” (Buda 2010, 149) zaklató áldozatok 42 fő. Eredményeink bemutatását ezen 93 fő válaszáinak elemzésével folytatjuk.

Nemi eloszlásuk terén a fiúk körében jelentősebben több zaklató és zaklató áldozat jelent meg köszönhetően a fiúk korábban bemutatott szignifikánsan gyakoribb nyílt viselkedési reakciójának, míg a lányok között az áldozat szerep vált gyakorivá. *Osztályfokuként* a 7. és a 8. osztályosok erőfölénye vált alátámaszthatóvá a körükben gyakori zaklatói előfordulással. Áldozatok inkább a 7. osztályosok körében mutatkoztak, míg a kisebbek (5-6. osztályosok) körében a zaklató áldozat szerep jelzi a nagyobb sérülékenység lehetőségét, hiszen ők azok, akik korábban elszenvedve az áldozattá válást, ennek feszültségét kiadva, ők maguk válnak támadóvá.

Az egyes szerepek jellemző válaszait az iskolai klíma területein, „tüneteik” és érzelmi intelligenciájuk tekintetében a következő diagram mutatja be.



Az *iskolai klíma* vonatkozásában a zaklatók hangulata és társas klímáról alkotott gondolatai mutatkoztak leginkább pozitívnak, köszönhetően közvetlenül megtapasztalt erőfölényüknek, társaik befolyásolása során átélt énhatékonyságuknak. Mindebben ugyancsak alátámasztjuk a 2008. évi vizsgálat eredményeit. (Buda 2010, 160) E téren a tanulásban való kibontakozás, a tanulási klíma legmegfelelőbb kompenzációs lehetőséget az áldozatok számára biztosít, akik elfordulva társaiktól ebben érezhetik meg mégis önkifejezési lehetőségüket, érzelmi biztonságukat. Mindez pedig olyan eredményes is az ő számukra, hogy érzelmi viszonyulásuk az iskolájukhoz a negatív élményeik ellenére a többi szerephez képest is fokozottabb tud lenni. Az áldozatok a korábbi vizsgálat eredményeiben érzelmi viszonyulásukban elmaradtak társaiktól (Buda 2010, 163), így jelen vizsgálatunkban egy korábbi, 2006. évi HBSC-vizsgálattal csengnek össze eredményeink. (Buda 2010, 162) A zaklató áldozatok minden vizsgált klíma-összetevőben elmaradtak társaiktól, így jelezve szerepük kettős érintettségét, fokozott megterheléseit, hisz ők azok, akik mind a szenvedő, mind a provokáló oldal képviselőjeként a magas érzelmi distressz nehezebb feldolgozási lehetőségével is küzdenek. (Buda 2010) Jól tükrözi mindezt eredményeinkből az észlelt zaklatás szignifikánsan legnagyobb mértéke csoportjukban.

A *viselkedési reakciók* szempontjából ugyancsak a zaklató áldozatok mutatkoztak szignifikáns mértékben érintettnek, körükben a viselkedési és a kapcsolati problémák is hangsúlyozottabban fordultak elő. Ezen területek pontszámai nem érik el a „normál” öveget csoportjukban. (Birkás 2008) Mindemelllett az érzelmi tünetek szintén kifejezettek, e téren az áldozatok mutatkoztak hozzájuk hasonlóan, jelezve érzelmi reakcióik dominanciáját a

nyílt viselkedés korlátaival szemben. A zaklatókra leginkább a viselkedési tünetek bizonyultak jellemzőnek, ugyanakkor körükből sem maradt el jelentősebben a proszociális megnyilvánulás, mindez pedig jól kifejezi a zaklató szerepének „szükségét” is az érzékenységre. Proszociális megnyilvánulások a zaklatók és zaklató áldozatok körében sem bizonyultak kellő eredményességűnek, pontszámaik a „határövezetbe” sorolhatók. (Birkás 2008), miközben e téren az áldozatok bizonyultak kiemelkedőbbnek, személyes érintettségük, kiszolgáltatottságuk kellő háttérrel ad a szignifikáns eltérés magyarázatához.

Az *érzelmi intelligencia* dimenzióiban ugyancsak szignifikáns különbségeket tapasztaltunk a szerepek között. Az összegzett értékeket figyelembe véve az áldozatok előnye tükröződött, ám a zaklatók szintén igen közel kerültek hozzájuk. Az összpontszámon belül ugyanakkor a saját érzelmek észlelésében, kifejezésében az áldozatok bizonyultak „sikeresebbnek”, míg a másik személy érzelmeire való hangolódásban a zaklatók érintettsége kiemelt. A zaklató áldozatok nehezebb élményeinek, sérelmének feldolgozása nem mutatkozik sikeresnek, hisz ők minden vizsgált dimenzióban elmaradnak társaiktól.

Összegzés

A gyermekek az iskolában töltött létüknek hosszú időtartama során számos élménnyel találkozhatnak, társas készségeik és érzékenységük egyaránt közvetlenül érintődik, s mindezek alapvetően befolyásolják viszonyulásukat társaikhoz, pedagógusaikhoz, a tanuláshoz, általában véve az iskolához. Munkánk során az iskolai klíma ezen dimenzióinak alakulását kísértük figyelemmel, különös tekintettel a zaklatás jelenségére, valamint az érzelmi készségekkel való összefonódására. Eredményeink alapján célunk volt a vizsgált iskolák számára közvetlen visszajelzést adni klímájukról, s gyermekeik érintődéséről a zaklatás világában, továbbá kiemelni a lehetséges beavatkozási pontokat számukra.

Mindennek körében vizsgálataink alapján jelződött az iskolai klíma pozitívabbá válásának összefüggése a gyermekek kevesebb viselkedési és kapcsolati problémájával, miközben az érzékenység kibontakozása szintén fokozottabbá válhatott. Az érzelmi intelligencia fejlesztésével ugyancsak jobb iskolai klíma tapasztalható, amely légkörben az észlelt zaklatás csökkenése is kifejeződött.

A vizsgálatunk során azonosíthatóvá vált zaklatási cselekményekben betöltött szerepeket megfigyelve szintén jelentkeztek védőfaktorok, továbblépési lehetőségek. Leginkább az áldozatok megsegítése érdemel

figyelmet, hisz körükben az elszenvedett élményeik nyílt támadás irányába való fordítása is megvalósulhat, így fokozottan terhelt zaklató áldozattá válva. Mivel a 7. osztályosok a leginkább érintettek az áldozattá válás terén, így az ő további utolsó általános iskolai évükben lényeges kiaknázni jó érzelmi készségeiket, érzelmi intelligenciájuk fejlettségét, főként saját belső érzelmi világukban megmutatkozó érettségüket. Mindebből is adódóan az észlelt zaklatás mennyisége az ő csoportjuk számára a leghangsúlyosabb, így különösen lényeges az észlelt helyzetekben való viselkedésüknek megsegítése, ehhez azonban építhetünk jó proszociális reakcióikra. Érzelmi „tüneteik” a zaklató áldozatokéhoz hasonlóak, így lényeges lenne a belső világuk hangsúlya helyett nyíltabb önkifejezési lehetőségekhez segíteni őket. Az áldozatok az iskolai élményeik terén leginkább a tanulási klímához kapcsolódva találnak kibontakozási lehetőségeket, amely értékes továbblépési lehetőséget jelent önbizalmuk közvetlen megtapasztalásához is.

A zaklatók erőfölénye, több viselkedési tünete nehezebb megközelíthetőséget tükröz, ugyanakkor a másik személy érzéseire való ráhangolódás területén való jártassága mindenképp kiaknázható területnek mutatkozik. Lényeges mindez azért is, mert az észlelt zaklatás mennyisége az ő csoportjukban a legmagasabb, így valóban nem lényegtelen, mi történik az észlelt élményeikkel. Segítséget jelenthet ugyanakkor, hogy az iskolához való viszonyulásuk terén a legjobb hangulat jellemző csoportjukra, melyet a társas klíma pozitív jellege is kísér, így az iskolában megvalósuló csoportbeli helyzeteik proszociálissá fordítása adhatna további segítséget számukra.

Az Iskolai Erőszak Kutatócsoport elkötelezett mindezen segítségi irányvonalak további útja kísérésében, ezzel eddigi eredményeink pontosításában. „Meg kell tanulnunk mindenekelőtt azt, hogy ráálljunk a gyermekek érzelmi hullámhosszára, megéljük emocionális történeteit, elfogadjuk vágyait, tiszteljük fantáziáját s mindezzel elősegítjük a szabad kommunikációt, a nyitott személyiség kibontakozását. Ennek feltétele pedig nem kevesebb, mint a gyermekbe vetett bizalom, az iránta érzett felelősség, amelyből nyílt és derűs légkörben, ésszerű szabályok között, a gyermek felelőssége is kicsírázik.” (Mérei Ferenc)

Felhasznált irodalom:

- Birkás E.-Lakatos K.-Tóth I.-Gervai J. (2008): Gyermekkori viselkedési problémák felismerésének lehetőségei rövid kérdőívekkel: az SDQ magyar változata. *Psychiatria Hungarica*, 5, 358-365
- Buda Béla (2006): *Empátia- A beleélés lélektana*. Urbis Kiadó, Budapest

- Buda Mariann (2010): Közérzet és zaklatás az iskolában. Habilitációs értekezés, Debrecen
- Björkqvist, K.-Österman, K.-Kaukiainen, A. (2000): Social intelligence–empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 2, 191-200
- Ciarrochi, J.-Forgács J.-Mayer, J. (2003): Érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Budapest
- Espelage, D.L.-Bosworth, K.-Simon, T.R. (2000): Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling & Development*, 3, 326-333
- Figula Erika-Margitics Ferenc-Pauwlik Zsuzsa (2011): Az iskolai erőszak során előforduló magatartásminták elemzése. in. Kozma Tamás-Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2010, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 109-130
- Hárdi István (2010): Az agresszió világa. Medicina Kiadó, Budapest
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata az intelligenciával és a személyiséggel. *Pszichológia*, 3, 247-264
- Oláh Attila-G. Tóth Kinga-Nagy Henriett (é.n.): Képes Érzelmi Intelligencia Teszt a 10-15 éves korosztály számára. Budapest
- Olweus, D. (1992): Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. in. Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (Eds): *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park, 100–125
- Salovey, P.-Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
- Urbán Róbert (2004): Érzelmek. in. N. Kollár Katalin-Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 95-118

Hortobágyi Gyöngyvér

A PORTFÓLIÓ, MINT ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZ KÍSÉRLETI ALKALMAZÁSA A TÁNCPEDAGÓGUS KÉPZÉSBEN

Bevezetés

Az új évezred megváltozott oktatási-képzési világában a felsőoktatás egyik nagy kérdése, hogy a kompetenci alapú képzések zárásakor milyen új módszerekkel lehet hatékonyan mérni és értékelni az elvégzett tanulmányokat. A 15/2006 (IV.3) OM rendelet 4. sz. mellékletének 5.1.3. pontja szerint a néptáncpedagógus tanári mesterképzésben résztvevő hallgatóknak a képzéshez kapcsolódó gyakorlatok részeként értékelési portfóliót kell készíteni, amely a 2010/11 tanévben szakdolgozatként is szolgált. A portfólió a hallgatónak a tanári mesterszakon készített munkáiból összeállított célirányos gyűjteménye, amely bemutatja készítőjének fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tánctanári záróvizsga során a jelöltnek az önmaga által összeállított portfóliója segítségével kell igazolnia a tanári pályához szükséges készségeit és képességeit, kompetenciáit. A záróvizsgára készülve a jelöltnek tanulmányaihoz kötődő produktumait újra át kell tekintenie, és reflektálnia kell a tanári kompetenciáit igazoló tanulmányi dokumentumaira (dolgozatok, önreflexiók, modul- és óravázlatok). Az értékelési portfólió alapján a vizsgabizottság a hagyományos osztályozási rendszerrel ellentétben holisztikusan le tudja mérni a hallgató munkáját. Az értékelési portfólióhoz csatolt dokumentumok ugyanis a hallgatóról és annak az oktatási időszak során elsajátított tanári kompetenciák szerint meghatározott munkájáról komplex képet mutat.

A tanulmány első fele a 2010/11. tanévben megvédett, szakdolgozatként készült saját portfólióm bemutatásán keresztül betekintést nyújt részben a tanári pályán oly fontos szerepet játszó *önreflexió alkalmazásának lehetőségére*, részben *a portfólió módszer szakdolgozatként való bevezetésének erősségeibe és gyengeségeibe*. Különösen fontos e kérdés vizsgálata a táncpedagógus-képzésben, mint a művészeti tanárképzés egyik ágazatában, ahol kérdésként merülhet fel a módszer alkalmazásának relevanciája. Írásom második felében saját tapasztalataimat és vélekedéseimet összevetem a 2010/11. tanévben végzett néptáncpedagógus tanári mesterképzésben végzett csoport véleményével.

A portfólió bemutatása

A magyar pedagógiai gyakorlatban a portfóliók alkalmazása az elmúlt évek innovációjának számít, újfajta, konstruktivista pedagógiai szemléletet feltételez. Célja, hogy a tanuló gondolkodási és probléma-megoldási képességeit fejlődésükben mutassa be. A portfólió által érzékelhetővé válik a tanuló ismereteinek, kompetenciáinak fejlődése. *„A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását”¹*

A szakdolgozatként kezelt portfólió elkészítésének szempontjai a következők voltak:

- A portfólió (gyűjtemény) szempontjainak megfelelése a tanári kompetenciákkal
- A tanári kulcskompetenciák megjelenése (általános pedagógiai és művészeti ismeretek-tudás; szakmai képességek és attitűdök, szerepvállalás és elkötelezettség)
- A kompetenciák megfelelése a képzési és kimeneti követelményeknek
- Az értékelés mennyiségi és minőségi mutatóknak való megfelelés
- A dokumentum magyarázatainak tartalmaznia kell a kompetencia alapú tanári munka igényét, az önértékelést, reflexiót

A portfólió az alábbi négy területhez tartozó tevékenységek dokumentumait tartalmazta oly módon, hogy a szerzőnek minden esetben önreflexiót, kritikai elemzést kellett csatolni az oktató által a tanulmányok során értékelt dokumentumokhoz.

I.

(1.) Pedagógia

(2.) Pszichológia

(3.) Módszertan (pl.: tehetséggondozás)

- esszé, szemináriumi dolgozat
- kutatási beszámoló,
- tananyagtervezés, - fejlesztés, taneszköz készítés, stb.

¹ Barton, Collins, 1993, 2003.) In: Dobák Dóra: Digitális portfólió jelentősége a pedagógiai értékelésben. Letöltés 2010. aug. 16.

II:

(4.) A hallgató által szabadon választott dolgozat(ok)

- esszé, szemináriumi dolgozat,
- kutatási beszámoló,
- tananyagtervezés, - fejlesztés, taneszköz készítés, stb.

III.

(5.) Hospitálás (vagy az ez alóli felmentés indoklással és értékeléssel)

- Hospitálási jegyzetek,
- Hospitálási óravázlatok,
- intézmény vezetőjének értékelését kell csatolni a fejezethez.

IV.

(6.) A négy hetes összefüggő iskolai blokkgyakorlat munkaportfóliója

A 12-36 oldal terjedelmű, megadott szempontrendszer alapján készült leíró a négy hetes tanítási gyakorlat tapasztalatait foglalta össze.

Részei:

- tervezési dokumentumok (óravázlatok, tématervek, programcsomagok, projektleírások stb.),
- a tanításhoz készített segédanyagok (program, szemléltetőeszköz, makett stb.),
- az értékeléssel kapcsolatos dokumentumok (feladatbank, dolgozatok stb.),
- tanórán kívüli tevékenységek dokumentumai (szabadidős tevékenységek, a tanulói önkormányzat kapcsolódó dokumentumok stb.),
- az IKT-eszközök tanulói használatának bemutatása (digitális tábla, honlap, távoktatás, e-learning stb.),
- a tanítási gyakorlat során végzett óramegfigyelések elemzése tanulságai,
- a tanítási óra audio- vagy videofelvétele,
- a gyakorlóiskola tanulóinak a tanárjelölt reflexióval ellátott munkái stb.

Önreflexiók

A hallgatók számára újszerű feladat volt az önreflexió elkészítése, mert pályájuk és tanulmányaik során még nem találkoztak az értékelés ily módon történő gyakorlatával.

A portfólióba kerülő dokumentumok segítségével a jelöltnek bizonyítania kell a tanári pályához szükséges kompetenciáit. E cél eléréséhez úgy kellett kiválogatni a meglevő munkáit, hogy azok alkalmasak legyenek ennek igazolására. A benyújtandó értékelési portfólió tehát a szakmai fejlődés szempontjából legrelevánsabb dokumentumokat tartalmazza.

A hallgatói önreflexiónak az alábbi szempontokat kellett figyelembe venni.

- a jelölt tanári céljainak megfogalmazása, a tanári kompetenciakövetelmények teljesítése terén megfogalmazott személyes feladatok;
- az egyes dokumentumokhoz fűzött megjegyzések, magyarázatok, javaslatok, önreflexiók;
- összegző önreflexió a képzés során elért eredményekről és fejlesztendő területekről;
- a további szakmai célok és az ezekhez kapcsolódó cselekvési terv megfogalmazása;
- mentortanári értékelés a hallgató összefüggő szakmai gyakorlatáról, illetve ha készült tanári értékelés a beadott munkákról, azt a hallgatónak csatolnia kell;

A portfólió értékelése

A hallgató által készített, szakdolgozati értékű portfóliót egy előzetesen felkért bíráló tanár érdemjeggyel és szövegesen értékelte. Bírálók voltak a neveléstudomány, a pszichológia és az érintett szakmódszertanok oktatói, de több személy is bevonható volt az értékelésbe.

Az értékelés szempontjai voltak:

- A dokumentumok milyen mértékben fedik le a tanulmányok különböző területeit.

- Az értékelési portfólióban elhelyezett dokumentumok mennyire fedik le a tanári feladatköröket. (pl. tanórai munka, tanórán kívüli tevékenység mellett megjelenik-e a tehetséggondozás).
- Az egyes dokumentumok kritikai elemzése.
- A személyes szakmai célok bemutatása, az ezek mentén, illetve a rendeletben meghatározott kompetenciák terén történt személyes változások elemzése, reflexiók.
- Összbenyomás (a bíráló személyes szakmai véleménye az értékelési portfólió egészéről, technikai megvalósításáról, külalakjáról, mellékleteiről).

Saját tapasztalatként elmondhatom, hogy a portfólió készítése igazolta, hogy a képzés során milyen sok új ismerettel és módszerrel gazdagodtam. Ezek birtokában oktató-nevelő-képző munkám már a képzés időszakában minőségileg emelkedett, munkámat nagyobb tudatosság jellemezte. A portfólió készítésénél fő célom volt bemutatni tanári személyiségem főbb jellemzőit, sajátos nevelési elveimet, egyéni módszereimet, a problémamegoldó képesség terén elért eredményeimet

Az oktatói értékelések hozzájárultak ahhoz, hogy megértsem és figyelemmel legyek az általános tanári kompetenciákra. Módszertani szempontból fontos hangsúlyozni, hogy a táncpedagógusok számára a képzés legnehezebb feladatát rendszerint az írásbeli dolgozatok elkészítése jelenti. A táncos általában non-verbális módon kommunikál, így az írás kevésbé „kenyere”. A szakdolgozatként elfogadott portfólióm tartalma a következő volt:

Az I. fejezetbe pedagógia-pszichológiai témájú írások kerültek.

A II. fejezetbe szabadon választott dokumentumok kerültek. Az első részben bemutattam, hogy a népi játék, drámajáték elemeit hogyan tudom adaptálni a néptáncoktatás területén, majd a „Tánc a terápiában” c. szemináriumi dolgozatot emeltem be, mert a képzés során ennek a tárgynak köszönhetően fejlődtem a legtöbbet. Bekerült még a II. fejezetbe a „Felkészülés a tanításra” c. tárgy szemináriumi dolgozat, amely – tartalma szerint - valójában a Bihari János AMI pedagógiai programjának elemzése, és a díszlet és jelmeztörténeti témájú dolgozatom, amelyben feldolgoztam Brueghel: Gyermekjátékok c. képét.

A hospitálás alól felmentést kaptam, mert gyakorló néptáncpedagógus vagyok. Alapítóként és oktatóként részese voltam az ELTE Tanítóképző

Kar gyerektánc szakirányú továbbképzésének, s ekképpen két évtizedes programalkotási, oktatói és minőségbiztosítási tapasztalatokkal rendelkezem a játék és tánc tanításának világában. A négy hetes blokkgyakorlat elméleti dolgozatait a MTF Nádasi Ferenc Gimnáziumának dokumentumainak tanulmányozása és óralátogatások tapasztalásai alapján írtam.

Az értékelési portfólió összegzése

Összegzésként megállapítható, hogy a portfólió, mint módszer a kitűzött célnak megfelelt, a képzés során elkészült dokumentumokból a válogatás hű és korrekt összefoglalását adja annak a fejlődésnek, ami az MA szak elvégzésének köszönhető. Vélhetően egy későbbi időpontban történő követéses felmérés még teljesebb képet adna arról, hogy elméleti és módszertani vonatkozásban mivel gyarapodott a hallgató tudása, milyen irányba fejlődött tanári személyisége, szakmai kompetenciái, módszertani fegyvertára.

Általában elmondható, hogy az MA szak elvégzése során elsajátított ismeretek és kompetenciák nagyban hozzájárulnak a hallgatók tanári kompetenciáinak gazdagodásához, útravalót adnak a szakmai munka továbbgondolásához és fejlesztéséhez.

Kérdőíves vizsgálat

A portfólió szakdolgozatként történő alkalmazása során szerzett saját tapasztalataim alátámasztására 2011. augusztusában kérdőíves vizsgálatot végeztem a 2010/11. tanévben, első évfolyamként végzett néptáncpedagógus csoport hallgatóival, pilot projekt jelleggel, „a portfólió, mint értékelési eszköz a táncpedagógus képzésben” témában. (L. Melléklet)

A kutatás célja

A kutatás hosszabb távú célja volt, hogy minőségbiztosítási kérdőívként, több éven át lekérdezve, a szak fejlesztésekor a szakmai szempontok és tapasztalatok mellett a végzett hallgatók véleményét is figyelembe vegyük.

Minta és módszer

A vizsgálat módszere on-line kérdőíves felmérés volt, amely nyitott és zárt kérdésekből állt. A kiküldött 27 kérdőívből 14 darab érkezett vissza. A

relatíve jó kitöltési arány azt mutatja, hogy az MTF tánc pedagógus mestertanár - néptánc szakirányán végzettek többsége a táncpedagógia jelene és jövője iránt elkötelezett szakember.

A kutatás célcsoportja

A válaszolók valamennyien nagy gyakorlattal rendelkező szakemberek, közülük 10 fő nő és 4 fő férfi: két fő 10-15 éves, 12 fő pedig 15-35 év tanítási gyakorlattal rendelkezik. A célcsoport többsége művészeti alapiskolában tanít (11 fő), néhányan középiskolában (4 fő) és hét fő a felsőoktatásban.

Többségük gyakorló tanár (10 fő), vezető mindössze négy fő. A kérdőívekből megállapítható, hogy megkérdezettek nyitottak, a továbbképzésekre fogékony és érzékeny pedagógusok, közülük csupán öt fő nem jelölt meg szakirányú szakon, vagy továbbképző tanfolyamon szerzett további végzettséget. A továbbképzési végzettségre feltett kérdésre igennel válaszolók közül négy fő három képzésen, négy fő öt, vagy annál több további képzettséget szerzett.

A portfólió szakdolgozatként történő alkalmazásának kérdései

A válaszolók közül 10 fő szerint a portfólió jól (6 fő), vagy részben (4) helyettesítheti a felsőoktatásban hagyományos szakdolgozatot.

A válaszolók közül csupán három fő jelezte, hogy a portfólió elkészítésével nem volt problémája, nyolc főnek részben, háromnak jelentős problémát okozott a gyűjtemény elkészítése. A nehézségek többsége szervezési-módszertani jellegű volt (kevés és késői információ, a követelmények kidolgozatlansága, ellentmondó instrukciók.) Más válaszok a hallgatók felkészültségének hiányosságaira utaltak (az újszerű pedagógiai megközelítés, a portfólió módszerének újszerűsége, az attól való tartózkodás, informatikai ismeretek hiánya, a kompetencialapú képzés hiányos ismerete és értelmezése, a táncpedagógiában való alkalmazásának nehézsége).

Öröndetes és a portfólió alkalmazásának sikerét jelzi az a tény, hogy a hallgatók úgy értékelik, hogy sok új ismeretet szereztek a portfólió készítés során (kilenc fő igen, öt fő részben), illetve 11 fő rákényszerült arra, hogy utána olvasson számos fontos szakmai-módszertani kérdésnek, ezek közül heten kifejezetten a gyakorlati ismereteket tartották fontosnak.

A portfóliót, mint szakdolgozatot helyettesítő módszert a megkérdezettek közül 6 fő sikeresnek értékelte és csak három fő jelölte kifejezetten sikertelennek. Sőt, a munka örömet okozott hat főnek és heten jelezték,

hogy magasabb szinten lettek képesek reflektálni tanulmányaikra, munkájukra.

A negatív válaszok aránya lényegesen alacsonyabb. Három fő érezte úgy, hogy feleslegesen dolgozott, a negatívumok háttérében pedig a megadott szempontrendszer hiányosságait és a módszertani szaknyelv ismeretének hiányát jelölték meg. Volt, aki a kompetenciák egyes táncos tantárgyaknak történő értelmezését tartotta nehéznek.

A javaslatok közül megfontolásra érdemesnek tartjuk a következőket:

- eleve a portfóliónak megfelelő követelményrendszer szerint kell írni a dolgozatokat,
- a hallgatókat előre fel kell készíteni a portfólió készítésére,
- a négyhetes iskolai gyakorlat rövidíthető és dokumentálása egyszerűsíthető, ha „gyakorolja a hivatását, és napi szinten tisztában van az iskola működésével”;
- a gyakorlati és az elméleti dolgozatok egy főtéma mentén, komplexen, egymást kiegészítve jelenítendő meg, a hallgató által kiválasztott módszertani téma/témák köré csoportosítva,
- a portfólió saját témán alapuló és élményű szakmai, pedagógiai, pszichológiai összefüggésre rámutató gyűjtemény legyen,
- az elmélet mellett nagyobb hangsúly kerüljön a gyakorlati, módszertani vonatkozásokra.

Arra a kérdésre, hogy a portfólió elkészítésének követelménye helyettesíti-e a szakdolgozatot, - illetve mi a különbség a kétféle munka elvégzése között - az alábbi válaszok érkeztek:

- A portfólió széles merítésű, kevésbé mély, de a gyakorlatban jól hasznosítható tudáshalmazt takar, míg a szakdolgozat nagy mélységű, egyedi látószögből, tudományosan is értékelhető munka, de rendszerint kevésbé hat vissza a napi oktatómunkára.
- Tanulást segítő tény, hogy a portfólió elkészítése az egész tanulmányi időre kiterjedő, rendszeres, széles körből merítő és egymásra épülő feladatot jelent. Így nagyobb összegző rálátást biztosít a tanultakra, míg a szakdolgozat rendszerint csak egy témában igényel elmélyülést.
- Többen javasolták, hogy legyen egy központi téma és ehhez lehetőség szerint komplexen csatlakozzon a többi tantárgy.

A hallgatók általános megítélése szerint a portfólió nemcsak a záróvizsga részeként, hanem bármely tantárgy esetében sikerrel alkalmazható, módszertana a táncpedagógus képzés területéhez adaptálandó. Valamennyi megkérdezett (kilenc fő teljesen, öt fő részben) megerősítette, hogy a néptáncpedagógia szakirány esetében a portfóliót a szakirány képzési és kimeneti követelményeinek megfelelőnek tartja.

Összefoglalóan megállapítható, hogy az MTF táncpedagógus mesterszak szakirányain bevezetett kísérlet, amelynek keretében kimeneti követelményként a hagyományos szakdolgozat helyett a portfólió módszer bevezetését alkalmazták, sikeresnek bizonyult. Ezt alátámasztja egyrészt a fenti kérdőíves hallgatói véleményeket összegző vizsgálat, másrészt az a tény, hogy minden abszolutóriumot szerzett hallgató jeles és jó eredménnyel záróvizsgázott, lemorzsolódás nem volt.

A néptánc szakirányon a következő években várhatóan sor kerül a portfólió módszer adaptálására, fejlesztésére, kimeneti követelményként történő véglegesítésére.

Felhasznált irodalom:

- Cs. Czachesz Erzsébet, közreműködött Vidákovich Tibor és Zsolnai Anikó:
Portfólió készítése oktatási segédanyag tanárszakos hallgatók számára
<http://www.okm.gov.hu/kozoktatas/alapfoku>
http://www.szamk.hu/tamop/ped_projekt.pdf
Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Bp.
- Kraiciné dr. Szokoly Mária (1999): Én táncolnék veled...In.:Tanári létkérdések. Tanári kézikönyv Raabe Klett Kiadó, Bp.
- Kraiciné dr. Szokoly Mária (2004): Felnőttképzési Módszertár Új Mandátuma. ELTE Eötvös Kiadó Bp
- Kraiciné dr. Szokoly Mária (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó Bp.
- Lévai Péter (2010-2011): Korszerű tendenciák a táncoktatásban- órai jegyzet. MTF, Bp
- Mizerák Katalin (2011): A tanárképzés képesítési követelményei. ELTE PPK, Munkaanyag. Mtf, Bp.
- Mizerák Katalin: Kompetencia-összefüggések táblázata, Munkaanyag

Németh András (1997): Bevezetés a nevelés történeti és elméleti kérdéseibe
táncpedagógusok számára. Planétás Kiadó, Bp.
Székelyné Nagy Zsuzsa (2007): A portfólió mint a tanulási folyamat
dokumentuma. A módszer tétje c. konferencia 2007. március 24.
www.arts.u-szeged.hu/francia/dokumentumok/Modszvizsga2.doc
www.freeweb.hu/magyartanarok/SzekelyZs_portfolio.doc

Melléklet²

MTF Tánctanár MA szak Néptánc szakirány
2010/11. tanév
Minőségbiztosítási kérdőív
a végzett hallgatók elégedettségének értékeléséhez

Az MA diploma megszerzésének éve:
Hány éve tanít:.....
Milyen tantárgy(akat):.....
Milyen iskolatípusban és hányadik osztályban?
Iskolatípus: Osztály:.....
Munkakör:.....
Az alapidiplomán kívül milyen továbbképzéseken vett részt pályája során:
.....

A portfólióra, mint értékelési módszerre vonatkozó kérdések

1. A portfólió elkészítése okozott-e módszertani nehézséget?
igen részben nem
Ha igen, akkor a nehézség miben jelentkezett?
.....
2. A portfólió elkészítése során szerzett-e újabb elméleti ismereteket?
igen részben nem
3. Rákényszerült-e arra, hogy bizonyos kérdéseknek, fejezeteknek utána
olvasson?
igen részben nem
4. A portfólió elkészítése során szerzett-e új gyakorlati jellegű pedagógiai
ismereteket?
igen részben nem

² Formailag némileg átszerkesztett (rövidített) változat. – szerk.

5. A következő kérdésnél kérem válassza ki a három legjellemzőbbet és rangsorolja! Húzza alá és írja elé a rangsorszámot! 1. számmal jelölje a legjellemzőbbet!

A portfólió elkészítését

sikernek értékelte

felesleges munkának tartotta

örömet okozott együtt látni a képzés során elkészített anyagot

magasabb szinten reflektált a tanulmányaira

magasabb szinten volt képes reflektálni a gyakorlati pedagógiai munkájára

unalmas volt

nagyon sok nehézséget okozott a szempontrendszer hiánya/elégtelensége

nagyon sok nehézséget okozott a módszertani szaknyelv ismeretének hiánya

egyéb,

és pedig:.....

6. Elégedett volt-e a portfólió értékelési szempont rendszerével?

Teljesen többségében részben kevéssé nem

Ha nem, miért?

.....

7. Ha módja lenne, miben és hogyan változtatna a portfólió tartalmi követelményén?

.....

8. Ha módja lenne, miben és hogyan változtatna a reflexióként megadott szempontokon?

.....

9.a. Ön szerint a portfólió elkészítésének követelménye helyettesíti-e a szakdolgozatot?

igen, részben nem

Kérem indokolja választát!

.....

9.b.. Véleménye szerint a portfóliót a néptánc pedagógia mely területen alkalmas a teljesítmény értékelésére?

.....

10. Véleménye szerint a portfólió elkészítésével bizonyítható-e az, hogy Ön a Tánctanár MA szak Néptánc szakirány képzési és kimeneti követelményeinek megfelelt?

igen, részben nem

Kérem indokolja választát!

.....

A szakra vonatkozó kérdések

A szak elvégzése milyen mértékben járult hozzá pedagógiai műveltségéhez?

HORTOBÁGYI GYÖNGYVÉR: A PORTFÓLIÓ, MINT ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZ
KÍSÉRLETI ALKALMAZÁSA A TÁNCPEDAGÓGUS KÉPZÉSBEN

igen, részben nem

.....
A szak elvégzése milyen mértékben járult hozzá pedagógiai kompetenciáinak
gazdagodásához?

igen, részben nem

.....
Javaslatai a szak fejlesztéséhez?

.....

Juhász Erika

AZ AUTONÓM TANULÁS ÉS A TANULÁSI TELJESÍTMÉNY

Felvezetés

Az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA) által támogatott (nyilvántartás: K63555) országos kutatásunkat „A *felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés*” címmel folytattuk. Ebben **autonóm tanulásnak** azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár egy utazás megszervezéséről, akár a politikai életben való eligazodásról. (A fogalom értelmezéséről bővebben: Forray – Juhász 2008.)

Kutatásunkban ezeket a tanulási módokat és tartalmakat térképeztük fel szakirodalmi elemzések, valamint a kérdőívezés és az interjúkészítés klasszikus módszereivel. A kutatás honlapján, a www.autonomtanulas.hu oldalon internetre épülő kérdőíves felméréssel, valamint személyes kérdezőbiztossal történő módszerrel 1244 fő (18-64 éves) önálló tanulásával kapcsolatos tapasztalatait kutattuk. A kérdőívben 16 főbb területen vizsgáljuk az autonóm tanulási tevékenységeket, úgy mint az informatika, vallás, idegen nyelv, történelem, politika stb. Ezeket a tevékenységeket kapcsoljuk össze a tanulók jellemzőinek vizsgálatával, úgy mint iskolázottság, életkor, korábbi tanulási tapasztalatok stb. A kérdőíves felmérés mellett négy régió központjában – Budapesten, Debrecenben, Pécsen és Egerben – különböző életkorú és végzettségű felnőtt tanulókkal strukturált interjúk készültek, amelyek a tanulási motivációk és a tudáskorrekció elkötelezettségi folyamat feltárását szolgálták önálló tanulási eseteik bemutatásával. A kutatás előzményeiről, elméleti kereteiről, további empirikus tapasztalatairól a kutatás idézett honlapja és a kutatás eredményeiből készült kötet (Forray – Juhász szerk. 2010) és különösen a szakmai összefoglalója (Forray – Juhász 2010, 12-37) ad további információkat.

Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében

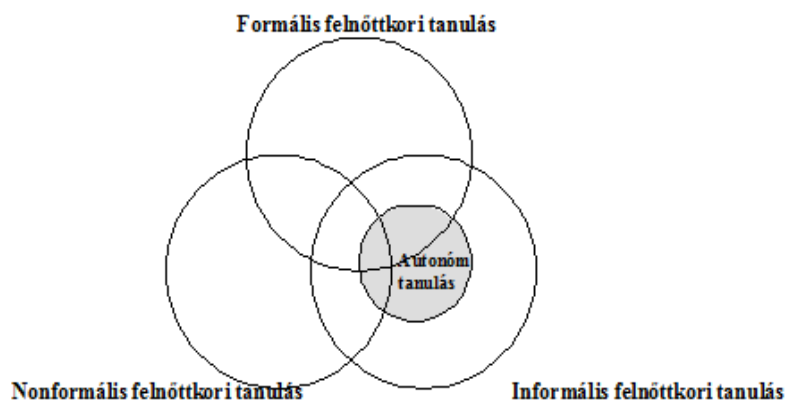
A *felnőtttség* fogalmának értelmezésekor Tátrai megközelítését vesszük alapul: az a testi és szellemi érettség, amelyet az egyén belső fejlődés és külső ráhatások nyomán egy bizonyos életkorban elért. A felnőtttség definícióját a szakirodalom különbözőképpen jeleníti meg számos determináló tényezőt (pl. nem, kultúra, társadalmi idő, anyagi helyzet) figyelembe véve, ezek által árnyalva a fogalmat. (Részletesebben többek között Tátrai 2004.) Kutatásunkban a kronológiai, naptári életkor szerint a 18. életévét betöltött személyeket tekintjük felnőttnek. A definícióban még a jogi szempontokat figyelembe véve ezen túl a cselekvőképes, önálló döntési lehetőséggel rendelkező felnőttekre helyezzük a hangsúlyt.

A vizsgálat a *felnőttkori tanulás* kifejezést az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében használjuk: „*A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.*” (Idézi: Harangi – Hinzen – Sz. Tóth szerk. 1998, 9-10) A felnőttkori tanulás így értelmezésünk szerint felnőttként bármiféle ismeret vagy készség, sőt akár attitűd elsajátítása, akár intézményen/iskolarendszeren belül vagy kívül történik. Keretei lehetnek formális, nonformális vagy informális rendszerek, ahol direkt vagy véletlenszerű módon történhet a tanulási folyamat. A formális – nonformális – informális tanulás szempontjából meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” című dokumentumát tekintettük (Európai Bizottság 2000).

Kutatásunk az informális tanulás témakörébe illeszthető, ezért ehhez részletesebb definíciót is alkottunk. Ezek alapján *informális felnőttkori tanulásnak* tekintünk bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsoló, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Ezek csoportosításában elkülönítünk egyik részcsoportról tudattalan és akaratlan, szervezetlen formában megvalósuló, többségében véletlenszerű, ún. *spontán tanulási* folyamatokat, valamint másrészcsoportról tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük *autonóm tanulásnak*. Ez a fajta autonóm tanulás lehet önállóan eltervezett célokkal történő folyamat, de sok esetben a formális és/vagy nonformális tanulás hatékony kiegészítője is. Hazánkban a fogalom elterjedése Durkó Mátyás önnevelési, önművelési koncepciójával valósult meg az 1960-as évektől kezdődően (Durkó 1998).

A tanulás különböző formáinak elképzelésünk szerinti egymáshoz való viszonyulását mutatjuk be az 1. ábrán.

1. ábra: Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében



Az autonóm tanulás egyértelműen az informális tanulás részét képezi, ráadásul – mint érzékeltetni próbáltuk – a kisebbik részét (a nagyobbik része spontán, véletlenszerű tanulási folyamat). Azonban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy egyetlen tanulási forma sem képzelhető el önálló, saját elhatározásból végzett és önállóan szervezett autonóm tanulás nélkül, így a formális és nonformális felnőttkori tanulás részeként is megjelenik az autonóm tanulás – képzésenként különböző mértékben, ahogyan azt az ábra egymást metsző halmazai is mutatják.

Az oktatás és felnőttoktatás rendszerében mindezek alapján kutatásunkban *tanulásnak* tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről a felnőtt maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból (legyen az akár külső kényszer, a formális oktatáshoz kapcsolódó otthoni tanulás vagy saját belső motiváció) meg akar tanulni. *Autonóm tanulásnak* pedig azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyeket nem tud, vagy amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbijához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár környezettudatos energiafelhasználási módok kereséséről, az öltözködésünk divatnak megfelelő megújításáról, vagy akár egy új recept kipróbálásáról.

A tanulási teljesítmény szerepe az autonóm tanulásban

Kutatásunk egyrészt elméleti alapkutatásra (történeti tanulmányok, elméleti tanulmányok, más kutatások áttekintései), másrészt empirikus tesztelésre vállalkozott. Ez utóbbit kérdőív és interjúvázlat kidolgozásával, 1244 kérdőív kitöltésével és kiértékelésével, valamint esetpéldák összeállításával (interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések alapján). A kutatás fő eredményeit a már hivatkozott kutatási zárókötetünk tartalmazza, jelenleg egy abban kevésbé tárgyalt elemet, az autonóm tanulás és a tanulási teljesítmény megjelenő összefüggéseit vizsgáljuk.

Az autonóm tanulás és a tanulási teljesítmény közötti összefüggést három változónál érezzük erőteljesebbnek a kutatásunkban (más változókkal is megfigyelhető az összefüggés, de kisebb mértékben). Egyrészt az empirikus kutatásunkban (mind a kérdőívezés, mind az interjúzás és fókuszcsoportos beszélgetések során) a kutatócsoport az autonóm tanulás definíciójából kiindulva vette végig a bármely élethelyzethez kapcsolódó autonóm tanulási témaköröket, ebben figyelhető meg a tanulási teljesítménnyel kapcsolatos egyik összefüggéscsoport. Másrészt az autonóm tanulási célok, motivációk vizsgálata is összefüggést mutat a tanulási teljesítménnyel. Harmadrészt pedig az autonóm tanulás térbeli színtereinek vizsgálatakor is jelentős összefüggések rajzolódnak ki a tanulási teljesítményhez kötődően.

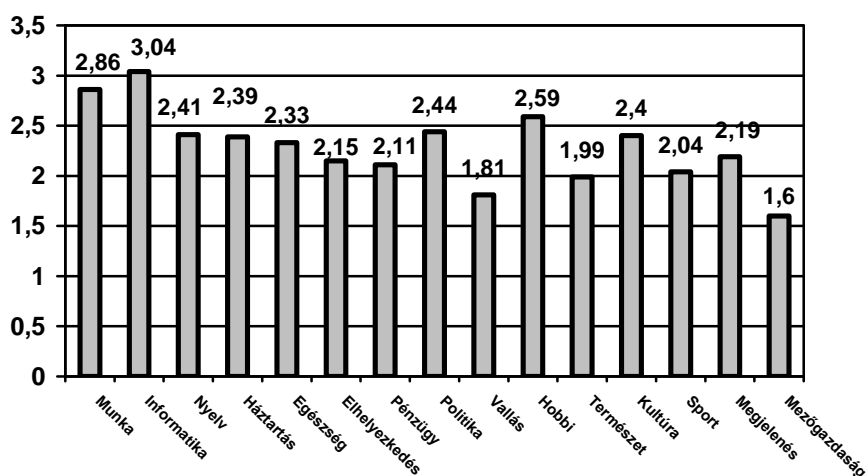
Az élethelyzethez kapcsolódó tanulási témakörök esetén a kutatásban 15 főbb autonóm tanulási témát emeltünk ki, amelyek a következők:

1. Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
2. Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
3. Idegen nyelv
4. Háztartással kapcsolatos tudnivalók
5. Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
6. Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
7. Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók
8. Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
9. Vallási, spirituális, ezoterikus témák
10. Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
11. Természettudományos kérdések
12. Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
13. Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
14. Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek

15. Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

A kérdőívezés során elért 1244 válaszadónál online és kérdezőbiztosok által eljuttatott kérdőíves módszert egyaránt alkalmaztunk. Három fő csoportot céloztunk meg, amelyeket harmad-harmad arányban válogattunk be a mintába rétegzett módon. A három célcsoport: főiskolás, egyetemista korcsoport különböző felsőoktatási intézmények hallgatóiból, regisztrált állásukra váró munkavállalók a munkaügyi kirendeltségek közreműködésével, valamint felnőttképzési intézményekben jelenleg képzésre járók a képzőintézmények közreműködésével. A kutatási mintában az élethelyzethez kötődő tanulási témakörök megjelenési arányait (1-5 közötti skálaértékek alapján, ahol az 5 a leggyakrabban választott témát jelzi) a 2. ábra mutatja.

2. ábra: Az autonóm tanulás élethelyzethez kötődő szinterei és gyakoriságuk



Látható, hogy a tanulási témák közül vezető szerepet tölt be az informatika, ami egyben tanulási eszköz is, vélhetően ezért sokszor nehezebb eldönteni, hogy az internetről és a számítógépről tanulunk-e, vagy az interneten és számítógépen tanulunk, de nem internetes és számítógépes ismereteket. Legkisebb jelölést a mezőgazdasági ismeretek kapták. Sok esetben mint elavult, háttérbe szoruló területre gondoltak a megkérdezettek, pedig az interjúkból és a fókuszcsoportos beszélgetésekből kiderült, hogy a válaszadók nagy részének van háztáji gazdasága vagy legalább otthoni kisállata, szobanövénye, amelyeknek gondozása, esetleges betegségeiről szóló rendszeres tudásbővítései is tanulást jelentenek.

Amennyiben a 15 élethelyzethez kötődő témát kategóriákba kívánjuk sorolni, akkor a fő kategóriáink lehetnek (1) egyrészt az elsődlegesen

munkához, tanuláshoz és megélhetéshez kötődő témák, (2) másrészt az elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható témák és (3) harmadrészt a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási témák. Az elsődlegesen munkához, tanuláshoz és megélhetéshez kötődő témák lehetnek: 1., 2., 3., 4., 6., 7., 15. témakör, elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható témák lehetnek: 9-13. témakör, és a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási témák lehetnek: 5., 8., 14. témakör. Az ezekhez tartozó értékek összesítésével látható, hogy a munkához, a tanuláshoz és megélhetéshez kapcsolódó ismeretszerzés dominál a válaszadóknál, vagy megközelíthetjük úgy is, hogy ezt tekintik a válaszadók elsődlegesen tanulásnak. Ebből arra is következtethetünk, hogy az autonóm tanulást számos esetben használják a felnőtt tanulók a tanulási és/vagy munkateljesítményük fejlesztésére. A szabadidőhöz és hobbihoz kapcsolódó ismeretek megszerzése pedig vagy valóban általában háttérbe szorul, vagy sokkal kisebb mértékben érzik ezt tanulásnak a válaszadók.

Az autonóm tanulás fő céljait, *motivációit* is vizsgáltuk, amelyek közül a legkiemelkedőbbeket a 3. ábra mutatja.

3. ábra: Az autonóm tanulás fő motivátorai

Az önálló tanulás elkezésének okai	Átlag
1. Meglévő tudásnak, képességnek bővítése, továbbfejlesztése.	4,24
2. Kíváncsiság, tisztázási szándék.	4,05
3. Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak.	3,97
4. Bizonyítvány, diplomaszerzési szándék.	3,38
5. Pénzszerzési szándék.	3,03

A megadott motivátorok között egyértelműen a legmagasabb értéket (1-5 skálán az 5 érték jelölte a legfőbb okot) a tudás bővítése, továbbfejlesztése jelentette, tehát itt is kimagaslik az autonóm tanulásnak a tanulási teljesítménnyel összekapcsolható szerepe. Itt érzékelhető az interjúkból és a fókuszcsoportos beszélgetésekből is, hogy a formális és nonformális tanulásban kisebb vagy nagyobb mértékben megismert területek autonóm formában történő ismeretkiegészítése rendkívül gyakori. Ez igazolja azt a feltevésünket, hogy az iskola, a felnőttképzés és az autonóm tanulás egymást kiegészítik, és az iskolának és felnőttképzési színtereknek fontos feladata az érdeklődés felkeltése, nem csak az ismeretek teljes körű megismerttetése.

Az *autonóm tanulás térbeli színtereinek* áttekintésére már nehezebb helyzetünk van. Elsődlegesen azért, mert azt mondhatjuk, hogy térben bárhol történhet autonóm tanulás, így a színtereit felsorolni lehetetlen. Tovább nehezíti a helyzet az is, hogy az autonóm tanulás gyakran más tanulási helyzet járulékos elemeként is megfigyelhető. Fontos azonban, hogy ezekben az esetekben nem a tanár által a tananyag elsajátítása mellett direkt módon létrehozott tanulási alkalmakat (pl. tehetséggondozó szakkört vagy felzárkóztató alkalmakat) értjük autonóm tanulás alatt, mert akkor az a formális/nonformális tanulási folyamat része. A formális/nonformális tanulás járulékos elemeként akkor jön létre autonóm tanulás, ha ez a tanuló direkt, autonóm választása folyamán kialakított tanulási igényének kielégítését szolgálja, pl. akár utánzasként is a tanártól független módon (akár a tanár, akár a tanulótársak tevékenysége és/vagy viselkedése alapján ún. utánzásokos tanulással) vagy pótlólagos ismeretszerzéseként (pl. amikor az érdeklődésünket felkeltő részinformációk alapján többet szeretnénk tudni egy területről, és utánakeresünk, utánaolvasunk).

Az előbbieket figyelembe véve a kutatás eredményei szerint az autonóm tanulás főbb térbeli színtereinek a következőket tekintjük:

1. Formális és nonformális tanulási színterek
2. Otthon
3. Munkahely
4. Kulturális és más közösségi színterek
5. Közösségi szituációk

A formális és nonformális tanulási színtereken, tehát iskolákban, felnőttképzési intézményekben az előzőekben említettek alapján főként járulékos elemként figyelhető meg autonóm tanulás, azonban minden esetben szerepelt a válaszadók megjelölései között, tehát ezek a felnőttkori tanulási színterek ösztönzően hatnak az autonóm tanulásra. Ezáltal arra is következtethetünk, hogy az iskolarendszerben sikereket elérő (felnőtt) tanulók az autonóm tanulás során is sikeresebbek lesznek, és ezek a tanulási sikerek újabb felnőttkori tanulásokra is sarkallják őket. Emellett az autonóm tanulás leggyakoribb formái nyomtatott anyagok, internet és média segítségével valósulnak meg, amelyeket térbelileg vagy az otthonában, vagy a munkahelyen, vagy az ilyen típusú kulturális és más közösségi intézményekben (elsősorban könyvtárakban vagy teleházakban, telekuckókban) használnak a válaszadók. Megfigyelhető azonban, hogy az autonóm tanulás egy jelentős része nem egyedül végzett tevékenységekben érhető tetten, hanem különböző közösségi szituációkban (családban, baráti körben, civil szervezetekben stb.) vagy kimondottan kulturális és más

közösségi szintereken, amelyek között a klasszikus közművelődési intézményektől a Plázáig számos formát találhatunk.

A különböző térbeli szinterek használata alapján sorrend felállítása a kutatás során nem valósulhatott meg, ugyanis a válaszok alapján a felnőtt tanulók tudatos autonóm tanulási folyamatai sok esetben nem egy-egy szintérhez köthetők: egy-egy ismeret elsajátításához ugyanúgy használhatják a kulturális és más közösségi szintereket, mint az otthonukat vagy a munka- és tanulóhelyeket. Ezek alapján megállapítható, hogy az autonóm tanulás során elsődlegesen nem a tanulási szintér, hanem a folyamat és a módszerek állnak a középpontban.

Az autonóm tanulás szintereinek változatosságára a kutatási interjúk egy példájával mutatunk rá a tanulmány végén: *„Egyszer láttam egy kiállítást Budapesten a National Geographic természetfotóiból. Nagyon megfogott, és elhatároztam, hogy a kezdetleges fényképezési tudásomat felfejlesztem. A fotózás alapkönyvei és újságai alapján egyre jobb képeket készítettem, és az egyedi képeimet már egy saját készítésű honlapon a nyilvánosság számára is elérhetővé tettem”* – meséli egy egyetemista. Ebben a situációban egy közösségi szintéren indul el az autonóm tanulási folyamat – az érdeklődés kialakulásával. Az otthonában (és esetlegesen könyvtárban) írott anyagok segítségével folytatja a válaszadó a tanulási folyamatot, és a végén már az internet is belép, mint végtelen virtuális tanulási tér az autonóm tanulás – remélhetőleg szintén végtelen – folyamatába.

Zárszó

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy az autonóm tanulás hogyan járul hozzá a tanulási és tanulmányi eredményesség fokozásához és viszont: a tanulmányi és tanulási eredményesség hogyan befolyásolja az autonóm tanulásra való késztetést. A kapott eredmények alapján megerősítést nyert, hogy az autonóm módon elsajátított ismeretek, készségek, kompetenciák kiegészítik az iskolarendszerben és az azon kívüli (felnőttképzési és művelődési) rendszerekben történő tanulásokat, ismeretszerzéseket, a kompetenciák bővítéseit. Nyilván nem pótolja egyik a másikat, és az is kérdéses, hogy be lehet-e, be kell-e csatornázni minden esetben az autonóm tanulás ismereteit a formális képzési jogosítványokba, tanúsítványokba. Mégis fontosnak tartjuk, hogy az egyén a tudatában legyen annak, hogy tanulása egész életén át tartó akkor is, ha nem hivatalos-formális, hanem önállóan megszervezett utakon történik. Ennek tudatosítása

a tanulás autonóm formáit vállalássá teszi, és hozzájárul az egyén, és összességében a társadalom életminőségének javításához.

Felhasznált irodalom:

- „Autonóm tanulás” kutatási honlapunk: www.autonomtanulas.hu
- Durkó Máttyás (1998): Társadalom felnőttnevelés, önnevelés. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Európai Bizottság, Belgium, Brüsszel
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 12-37. p.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2010): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 383 p.
- Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, Budapest
- Tátrai Orsolya (2004): Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles Csaba (szerk.): Nézőpontok és látletek. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám.] Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 95-104. p.

Miklósi Márta

A FELNŐTTKÉPZÉSI AKKREDITÁCIÓ POZITÍV HATÁSAI

Az akkreditációval kapcsolatban, szakmai körökben több uralkodó nézet figyelhető meg annak alapfunkcióját tekintve. Az egyik felfogás hirdetői azt vallják, hogy az akkreditáció csupán a központi forrásokhoz való hozzáférés lehetőségét biztosítja, és más célt nem szolgál, mint ahogyan a felnőttképzési törvény is előírja, „*állami támogatásban csak akkreditációval rendelkező felnőttképzési intézmény részesülhet*” (2001. évi CI. törvény 32.§ (3)). Ezzel a feltétellel egyet is érthetünk, hiszen valamilyen módon feltétlenül indokolt megszüntetni a támogatásban részesülő felnőttképzési intézmények körét, azonban nem feltétlenül tekinthető pozitív jelenségnek, hogy egyes intézmények csupán azért kívánják megszerezni a felnőttképzési akkreditációt, hogy állami támogatásban részesülhessenek. Kétségtelenül igaz azonban, hogy erős motivációt jelent ez a felnőttképzési intézmények egy csoportja számára.

Zachár szerint az akkreditáció a szakemberek számára összehasonlíthatóvá teszi az intézményeket a teljes intézményi működés és a szolgáltatott programok szempontja alapján (Zachár 2004). Egyetért ezzel Szüdi is, aki szerint az akkreditáció az egyén számára elsősorban az ellenőrizhetőség, az átláthatóság miatt fontos (Szüdi 2007, 574-575). Osztom Zachár és Szüdi véleményét, az akkreditáció valóban hozzájárul ahhoz, hogy a képzési rendszer transzparenssebb legyen, így a felnőtt könnyebben tájékozódhat, jobban el tud igazodni az egyes felnőttképzési intézmények által kínált programok között. Gutassy is ezen a véleményen van, szerinte az akkreditáció hozzájárul ahhoz, hogy az adott képzési rendszer a tanulni vágyó felnőttek számára átlátható legyen, tudják azt, milyen képzési lehetőségeik vannak, mennyit ér a munkaerőpiacon, egyéni és társadalmi életükben egy-egy konkrét képzés (Gutassy 2004, 134). Ezzel az állítással viszont nem értek egyet teljességében, hiszen a felnőtt tanuló a felnőttképzési intézmények akkreditált programjainak felsorolásából nem feltétlenül tudja azt megállapítani, mennyire lesz az adott képzéssel megszerezhető végzettség keresett a munkaerőpiacon, ennek megállapításához a munkaerőpiac egyéb folyamataiban, kereslet-kínálati viszonyaiban is tájékozódni kell a felnőtt tanulónak.

Henczi szerint az akkreditáció olyan értékelésnek tekinthető, amelynek feladata annak hitelesítése, hogy az intézmény szabályozott

folyamatai révén képes teljesíteni a felnőttek és más érdekelt partnerek elvárásait (Henczi 2004, 29). Meglátásom szerint a jelenlegi akkreditációs szabályozás az elvárások teljesítését kívánja (csupán) elősegíteni, holott magasabb szintű feltételeknek is indokolt lenne eleget tennie, a minőség elkötelezett hívei ugyanis azt szeretnék, ha az akkreditáció a felnőttképzést folytató intézmény aktivitásának és programjainak minőségi fokmérője lenne. Henczi véleménye szerint ezt szolgálja a 22/2004. számú kormányrendelet is, hiszen számos kritériumot határoz meg, amelyeknek meg kell felelnie az akkreditált intézménynek, illetve programnak (Henczi 2004, 29). Véleményem szerint ez a kormányrendelet azon túl, hogy teljesítendő feltételeket fogalmaz meg a felnőttképzési intézmények számára, nem igazán biztosítja azok munkájának magas minőségét. Valóban fontos, a tartalom szempontjából meghatározó feltételeket nem tartalmaz, inkább a felszíni munkát, dokumentumok, nyilvántartások előállítását értékeli.

A törvény több okból kifolyólag kívánta előírni a minőségirányítás, akkreditáció bevezetését a felnőttképzésben. Egyrészt, hogy védelemben részesítse a képzést igénybevevők, a fogyasztók érdekeit. Ugyanis a felnőttképzési piac nagyon sokszínű, rengeteg gazdasági társaság tevékenységi körében szerepel a felnőtt- és egyéb oktatás és rugalmas, megtalálhatjuk itt a kisebb és a nagyobb képző szervezeteket egyaránt, amelyek mind alkalmazkodni próbálnak a munkaerőpiaci képzési igényekhez. A piac szabályai nagyon erősen hatnak, ilyen esetben önszabályozása mellett egy erős, garantált fogyasztóvédelemre is szükség van, elsősorban az egyének, a szolgáltatást igénybe vevők védelme érdekében (Sum 2002, 354). Ezt az álláspontot képviseli Zachár is, véleménye szerint garanciát nyújt a felnőttképzést igénybe vevők számára a magasabb minőségi mutatókkal rendelkező képzőhelyekről (Zachár 2004). Egyetért ezzel Szüdi is, meglátása szerint, ahol a piacon ennyire sok szereplő van jelen, és a megrendelők közül egy, a legnagyobb, az állam kiemelkedik, az akkreditáció hozzájárul a megrendelést igénybe vevők védelméhez (Szüdi 2007, 576). Szüdi különösen azt az esetet emeli ki, amikor a felnőtt maga fizet az általa választott tanfolyamért (Szüdi 2007, 574), nem finanszírozza meg azt számára más szereplő, például munkáltató vagy az állam valamilyen támogatás formájában. Kétségtelenül ez a leginkább kockázatos lehetőség a tanulni vágyó felnőtt számára, hiszen ekkor saját pénzét fordítja tanulásra, és ebben az esetben, ha nem kap megfelelő minőségű szolgáltatást, egy gyengébb minőségű szolgáltatást nyújtó felnőttképzési intézmény akár egy életre elveheti a kedvét a tanulástól. Az egyének mellett a vállalatok is befektetnek a felnőttképzésbe, közvetlenül is adhatnak támogatást dolgozóiknak, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy különböző képzéseken vegyenek részt, de a

közvetett támogatásra is találhatunk példát, a vállalatok ugyanis fizethetik dolgozóik bérét, amikor tanulmányi szabadságon vannak (Szüdi 2007, 574).

A fogyasztóvédelem mellett fontos cél az ellenőrizhetőség, amely követelmény megvalósulása elsősorban az állam szempontjából fontos, különösen a költségvetési finanszírozású felnőttképzési intézmények miatt (Sum 2002, 354). Az állam azonban jelentős forrásokat biztosít a felnőttképzés számára a költségvetési intézmények finanszírozásán túl is, például akkor, amikor a vállalatok a szakképzési hozzájárulás terhére elszámoltatják saját dolgozóik képzésére fordított költségét vagy ennek egy részét. Ebben az esetben az állam meg akar bizonyosodni arról, hogy az adófizetők pénzét a célnak megfelelően költik el, arra a célra használják fel az összeget, amire meghatározta. Az államnak a források felhasználását illető ellenőrzési igénye jelentős indoka volt az akkreditációs rendszer bevezetésének (Szüdi 2007, 574-575), amit Bertalan et al. is kifejt összefoglaló erejű munkájában (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 6). Egy megbízható, hitelesített szervezet szolgáltatását ugyanis szívesebben veszik igénybe a fogyasztók. Szívi túlmegy ezen, meglátása szerint a támogatáson, választáson túl a verseny éleződéséről is szó van (Szívi 2005, 35). Az egyre növekvő verseny az oktatás területén is serkentőleg hat a piac minőségi elvárásaira, így egy adott szervezet egyre hatékonyabb módszereket működtet ahhoz, hogy versenyképesen működhessen, az akkreditáció így annak hivatalos elismerése, hogy egy szervezet felkészült bizonyos tevékenységek meghatározott feltételek szerinti elvégzésére. Ezzel akkreditációjának kezdeményezésével a képző intézmény garanciát vállal arra, hogy képzéseit a lehető legmagasabb színvonalon, az akkreditációs követelményeknek megfelelően végzi mind intézményi szinten, mind képzési program szinten (Gurubi 2006, 6). Mindez lényeges segítséget ad a felnőttképzés résztvevői és finanszírozói – az állami szervek (önkormányzatok, munkaügyi szervezetek), a gazdasági szervezetek, illetve az egyének – számára, hogy megalapozottan támogassák, illetve válasszák az intézményeket.

A felnőttképzési akkreditáció ellenzői, kritikusai szerint az intézmények akkreditációja nem tekinthető a minőség fokmérőjének, csupán egy adminisztratív eszköz, amely lehetőséget nyújt a központi, állami forrásokhoz történő hozzáféréshez. Ez a megállapítás kétségkívül sok igazságot hordoz magában, felmérések ugyanis egyelőre nem szólnak arról, milyen eredményeket is hozott az intézmény-akkreditáció 2002-ben történt bevezetése óta, kifejezetten a nyújtott szolgáltatások színvonalának növekedése terén (Henczi 2005, 140). A tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézmény-akkreditációt többnyire nem azért kérik az intézmények, mert

kizárólag a magasabb minőségi szint elérése után vágyakoznak, hanem a háttérben sok esetben a megszerzésével elérhető előnyök is motiválják a szervezeteket. Vagyis a felnőttképzési intézményeknek erre az „állam általi minőségügyi hitelesítésre” csak akkor van szükségük, ha ezáltal a jogszabályok valamilyen kedvezményben részesítik őket, azaz a felnőttképzés piacán ezeket a vállalt többletterheket kompenzálni látják valamilyen támogatás formájában (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 24). A kemény kritikusok azt hangsúlyozzák, komoly hiba volt bevezetni párhuzamosan az intézmény-, és program-akkreditációt, ugyanis a kettő közül egy is tökéletesen elegendő lenne, és a két akkreditációs lehetőség közül az intézményekre vonatkozót tartják feleslegesnek (Henczi 2005, 140). Magam részéről nem értek egyet ezzel a kritikával, ugyanis az intézmény- és program-akkreditáció más-más területen lát el szűrő funkciót, más-más feltételeknek kell megfelelnie a kérelmező intézménynek, ha az egész intézményt, vagy ha csupán egy programot kíván akkreditáltatni. Az értékelendő területek mássága miatt így egyik akkreditáció sem válthatja ki a másikat. Különösen helyesnek tartom az akkreditációs szabályok 2006-os szigorítását, amelynek megfelelően már csak akkreditált programmal rendelkező felnőttképzési intézmény kérelmezheti az intézmény-akkreditációt, ezzel egy további szűrést beiktatva az akkreditálási folyamatba.

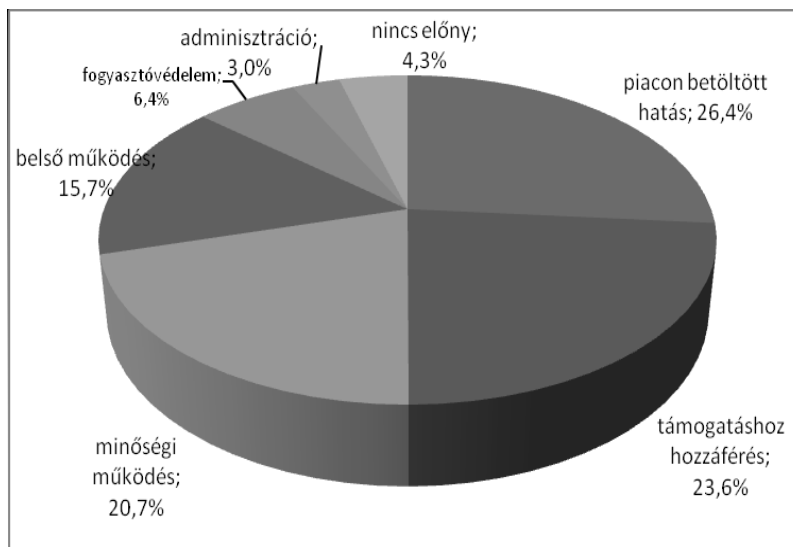
A véleményeket figyelembe véve megállapítható, hogy nagyon időszerű volt a minőségirányítás bevezetése a felnőttképzés területén, mivel ez az a terület, amely a képzési rendszerből a legszorosabban kapcsolódik a munka világához, a gazdasághoz, ahol pedig a minőségirányítási rendszerek kiépítése minden gazdasági szervezet számára alapvető követelmény, a siker egyik kulcseleme. A felnőttképzési akkreditáció céljaként Bertalan et al. a jogszabályoknak megfelelő, vevőközpontú, partnerközpontú működés biztosítását, a képzésben résztvevők, valamint az állami források védelmét, és az intézményi tevékenység nyilvánosságának fenntartását emeli ki (Bertalan – Matolcsi – Szántó 2006, 7). Ezt a sort ki kell egészíteni egy inkább látens módon jelen levő céllal. Az egész felnőttképzési piac minőségének javítása, serkentése az, amely túlmutathat az akkreditáción, és hosszabb távon hozzájárulhat a felnőttképzés minőségének fejlesztéséhez. Tehetné ezt elsősorban azáltal, hogy a csupán nyilvántartásban szereplő, akkreditációt nem szerző felnőttképzési intézmények remélhetőleg egyre nagyobb számban fogják kérni akkreditálásukat, hiszen szeretnék a hitelesített intézmények egyre népesebb táborába tartozni.

A fogalmi, történeti, elméleti alapok meghatározását követően a tanulmány második részében áttérek empirikus kutatásom bemutatására. Vizsgálatomban az Észak-Alföldi régióban működő akkreditált

felnőtteképzési intézmények viszonyainak feltárását céloztam meg, teljeskörű lekérdezéssel, kérdezőbiztosok segítségével. A felnőttképzési intézmények felmérése 2008. szeptember és december között zajlott, az intézményeket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet akkreditált felnőttképzési szervezetekre vonatkozó nyilvános adatbázisa 2008. szeptember 1-i adatok figyelembevételével kerestük fel. Összesen 140 intézménnyel sikerült kitölteni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül. Az ilyen módon nyert adatok elemzésének módszere alapvetően SPSS program segítségével történt. Adataimat ezen kívül összevettem a szakirodalomban fellelhető elemzések, más kutatások eredményeivel.

Fontos kutatási dimenziót jelentett a kutatásba bevont szervezetek akkreditációs tapasztalatairól való megkérdezése. Az akkreditációval kapcsolatos meglátásaik, elvárásaik és elégedettségük alapján következtetések vonhatóak le arra vonatkozóan, mennyire felel meg az intézmények meglátása szerint a jelenlegi szabályozás a társadalmi viszonyoknak, az intézményrendszer sajátosságainak. Vizsgáltam, mit tartanak az akkreditáció legfontosabb előnyének, a nyitott kérdésre adott válaszokból kategóriákat hoztam létre, ezek alakulását mutatja a következő ábra.

2. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs előnyök (százalékban)



Az intézmények több mint negyede az akkreditáció felnőttképzési piacon betöltött hatását tartja annak legfontosabb előnyének, amely a

szakmaiatlan versenytársak oktatásból történő kizárását, a nem megfelelően működő intézmények kiszűrését jelenti, a vevők ennek hatására nagyobb valószínűséggel jutnak minőségi képzéshez. Azon szolgáltatók szelektálása, amelyek nem rendelkeznek megfelelő feltételekkel képzések indításához, hozzájárul a piac letisztulásához, a tisztességtelen képzők kizárásához, ezáltal kiszűrésre kerülnek azok a cégek, amelyek csak egy-egy hirtelen haszon reményében jönnek létre. Ennek következtében az akkreditáció hatására csökken a konkurencia, hiszen az akkreditáltatás viszonylag összetett folyamat, így sok, alacsonyabb színvonalon működő intézmény nem tudja ezt felvállalni. Ez a jelenség szakmai területen tisztítja a képzőket, versenyt generál az intézmények között és összehasonlíthatóvá is teszi az intézményeket. Megléte presztízszt jelent a szervezet számára, ezáltal a felnőttképzési intézmények piaca jobban működik, mivel versenyelőnyt biztosít az akkreditációval rendelkező intézményeknek.

A szervezetek közel negyede anyagi okokat, állami és európai uniós forrásokhoz való hozzájutás lehetőségét jelöli meg az akkreditáció legfontosabb előnyeként. Az akkreditáció bevezetésekor még kizárólag ez jelentett motivációt az intézmények számára, egyértelműen ez az indok állt az akkreditációs igények hátterében (Bálint 2007, 382). Az akkreditáció valóban fontos szerepet tölt be a pénzügyi források elosztásában, mivel állami, valamint európai uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltétele, továbbá a szakképzési hozzájárulás igénybevételéhez is követelmény. Kutatásom eredménye alátámasztja Mátyás et al. meglátását, aki szerint a felnőttképzést folytató intézmények sok esetben csak az állami források hozzájutásának feltételéből fakadó külső kényszernek tekintik az akkreditációt, illetve az akkreditáció feltételeként meghatározott minőségirányítási rendszert (Mátyus et al. 2006, 11), így a piac öntisztulásának ment elébe a felnőttképzési törvény azáltal, hogy csak az akkreditált intézmények juthatnak támogatáshoz.

Az intézmények egy másik csoportja – közel minden ötödik intézmény – nem az anyagi forrásokhoz való hozzájutást, hanem a minőségi működést tartja az akkreditáció legfontosabb hatásának. Ezek a szervezetek úgy látják, hogy az akkreditáció bizonyos színvonalat jelent, mert csak a minőségi felnőttképző cégek kaphatnak akkreditált minősítést, mindez hozzájárul a színvonal emeléséhez, a minőségirányításban meghatározott célok betartásához, amely biztosítja a képzési színvonal folyamatos garanciáját.

Az intézmények mintegy hetede a belső működés színvonalának javulását értékeli az akkreditáció legfontosabb előnyének, az akkreditáció ugyanis lehetővé teszi a folyamatok felülvizsgálatát, tervezését, a

tevékenységek racionalizálását. Ezáltal a rendszer működése nyilvánossá válik, tudatosabb lesz a tervező munka, megjelenik a minőség a tartalomban, szervezésben, tervezésben. A világos célok és feladatok, átlátható folyamatok hatására megvalósul a jól dokumentált működés, amelynek hatására az akkreditáció egyfajta minőségirányítási tanúsítást jelent könnyített formában azoknak a felnőttképzőknek, akik számára a szabványos minőségirányítási rendszerek (például az ISO rendszer) szerinti kiépítés aránytalanul nagy kihívást jelentene. Ennek köszönhetően ezek a kisebb kapacitással működő intézmények is részesülhetnek a folyamatos fejlődési lehetőséget biztosító minőségirányítási rendszerek hatására tapasztalható előnyökből.

Az intézmények közel huszada a fogyasztók védelmét tartja a legfontosabb előnynek, ugyanis az akkreditáció hatására elismertebb, hitelesebb lesz az intézmény, amely előnyös a tanulók számára. Az akkreditáció ilyen módon a felnőtt tanulók védelmét biztosítja, kiszűri az alacsony színvonalú intézményeket, védi a felnőttek érdekeit, ezáltal fogyasztóvédelmet valósít meg. Segít a felnőtteknek a piac áttekintésében, akik így jobban bíznak az akkreditált intézményekben. További fontos előny a felnőtt tanulók számára annak lehetőségének biztosítása, hogy az akkreditációval az egyszerű munkavállalók előtt lényegében új piaci lehetőség nyílt meg, elhagyhatják a munkaügyi központok és állami átképző központok világát, támogatott tanfolyamot akkreditált képzőknél is elvégezhetik.

Az intézmények kis része szerint az akkreditáció rendet teremt a képzések adminisztrációjában, rákényszeríti azokat a tevékenység pontos dokumentálására, ezáltal átláthatóbb képzési rendszer jön létre, szabályozottabb keretet adva a működésnek.

A felnőttképző intézmények számára az akkreditáció bevezetése nem minden esetben talált pozitív fogadtatásra, kis részük semmilyen előnyről nem tud számot adni. Ez a megállapítás azonban alapvetően ellentmondásos az intézmények részéről, hiszen sok forrás egyáltalán nem lenne elérhető az akkreditáció hiányában, így a piaci értéke nem kérdőjelezhető meg.

Az akkreditáció, minőségirányítás megítélése nagymértékben függ az intézmény minőségügyi előéletétől, a vezetők minőségkultúra iránti elkötelezettségétől, a munkatársak minőségügyi felkészültségétől, ezek a tényezők befolyásolják annak tényét, mennyire sikerül megbirkózniuk az akkreditáció követelményrendszerével.

Felhasznált irodalom:

- Bálint Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft., Budapest
- Bertalan Tamás-Matolcsi Zsigmond-Szántó Zoltán (2006): Intézmény-akkreditációs követelmények és minősítésük. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/2.doc>
- Gurubi Flórián (2006): A felnőttképzést folytató intézmények és programok akkreditációs eljárásának szabályai és dokumentációs feladatai. <http://www.nfi.gov.hu/akkreditacio/vizsgaztat/3.doc>
- Gutassy Attila (2004): Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. TÜV Rheinland InterCert, Budapest
- Henczi Lajos (2004): Új szabályok a felnőttképzésben. Felnőttképzés, 2. szám, 27-34. p.
- Henczi Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Perfekt Kiadó, Budapest
- Mátyus Mihály-Piros Márta-Meskóné Tóth Ágota-Váradai László (2006): Minőségfejlesztés a felnőttképzésben. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf
- Sum István (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. Szakképzési Szemle, 4. szám, 354-369. p.
- Szivi József (2005): A szakértő és a minőség megítélése a felnőttképzésben. Felnőttképzés, 2-3. szám, 35-37. p.
- Szüdi János (2007): Az oktatás nagy kézikönyve. Complex Kiadó, Budapest
- Zachár László (2004): Néhány szó az akkreditációról. In: http://www.nfi.hu/index.php?m=akkreditacio&p=fat_nehany&menu=4
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól

Mikonya György

SZEMPONTOK AZ EURÓPAI EGYETEMEK TIPOLOGIÁJÁHOZ

Az európai egyetemek tipológiája megjelenik a klasszikus neveléstörténeti forrásmunkákban és a szakirodalomban (Fináczy 1919, 1926, Tonk 1979, Pukánszky-Németh 1994, Szögi 1995), de ez lényegében a nagy összefüggésekre koncentrálva az alaptípusokra és azok későbbi alakváltozataira vonatkozik. Jelen kutatás egyik célja a rendelkezésre álló primer és szekunder források felhasználása alapján egy részletező tipológia szempontrendszerének a felvázolása. Ennek részeként kezdésként a következő tipizálási lehetőségek adódnak:

- a) a kronológia szerinti elrendezés,
- b) a működés helye szerinti elrendezés,
- c) az alapítás körülményei szerinti elemzés,
- d) az egyetemhez kapcsolt jelzők szerinti ismertetés,
- e) az egyetem névadója szerinti bemutatás, és
- f) az egyetemalapítás üteme szerinti elrendezés.

A szempontok felsorolása folytatható lenne a művelt tudományok jellege, a karok száma, a megszerezhető szakképzettség, a képzési idő, a tudományos fokozatok rendje és még sok más lehetőség felsorolásával. A továbbiakban teljes tipológiák helyett, meghatározott szempontok szerint kiemelt részletekre és az ezzel kapcsolatban felmerült történésekre utalok.

A kronológia szerinti elrendezés lényegében az alapítástól napjainkig egymás után felsorolva ismerteti az egyetemeket. Ehhez többféle lista, felsorolás és táblázat áll rendelkezésre. Az egyik legalaposabb munka a Walter Rüegg által szerkesztett könyvekben található (Rüegg 1993), ez a rendszerezés szándékával megírt, teljességre törekvő monográfia problémacentrikusan mutatja be az európai egyetemek történetét, ennek részeként tárgyalja az elsőbbség és a jogfolytonosság kérdését is.

A működés helye szerinti elrendezésben az látszik, hogy kezdetben a folyók és a régi európai útvonalak kereszteződési pontjai voltak a legalkalmasabbak egyetemek létesítésére. Később új szempontok váltak fontossá, ilyen a meglevő kolostori vagy székesegyházi iskolákra való ráépülés lehetősége. A 19-20. században pedig az ipari városok adtak új lehetőséget egyetemek létesítésére, de előfordul középkori városok iskolavárossá történő fejlesztése is.

Az alapítás körülményei szerinti elrendezés alapján megkülönböztethetünk egyházi alapítású egyetemeket, ennek alapmintáját Párizs egyeteme jelenti; diákok által alapított bolognai-típusú egyetemeket és fejedelmi alapításokat, amilyen a nápolyi egyetem. Természetesen mindegyik csoportnak számos altípusa jött létre. Így például az egyházi alapításoknál fontos, hogy a szerzetesrendek szerepet kapnak-e az egyetem életében, ha igen akkor melyik: a bencések, a koldulórendek vagy később a jezsuiták. Az sem mellékes, hogy milyen e rendek egymás közötti és a világiakkal való kapcsolata.

Az egyetemhez csatolt jelzők szerinti elrendezés sajátos értelmezési lehetőségeket jelent, ugyanis többnyire egy mellékes, vagy annak látszó körülmény alapján lehet utalni a más egyetemektől való eltérésre. Ezért az értelmezés leginkább az érdekes kivételek számbavételére szolgál. A kora újkori egyetemek között léteznek úgynevezett családi egyetemek (Familienuniversität), ahol az elnevezés arra utal, hogy a professzori kar ugyanazon család köréből rekrutálódik. További kora újkorra érvényes megkülönböztetés az utalás az oktató-egyetemre (Studienuniversität) és a vizsgáztató egyetemre (Prüfungsuniversität). Ilyen ismert elnevezés az utalás a humboldti modellre, vagy a reformegyetem elnevezés Göttingenre vonatkozóan. Angliában használatos a patinás oxfordi és cambridge-i egyetemektől való megkülönböztetésre a vörös téglás (red brick) egyetemek elnevezés, ilyen Manchester (1851) és Newcastle (1852), vagy az 1952 utáni időszakban az üvegből és acélból épült (glass-and-concrete) egyetem elnevezés is. Közép-európai sajátosság az un. költözködő egyetemek jelenléte, amely történések az országhatárok változása miatt következtek be, ilyen a pozsonyi egyetem Pécsre kerülése, vagy a kolozsvári egyetem Szegedre költözése.

Az egyetem névadója szerinti bemutatás szimbolikus jelentőségű, ennek is több altípusát különíthetjük el. Már az is döntő fontosságú, hogy mikor és kiről nevezték el az egyetemet. Itt speciális probléma ugyanazon egyetem nevének egyszeri vagy többszöri megváltoztatása vagy néha az eredetire történő visszaváltoztatása.

Az egyetemalapítás ütemének tanulmányozása azért lehet érdekes, mert ebben sajátos hullámváz figyelhető meg, vannak pangó időszakok, máskor pedig nagyfokú számbeli növekedés figyelhető meg.

Az egyetem fogalma, tipológia és definíciók

Attól, hogy egy intézmény egyetemnek tartja magát, még messze nem biztos, hogy az. A középkori studium generale elnevezésen Itáliában és

Spanyolországban jó ideig egyetemet értettek, a német és skandináv országokban pedig divatba jött az akadémia megnevezés. Az akadémia elnevezést használták a nemesség intézményei a lovagi akadémiák is, melyek lényegében középiskolai színvonalon oktattak. Közben a 15. századtól kezdve egymás után alakulnak meg a tényleges tudós társaságok, a mai értelemben vett akadémiák. A terminológiai zűrzavart fokozza még, hogy egyes országokban a college elnevezést preferálták de valójában egyetemet értettek alatta.

A wittenbergi egyetem 1502-es alapítása az európai egyetemek történetében egyfajta paradigmaváltásnak tekinthető, egyrészt azért, mert a reformációnak köszönhetően itt teremtnének meg az egyetemi reform előfeltételei, másrészt azért, mert Melanchthonnak köszönhetően a humanizmus fontos vívmányai visszaszivárogtak az egyetemre és ezzel véget vetett a megmerevedett skolasztikus gondolkodás egyeduralmának. Ez a felfogás a professzorok és a diákok viszonyában is változást hozott, míg a középkori struktúrákban a vertikális viszonyok uralkodtak és a professzorok megkérdőjelezhetetlen autoritásnak számítottak, a reformáció kezdetén a horizontális kapcsolatok a jellemzőek az univerzitásokra. Amikor a 17-18. századra ez a modell veszített kezdeti lendületéből, akkor ez az érintkezési forma az irodalmi társaságokban és az alakuló akadémiákon jelent meg. (Frijhoff 1996, 53)

A filológiai-történeti módszer 16. századi bevezetése további változást hozott az egyetemek történetében, ami előkészületet jelentett az egzakt tudományok számára, így e tendencia folytatásaként a 17. században a matematika, a 18. században pedig a kísérletező-kutatás a legfontosabb újítás. A filozófiai indíttatású matematikusok reformjai messze túllépték a hagyományos egyetemi kereteket és az általuk bevezetett új kutatási módszerek alapjaiban változtatták meg az oktatást. Ennek a tendenciának a legismertebb képviselői: Galileo Galilei, René Descartes és Pierre de Fermat. Viszonylag egyszerű az egyetem definiálása addig, ameddig csak a pápának és a császárnak van alapítási joga, de később, amikor mások - hercegek, főpapok is jogosulttá váltak egyetemek alapítására - ezzel ez a kritérium érvényét veszítette.

További elemzési lehetőséget a tanulmányi színvonal alapján történő meghatározás kínál. Még a leghíresebb egyetemeken – Párizsban, Oxfordban – sem egyenletes a színvonal. A 17. századtól kezdve állandó panaszok hangzanak el oktatás színvonalát illetően. A színvonal nem csak a tényleges oktatástól és a közvetlen környezet véleményétől függ, hanem jelentős tényező a fenntartó elégedettsége is. Ezzel magyarázható, hogy elégedetlenség esetén, több egyetemnek induló intézmény végül

székesegyházi iskolává alakult át. A kortársak számára rendkívül nehéz volt egy-egy egyetem értékét megbecsülni, ennek könnyítésére adták ki az egyetemi katalógusokat. A katalógusok szerint, egyetem az az intézmény, ahol tudományos fokozatot lehet szerezni. Ennek ellenére a katalógusok felsorolják azokat a főiskolákat – például Amszterdamban a „Hohe Schule”-t, Deventer főiskoláját, Braunsberg kollégiumát, Zürich, Bern, Lausanne, Genf teológiai akadémiáit - amelyekben nem lehetett doktorálni. Ennek hátterében gyakran az húzódik meg, hogy a régi egyetemek és az új alapítások konkurenciát látnak egymásban és a régiek féltékenyen őrzik monopolhelyzetüket, ahogy erről számos bírósági pereskedés és ítélet tanúskodik.

Angliában Oxford és Cambridge nagyon erősen őrizte az anglikán egyház erőteljes támogatásával a kiváltságait, nemhiába emlegették néha sajátos szóösszevonással „Oxbridge-ként” a két intézményt, utalva szoros összetartozásukra. A nagyrészt reorganizált skót egyetemek a 16. században az angol kollégiumi mintát követték, ahol a karok csak szimbolikus jelentőségűek voltak.

A spanyol kollégiumi szerveződést követő egyetemek gyakorlatias szemléletűek voltak, a gyarmatosítás következtében egyre újabb követelményeknek kellett megfelelniük. Ehhez hasonlóan komplex követelményeket elégitettek ki Kelet és Közép- Európában a kollégium-típusú főiskolák.

A korábban említett jezsuita alapítású kifejezetten rendi képzést szolgáló intézmények tovább színezik a felsőoktatás palettáját. Ehhez metodikai kiegészítésként fontos annak a megemlézése, hogy az iskolarendszer alap, közép és felsőfokra történő felosztása csak jóval későbbi, ez lényegében neveléstörténeteszek rendszerezésének az eredménye, ebben a fázisban ez még korántsem különült el ilyen élesen, hiszen korábban, így történetesen a középkorban még az egyetemeken is folyt elemi oktatás.

A szerzetesrendek a korábbiakhoz hasonlóan továbbra is működtetnek felsőoktatási intézményeket. A rendi szemináriumok között fontos különbség az, hogy a belső rendi képzést szolgálták-e, vagy nyitottak voltak a laikusok számára is, van példa mindkettőre.

Az újkor küszöbén hangsúlyeltolódás következett be az egyetemi karok között, az artista fakultással szemben a jogi és az orvosi karok lettek a fontosabbak. A jogászképzésben ettől kezdve elkülönül a jegyzők, titkárok és más alacsonyabb rangú hivatalnokok képzése az akadémiai szintű elméleti képzéstől. A teológusok között országonként és vallásfelekezetenként is jelentősek az eltérések, a tudományos fokozat szükségességétől függően. A

fejlődés háttérében két tényező játszott szerepet: egyrészt a humanizmus hatására képzetesebbé lett az egyházak politikai és szellemi vezető rétege, másrészt megváltozott ezen elit társadalmi szerepe, hiszen ezek a személyek egyre kevésbé jelentek meg egyházi javadalmak és tisztségek élvezőiként. Fontossá vált számukra a közösség és az állam szolgálata, ennek szellemében alakul át képzési rendszerük, amelyben a lakosság gyakorlatias szükségleteinek a kielégítése is helyet kap. Ennek a tendenciának a hatására kezdődik el egyetemek és egyetem-jellegű intézmények alapítási hulláma Európában. Az 1563-as zsinat után papi szemináriumok és teológiai főiskolák hálózata jön létre Európában, így Svájcban az ún. „Hohe Schule”, Spanyolországban a kolostor-egyetemek, Franciaországban a kollégiumok különböző típusai, Németországban pedig némelyik fél-egyetemi jellegű gimnázium csonka egyetemi karként működött. Mindezek az intézmények érthető módon konkurenciát jelentettek a „valódi” egyetemek számára: egyrészt azokat újításokra ösztönözve, másrészt pedig előkészítették a hallgatókat az ottani igényesebb továbbtanulásra. Nem véletlen, hogy az újkor kezdetén Észak-Itália, Észak-Németország, Hollandia és később Skócia egyetemei voltak a legfejlettebbek, tehát azok a területek, ahol az egyetemeket sűrű, konkurenciát jelentő intézményi háló vette körül.

Már az eddigi megállapítások is utalnak arra, hogy mindenfajta korszecifikus egyetemi tipológia megalkotása meglehetősen bonyolult feladat és erős kétségeket támaszt, egyrészt azért, mert az egyetemek kialakulása és fejlődése nagyon eltérő módon következett be, másrészt az újkortól kezdve egyre fontosabbá vált a nemzeti sajátosságok a nemzeti kultúra befolyása. Ilyen értelemben beszélhetnénk spanyol, skót, svájci vagy akár holland egyetemi kultúráról is, ami egészen új felosztás szerinti tipológiát jelentene.

Az egyetemek tipizálása több – korábban is alkalmazott – szempont alapján lehetséges. Amennyiben a statútumok alapján soroljuk be őket, akkor megmaradhatunk a középkori felosztásnál, azaz a párizsi-típusú magiszterek vezette és a bolognai mintájú diák-egyetemeknél, azzal a kiegészítéssel, hogy az állami fenntartású egyetemek növekedésével arányosan esett vissza a bolognai szisztéma szerinti diák-önkormányzati rendszer. Maga a párizsi modell sokáig domináns marad, de a részleteket illetően ez pontosításra szorul, hiszen legalább három variációban fordul elő:

1. A professzorok egyetemét egy olyan karokból álló tanulmányi rendszer jelenti, melyben a professzorok tantárgyak szerint különülnek el. Ez a struktúra specialisták képzésre alkalmas.
2. Az oxfordi mintát követő, tutorálásra berendezkedett kollégiumok rendszerében a decentralizált tanulmányi rendet követik, mindezt

olyan közösségi tevékenységekbe ágyazottan, ahol diákok és tanárok között közvetlen személyes kapcsolat van. Itt a fő hangsúly a magas színvonalú általános képzésre és a nevelésre helyeződik.

3. A kollégium-típusú iskolák olyan köztes modellként jelennek meg, amelyek egyesítik a központosított tanulásszervezés és az átlátható, emberközeli méretű kollégiumi rendszer előnyeit. Ez a rendszer ugyan biztosítja a szabad diákéletet, de lehetővé teszi a tanulmányok ellenőrzését is. Ilyen kisebb méretű, viszonylag zárt jellegű egyetemek általában Európa peremterületein – Skóciában, Írországból és Kelet-Európában – jöttek létre. (Friijhoff 1996, 69)

Az egyik legelterjedtebb egyetemi oktatási modell az 1538-ban Sturm által kifejlesztett strassburgi képzési rendszert követi. Ebben már évfolyamok szerint rendezték el a tananyagot és megjelentek a tanszéki rendszer csirái is. Új mozzanat itt a tantárgyak megjelenése, hiszen a korábbi elrendezés szerint, inkább egyes szerzők műveit tanulták a diákok, ahol a tantárgyi elrendezés csak véletlenszerűen következett be. Ezt a rendszert a protestáns iskolák kezdték el alkalmazni, de később átvették a jezsuiták is.

Spanyolországban, Itáliában, Lengyelországban és Németországban elterjedt volt a szeminárium-jellegű egyetem, ez a katolikus reform részeként jelent meg, ahol főleg filozófiát és teológiát tanítottak.

Az egyetemek tipizálása történhetne a fenntartók alapján is. A császár és a pápa mellett számos helyi főpap és főúr is alapít egyetemet, ezzel a supranacionális modellel megtörve a hagyományos egyházi és a szerzetesrendek által kifejlesztett rendszert. Az igazság kedvéért hozzá kell tenni, hogy ezek az alapítások gyakran rövid életűek, mert az alapító vagyoni helyzetétől függött az intézmény további sorsa, és ez gyakran nagyfokú bizonytalanságot okozott.

A tipizálási kísérletekből megállapítható, hogy a felvilágosodás koráig teljes értékű egyetemnek csak a császári vagy pápai alapítású intézmények tekinthetők, ez viszont messze nem reális kép, hiszen kizárja a felsőoktatási intézmények közül a protestáns alapításokat és az akadémiákat, valamint az akadémiai rangú gimnáziumokat. Az ilyen akadémiai jellegű gimnáziumok némelyikében még tanszékek is működtek – így például Innsbruck, Bereslau, Jena és Harderwijk gimnáziumában - amelyek aztán később egyetemmé fejlődtek. Némelyik gymnasium academicum elnevezéssel még baccalaureátusi címet is adhatott, de doktori fokozatot sohasem.

Különleges esetet képeznek a felsőoktatási intézmények között az un. jezsuita egyetemek. Ezek egy hároméves képzési idejű ars-fakultásból és egy erre épülő négyéves teológiai képzésből állnak.

Az egyetemalapítások terén két hullám figyelhető meg, az egyik a 16. század eleji katolikus Spanyolországból induló ellenreformációval kezdődik, aminek következményeként ez a modell terjedt el Közép és Dél-Amerikában. Ezt a hullámot némi késéssel követték a protestánsok iskola-alapításai, 1527-ben Marburgban kezdődve, majd 150 éven keresztül töretlen lendülettel haladva tovább. Az alapítások között Németországban, Svájcban és később Franciaországban főleg akadémiai gimnáziumokat hoztak létre. Angliában „Oxbridge” uralta a felsőoktatást, Skandináviában, Hollandiában és svéd hatásra a Baltikumban mutathatók még ki protestáns alapítások. A protestánsok iskola-alapítása 1551-1650 között van a csúcson, aktivitásuk ezután némileg csökken. Az ellenreformáció vezető erejét jelentő jezsuiták aktivitása viszont egészen a 18. századig megmarad. A jezsuiták stratégiája egyrészt a katolikusnak maradt országrészekben maradt egyetemek átalakítását jelentette, amennyiben ezeket saját képzési rendszerüknek megfelelően formálták, másrészt a protestánsok közelségétől fenyegetett területeken egyfajta szellemi védőbástyaként egyetemek, csonka-egyetemek rendszerét hozták létre.

Az újabb egyetemtörténeti kutatások újraértékelik az északi és a déli egyetemek körüli történeteket. Az egyetemalapítások adatai egyértelműen a protestáns Észak-Európa dominanciájára utalnak. Eközben viszont nem szabad elfelejteni, hogy ezek az egyetemek nagyrészt a volt katolikus egyetemek hálózatára épültek rá. A kora újkorban az egyetemek 2/3 része a nagy népességű katolikus országokban volt. További érdekesség, hogy míg északon a 17-18. században visszaesik a diákok száma, addig délen a diákok száma növekvő tendenciát mutat. Még meglepőbb a déli egyetemi élet belső dinamikája, ami abból fakadt, hogy ezek az intézmények egyértelműen felvállalták az állami szükségletek kielégítését és a társadalmi elit utánpótlását. Sok uralkodó foglalkozott intenzíven az egyetemekkel, közvetlenül vagy olyan jelentős miniszterek útján, mint Pombal márki Portugáliában, van Swieten az Osztrák-Magyar Monarchiában vagy Aranda gróf Spanyolországban.

Egy másik érdekes probléma az egyetemek területi elhelyezkedésével függ össze. Itt bizonyos helyeken fehér foltokat látunk, azaz az adott helyen/országban nincs egyetem, ilyen az Alpok és a Kárpátok vidéke, vagy

KUTATÁSOK

kezdetben a törökök által megszállt területek. Másutt például Észak-Németországban, Magyarországon és Erdélyben a kollégium-típusú iskolák hálózata jött létre.

Ország	Egyetemek száma	Lakosság millióban	Egyetem / 1 millió lakosra
Skócia	5	1,50	3,3
Írország	1	5,25	0,2
Anglia és Wales	2	9,20	0,2
Hollandia	5	2,10	2.4
Ausztriai Németalföld	1	3,25	0.3
Skandináv országok	4	5.25	0.8
Európai Oroszország	2	36.00	0.1
Német Birodalom	34	24.00	1.4
Svájc	2	1.75	1.1
Ausztria-Magyarország	12	20.75	0.5
Itália	26	19.00	1.4
Franciaország	25	29.00	0.9
Spanyolország	23	11.50	2.0
Portugália	1	2.75	0.4
Összesen	143	171.35	0.8

1. sz. táblázat: Az egyetemi hálózat sűrűsége 1790-ben (Friijhoff 1996, 79)

1500 és 1800 között Európában 140 új egyetem jött létre, alakult át vagy alakult újjá, így ekkor összesen 190 egyetem van a kontinensen. (Friijhoff 1996, 56)

Európában a francia forradalomig 143 egyetem létezett, igen egyenlőtlen földrajzi elosztásban. Nagyjából minden 1 millió lakosra jutott egy egyetem. A legtöbb egyetem ekkoriban Spanyolországban, Itáliában, Németországban, Skóciában és Hollandiában volt. Anglia, Oroszország, Portugália és Írország a sereghajtók. Írországban ráadásul nehezíti a továbbtanulást az, hogy az egyetem anglikán, a lakosság zöme pedig katolikus.

Következtetések

A kora újkori egyetemi változásokat lényegében három szóval is ki lehet fejezni: terjeszkedés (expanzió), differenciálódás és professzionalizáció. Az expanszió egész Európát érintette, igaz különböző mértékben. A differenciálódás azt jelenti, hogy a 18. század végére olyan művelődési hálózat jött létre, ahol már nem az egyetemek a művelődés kizárólagos hordozói, csak annak egy speciális területéért felelősek. Az egyetemek általában lassan reagáltak a kor kihívásaira, legnagyobb hibájuk, hogy nem tudták kellő mértékben integrálni a technikai ismereteket és így a kutatásból sem tudták a kívánatos mértékben kivenni a részüket. A professzionalizáció csak a 19. századra teljesedett ki, ekkor az akadémiai és az egyetemi foglalkozások egyesítésével az egyetem megkezdte annak az útnak a kiépítését, ami a társadalmi szükségletek kielégítésének irányába mozdította el az egész egyetemi oktatást.

Felhasznált irodalom:

- Fináczy Ernő (1919): A renaissancekori nevelés története. Bp. Horánszky
Fináczy Ernő (1926): A középkori nevelés története. Bp. Magyar Egyetemi
Nyomda
Frijjhoff, Willem (1996): Typologie des Hochschulwesens. In.: Rüegg, Walter
(Hrsg.) (1996): Geschichte der Universität in Europa II. Verlag C. H.
Beck, München
Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das
Universitätsstudium. Berlin
Pukánszky Béla-Németh András (1994): Neveléstörténet. Nemzeti
Tankönyvkiadó, Budapest
Rüegg, Walter (Hrsg.) (1993, 1996, 2004, 2010): Geschichte der Universität
in Europa I-IV. Verlag C. H. Beck, München
Szögi László (Szerk.) (1995): Régi magyar egyetemek emlékezete 1367-1777.
ELTE Bp.
Tonk Sándor (1979): Erdélyiek egyetemjárása a középkorban. Kritérion
Könyvkiadó, Bukarest
Weber, Wolfgang E. J. (2002): Geschichte der europäischen Universität.
Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
Willmann, Otto (1917): Didaktika. A műveltség és oktatás elmélete. I. A
Művelődésügy történeti típusai. Ford. Dr. Schütz József Kiadja a Kath.
Középiskolai Tanáregyesület, Stephaneum Nyomda Budapest.

Móré Mariann

„SINK OR SWIMM”

**PÁLYAKEZDŐK BEILLESZKEDÉSI NEHÉZSÉGEI AZ ÉSZAK-
ALFÖLDI RÉGIÓBAN**

A pályakezdés örökzöld témája a pedagóguskutatásnak. Elmerül vagy úszik, írta Lortie már 1975-ben, amikor arra hívta fel a figyelmet, hogy a pedagóguspályára való alkalmasság igazán csak a tényleges munkavégzés szakaszában dől el. Az iskolákban zajló beilleszkedés, beillesztés vizsgálata azért bír különös jelentőséggel, mert a pályakezdő pedagógust az első munkahely tágabb értelemben véve nem a konkrét intézménybe, hanem magára a pedagóguspályára, a foglalkozási csoportba illeszti be, ebben az időszakban történik meg a foglalkozási szereppel, a csoport érdekeivel, szemléletével való azonosulás. A felelősség tehát nagyobb, semmint azt sok iskolában gondolják. A nemzetközi szakirodalom a pedagóguspályát az „initial - induction – in-service education” hármas egységének tekinti, amelyet szorosan kapcsol a Life Long Learning irányzathoz. A pályakezdést képzési szakaszként történő felfogására Nagy Mária (Nagy 2004) a „bevezető – betanító – benntartó” fogalmakat használja.

A beillesztés nemzetközi és hazai gyakorlata

Nemzetközi helyzet

Európában a 3I gondolkodásmódot a 2000-es években kezdték el elfogadni, s egyúttal tettek lépéseket megvalósítására. Az Egyesült Királyságban már a kilencvenes években a tantestület tagjaként, de nem teljes jogú tanárként foglalkoztak a végzős hallgatókkal, mivel ez az év alapvetően a záróvizsgára való felkészítést szolgálja. A rendszeren 2007-ben változtattak, amikor megfogalmazták a tanári életpályamodell követelményeit és támogatását. A tanároktól azt várják, hogy képesítésük megszerzése és a pályakezdés éve alatt szélesítsék ki és mélyítsék el szakmai tudásukat. Ehhez segítséget kapnak, programot dolgoztak ki a pályakezdő tanárok támogatására. Ha valaki nem végzi el ezt az egyéves bevezető szakaszt, vagyis nem vesz részt a gyakornoki programban, akkor csak kiegészítő tanári munkát végezhet, és azt is csak 16 hónapig. A gyakornoki év programja személyre szabott, melynek megvalósításához segítséget kap a pályakezdő tanár. Rendszeresen látogatják az óráit, és legalább három értékelő

megbeszélést tartanak vele. A szakasz azzal zárul, hogy megvizsgálják, eleget tesz-e a pályakezdő tanár a tanári pálya standardokban kifejezett alapkövetelményeinek. Az értékelést a tutor és az igazgató végzi. A gyakorlóévet lassabban is le lehet tölteni, szünetekkel egy-egy trimeszter között, megismétlésére azonban nincs lehetőség. Aki nem felel meg, az nem végezhet tanári munkát, de lehet asszisztens, rendszergazda vagy egyéb pedagógiai segédmunkaerő.

Hazai gyakorlat

Magyarországon ma a törvény szelleméből nem olvasható ki a 3I gondolkodásmód. A téma eddigi hazai kutatásai sem fedeztek fel szervezett beillesztési gyakorlatot az intézményekben. A kormány ígérete szerint az új közoktatási törvény fokozott figyelmet fordít a pedagógus szakma gyakorlati ismereteinek elsajátítására. A Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapján elérhető „Pedagógusok életpálya modellje” törvénykonceptió szerint a kétéves gyakornoki időszak segíti a pályaadaptációt. A pályakezdés 2-4 éves szakaszának lezárása minősítő vizsga letételéhez kötött. A gyakornokok órakedvezményben részesülnek, heti kötelező óraszámuk 19 óra, 2 órát kötelező jelleggel hospitálniuk kell. A pályakezdőkkel történő szakmai foglalkozást a törvény nem részletezi, a munkaanyag szerint a gyakornokot az intézmény vezetője és egy szakmai segítő támogatja. A tervzet lényeges elmozdulás a jelen helyzettől, de a szakmai segítő fogalmának tisztázatlansága azt jelzi, hogy a tutor szerepének jelentőségével nem foglalkozik a törvény előkészítője.

Kutatási előzmények

Nemzetközi kutatások

A terület egyik meghatározó vizsgálata Veenman S. (Veenman 1984) nevéhez fűződik, aki a pályakezdés kritikusan problématerhelt időszakából a tizenöt leg súlyosabbat választotta ki, alkotott belőle rangsort. Az ő munkássága nyomán került a szakmai köztudatba a „reality shock” kifejezés. A kezdés sokkja nem jelent feltétlenül negatív állapotot a pályán. A szakmai fejlődés modellje szerint ez általános és természetes jelensége, sőt szükséges állomása a pályafejlődésnek. A fiatal tanárban érzelmi és intellektuális energiákat szabadít fel a problémákkal való szembesülés, a megoldási módok keresése. Young és Beverly (Young-Beverly 1992) egy problémarangsort állított fel a kezdő tanárok körében folytatott vizsgálat alapján, amelyben a módszertanai felkészületlenség, és a fegyelmezési problémák után a beilleszkedés nehézségei határozzák meg a tanári pálya első éveit. Berliner

D.C. (Berliner 2000) Lopez kutatási eredményeit idézi. Lopez 6000 texasi tanár tanulóinak teszteredményeit hasonlította össze. Azt a következtetést vonta le a tesztekben, hogy a tapasztalt tanárok diákjainak eredményeit csak abban az esetben érik el más kollégák tanulói, ha a tanár már legalább hét éve pályán dolgozik. A szerző egyértelmű összefüggést lát a tapasztalat és a szakmai teljesítmény között.

Hazai kutatások

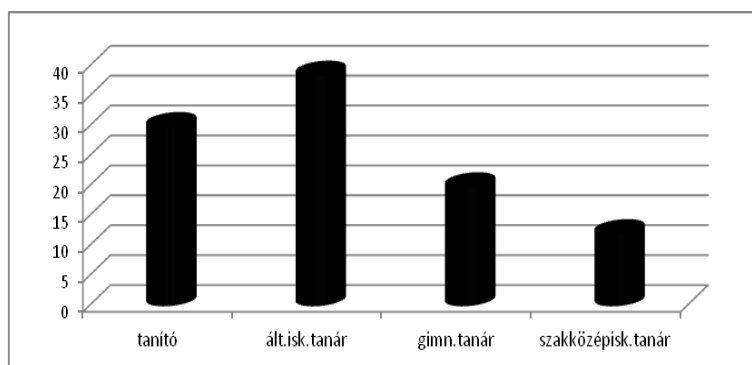
A beillesztés hazai gyakorlatának átfogó elemzését 1984-ban Óvári Ágnes (Óvári 1985) végezte el. Óvári 1984-ban 193 általános és középiskolában vizsgálta a kezdő pedagógusok helyzetét, segítségét. A kutató megállapítása szerint a pályakezdőkre döntő befolyást gyakorolnak az iskolaigazgatók, akiknek szemlélete, a pedagógiai egységet célzó tudatos tevékenysége elvitathatatlan. Az intézmény vezetője képviseli a hatalmat, stílusa határozza meg a munkahelyi légkört, s ezzel határozza meg a pályakezdő viszonyát a kollégákkal. A vizsgálatban szereplő intézményvezetők súlyos kritikákat fogalmaztak meg a pályakezdők felkészültségéről. Az igazgatók szerint a pályakezdők 80%-ának pedagógiai és 78%-ának pszichológiai felkészültsége kevés, hiányos. Ezzel szemben áll Óvári Ágnes (Óvári 1985) azon megállapítása, amely a beillesztés módszertanát érintette. A meglátogatott iskolák 57%-ában a pályakezdők szinte semmilyen segítséget nem kaptak, 11%-uk óráját soha nem látogatták, s a szakmai órabírálatokból pedagógiai téren 42%-uk, pszichológiai téren 85%-uk semmi hasznosíthatót nem kapott. A rendszerváltás után Nagy Mária (Nagy 2004) és kutatótársai végeztek (módszertanilag ettől eltérő) jelentős kutatást a témában. 2003 végén kezdődött az az egy évig tartó kutatás, amelyben 9 helyszínen készítettek esettanulmányt 13 pályakezdő első évéről. Megállapításuk szerint 9 intézményből 7-ben semmilyen tudatos stratégiát nem találtak a végzetek beillesztésére. A vizsgált intézmények között egy olyan is volt, amelyben nem látogatták a pályakezdő óráit. A többi helyen előfordul ugyan az órák látogatása, de arról részletes elemzés nem készül, esetmegbeszélésekkel, problémás szituációk kielemezése nem segíti a pályára való felkészülést. A pályakezdés elismerése általában abban nyilvánul meg, hogy végzős osztályban nem bíznak óráit a fiatal tanárra. A kutatócsoport azt a megállapítást tette, hogy az intézmények kész tanárként tekintenek a pályakezdőre, akinek csak a helyismeret kialakulásában kell segíteni.

Pályakezdő pedagógusok beilleszkedési nehézségei – saját kutatás

Kutatásomban 298 pályakezdő pedagógus pályakezdésének nehézségeit igyekeztem feltárni. A saját szerkesztésű kérdőív 27 kérdéskörben keresi a válaszokat a pályaválasztás, a pályaszocializáció problémáira. Jelen tanulmány a pályára történő beilleszkedés nehézségeire vonatkozó válaszokból von le következtetéseket. A vizsgált mintában 298 pályakezdő diplomás adatai szerepelnek. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, a válaszolók az Észak-alföldi Régió három megyéjében dolgozó fiatal pedagógusok, akik 1-7 éve szerezték diplomájukat. A kérdezőbiztosok a Debreceni Egyetem emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos hallgatói, akik tantárgyi gyakorlat keretében végezték a tevékenységet lakóhelyük intézményeiben. A minta nagysága lehetővé teszi, hogy olyan motívumokat, összefüggéseket tárjak fel, amely vélhetőleg jellemző elemként megjelenik a pályakezdő pedagógusok világában. A kérdőíves felmérés lehetővé teszi, hogy összehasonlítást tegyek a 2003-ban végzett, már említett hazai kutatásban szereplő megállapításokkal a vizsgált populációban.

A megkérdezettek demográfiai adatai alapján 30% férfi, 70% nő. Lakóhelyük szerint 35% megyeszékhelyen, 46% városban, 19% faluban/községben él. Végzettségüket tekintve 211 főiskolai, 87 egyetemi diplomával rendelkezik. Többségük általános iskolai tanár, legkevesebb a szakközépiskolai tanár, 36 fő (1. ábra).

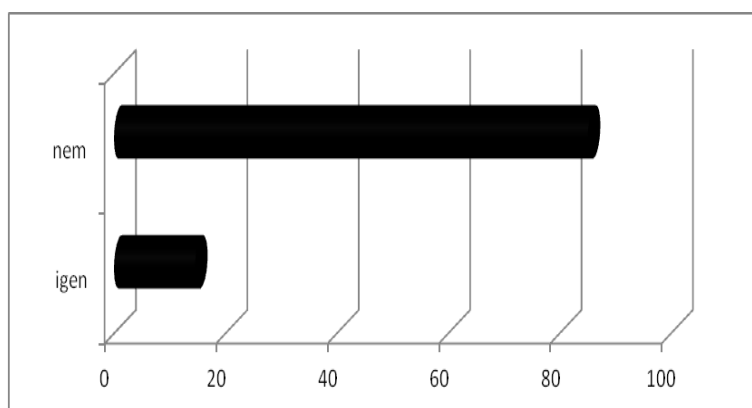
1. ábra: Foglalkozási adatok (%)



Forrás: saját vizsgálat

Vizsgálatomban arra kértem a pályakezdőket, ítélik meg munkahelyre történő beillesztésüket az iskolai támogató környezet aspektusából. A megkérdezettek többsége úgy élte meg az első munkában töltött éveket, hogy általánosságban nem érezte az iskola kiemelt figyelmét, a segítőkészséget. (2. ábra)

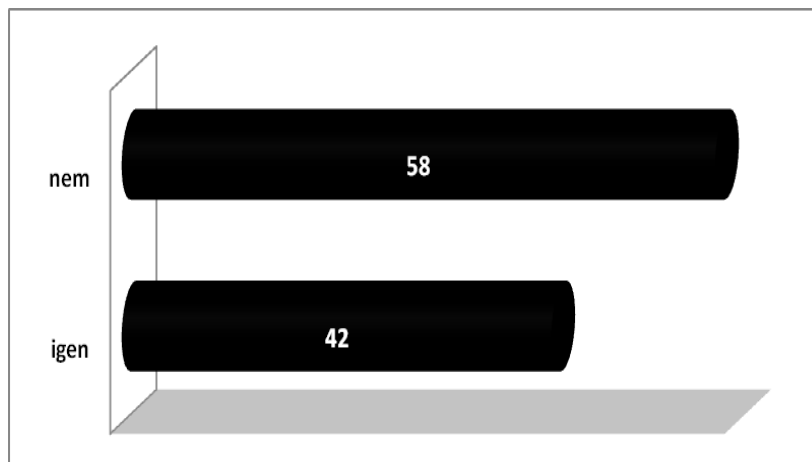
2. ábra: Pályakezdőként kapott-e támogatást az iskolában? (%)



Forrás: saját vizsgálat

A pályakezdők ezen érzülete lényeges emelkedést mutat Óvári Ágnes (Óvári 1985) 57%-os negatív támogatási méréséhez képest, de szinte teljesen megegyezik Nagy Mária kutatócsoportjának személyes tapasztalatával. A fiatal tanárok egyetlen területen éreztek erős támogatást. A kitöltők 85%-a nyilatkozott úgy, hogy év elején megtanították az adminisztrációra. Ez az eredmény szintén azonos Nagy Mária (Nagy 2004) megállapításával, hiszen az adminisztrációs feladatok ellátása szoros kapcsolatban van a helyismeret megszerzésével. A fiatal pedagógusok számára a támogatás hiánya a feladatok kiosztása szempontjából is megítélhető. A nemzetközi példákban már láttuk, hogy ott a pályakezdők órakedvezményben részesülnek, kevesebb feladatot kapnak. Jelen vizsgálat szereplői nem élveznek ilyen támogatást, döntő többségük úgy érzi, ugyanannyi feladatot kap, mint idősebb kollégái. A megkérdezettek közül 220-an nyilatkoztak úgy, hogy nincs eltérés a feladatok kiosztásában, az idősebbekkel azonos a leterhelésük. A vizsgálatban, szereplő intézményekben arra sem figyelnek kiemelten, hogy a pályakezdők óráit elsősorban párhuzamos osztályokban határozzák meg. A minta több mint felében nem jellemző ez a szemlélet. (3. ábra)

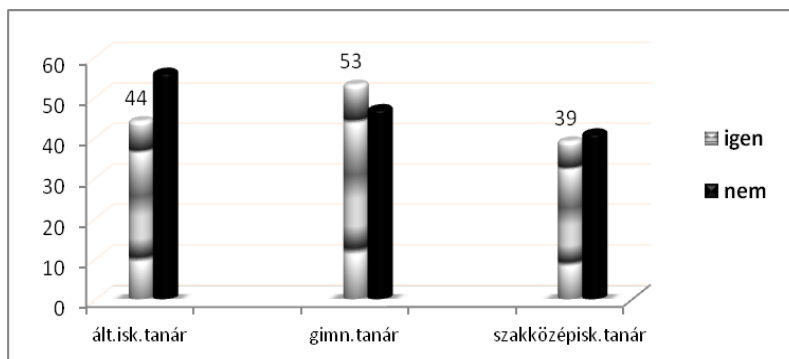
3. ábra: Elsősorban párhuzamos osztályban tanítók



Forrás: saját vizsgálat

A kutatás minden felvetett kérdését megvizsgáltam abból a szempontból, hogy van-e eltérés az iskolák beillesztési szemléletében és gyakorlatában iskolatípusonként. Általában elmondható, hogy nincs szignifikáns eltérés a különböző iskolatípusokban, egyedül a tanórák kiosztásakor mutatható ki különbség. A pályakezdő tanárok leginkább a gimnáziumokban számíthatnak arra, hogy felkészülési terheik csökkennek azáltal, hogy párhuzamos osztályokban tanítanak. A kevesebb órára készüléssel történő támogatás legkevésbé a szakközépiskolákra jellemző. (4. ábra)

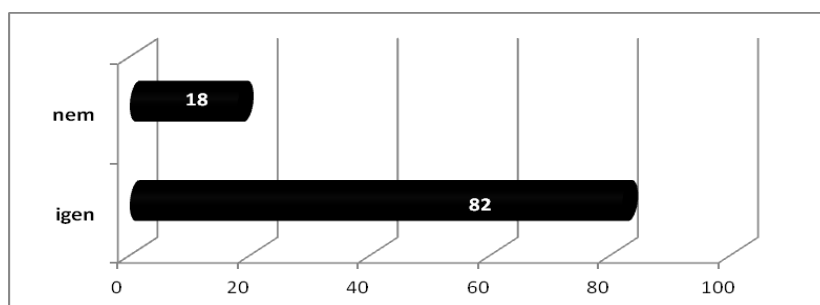
4. ábra: Tanítás párhuzamos osztályokban iskolatípusonként (%)



Forrás: saját vizsgálat

Pozitívabban ítélik meg a pályakezdők a személyes kapcsolatokon alapuló támogatást. A megkérdezettek többsége kap segítséget az idősebb kollégáktól, s ezt a folyamatot a pályakezdők tudatos támogatásként ítélik meg.

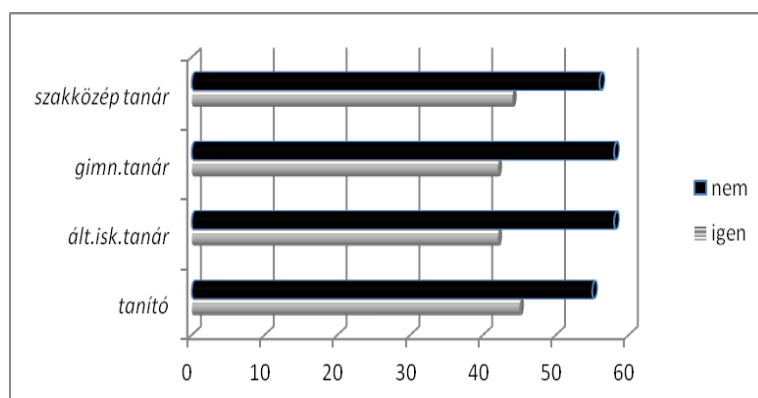
5. ábra: Az idősebb kollégák tudatosan segítenek (%)



Forrás: saját vizsgálat

Pozitívan ítélték meg a válaszolók a munkaközösség-vezetők támogatását. A fiatalok 53%-a szerint közvetlen szakmai felettesük tudatosan foglalkozott velük a pályakezdés első éveiben. Ez a szakmai támogatás azonban nem köszön vissza az óralátogatásokban. Ezt a kérdéskört Óvári Ágnes (Óvári 1985) és Nagy Mária (Nagy 2004) kutatása is érintette ezt a kérdéskört, mindketten azt tapasztalták, hogy többségében történnek óralátogatások, bár elemzésükben nem térnek ki arra, ez jelent-e rendszerességet. Jelen kutatásban kifejezetten a visszatérő, folyamatos ellenőrzésre helyeztem a hangsúlyt, s talán ezért a korábbi adatoktól eltérő véleményeket kaptam. A pályakezdők több mint fele minden munkakörben úgy nyilatkozott, hogy nem látogatják rendszeresen az óráit.

6. ábra: Rendszeresen látogatják az óráimat (%)



Forrás saját vizsgálat

A kérdőív alapján értékeltem azt is, hogy az óralátogatások tapasztalatait megbeszélik-e a fiatal pedagógusokkal. A korábbi vizsgálatoktól eltérő módon a jelen kutatásban részt vevő intézményekben figyelnek a tanulságok levonására, ezzel segítik a pályára állást. A válaszolók közel 60%-a szerint az óralátogatásokat követően a tapasztalatokat közösen megbeszéljük, értékeljük. A kérdőívben arra is kértem a válaszolókat, értékeljék összességében iskolájukat a tudatos beillesztési tevékenység szempontjából, de nem adtak egyértelműen értékelhető választ a kérdésre. A megkérdezettek 51%-a úgy ítélte meg létezik olyan tudatos tevékenység, amely arra irányul, hogy a pályakezdőket segítse a beilleszkedésben. Válaszolták ezt mindannak ellenére, hogy a beillesztési tevékenység részleteit negatívan ítélik meg. (1. táblázat)

1. táblázat: Pályakezdők tapasztalata a beillesztésről

igen	nem
az idősebb kollégák segítik	kapott támogatást
munkaközösség-vezető segíti	párhuzamos osztályban tanít
megtanítják az adminisztrációt	rendszeresen látogatják az órát
az óralátogatás tapasztalatainak megbeszélése	kiemelt figyelem a pályakezdőkkel
	kevesebb feladatot kap

Forrás: saját vizsgálat

A negatív válaszok az intézmények tudatos, tervszerű beillesztési tevékenységének hiányát jelentik. Pozitív válaszok születtek a személyes kommunikációval összefüggésben lévő kérdések esetében. A nem tudatosan alkalmazott beillesztési gyakorlat okozta veszteséget úgy tűnik, csökkenti a tapasztalt kollégák szakmai és emberi szolidaritása.

Összefoglalás

Az Észak-alföldi Régió közel 300 pályakezdő pedagógusával végzett vizsgálatomnak nem volt célja, hogy a pályakezdés egészére vonatkozó megállapításokat tárjon fel, de lehetőséget teremtett arra, hogy betekintést nyújtsak a pályakezdés folyamatának egy elemébe, a beilleszkedés - beillesztés folyamatába. A válaszolók tapasztalatait összegezve

megállapítható, hogy nincs egyértelmű tudatos beillesztési gyakorlat az intézményekben. A beiktatási gyakorlat alacsony színvonalú, a tanévkezdést megelőző időszakban az adminisztrációs teendők ismertetésére korlátozódik, később is csak kevés segítséget kapnak a kezdő tanárok. Az intézményvezetők szívesen tekintik a pályakezdőt kész tanárnak, akire a többiekkel azonos terhet raknak, nem látogatják rendszeresen az óráit, s intézményi szinten nem jellemző a támogató légkör. A pályakezdők azonban a korábbi kutatási tapasztalatoktól némileg eltérően pozitívan ítélik meg a személyes kapcsolatokban megnyilvánuló tudatos támogatást. Az idősebb kollégák segítsége, a tapasztalatok megbeszélése komoly segítség a pályaismeret megszerzésében, a beilleszkedésben. A nemzetközi gyakorlatot figyelembe véve az állítható, hogy a vizsgált mintában szereplő intézmények beillesztési gyakorlata messze elmarad a máshol alkalmazott eljárásrendtől. Ez az eredmény bátran tekinthető általánosan elfogadottnak, hiszen a beillesztési módszertan hiánya elsősorban a szabályozási hiányosságokból, a rendszer működéséből következik.

Felhasznált irodalom

- Berliner D.C (2000): A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education* No. 5. pp. 349-368.
- Young, M. – Beverly, J (1992): Regularly and alternatively credentialed beginning teachers. = Annual Meeting of the American Educational Research Association. pp. 20-24.
- Lortie D.C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, London, University of Chicago Press
- Nagy M (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza *Educatio* 2004/3 pp. 375-390:
- Óvári Á. (1985): *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár* Oktatókutató Intézet Bp.
- Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1984. 2. sz., pp. 143-178.

Péter-Szarka Szilvia – Fehér Ágota

ISKOLAI ZAKLATÁS A TANÁRI ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ ISKOLAI KLÍMA TÜKRÉBEN

Az utóbbi években az iskolai erőszak egyre kritikusabb méreteket öltött, ami különösen indokoltá teszi a téma alaposabb vizsgálatát. A számos nemzetközi (Fekkes et al. 2005, Kaltiala-Heino et al. 1999, Olweus 1993) és hazai kutatási eredmény (Buda 2010, Buda és mtsi 2008, Figula 2004) ismeretében a Debreceni Egyetem Iskolai Erőszak Kutatócsoportja azt a célt fogalmazta meg bő egy évvel ezelőtt, hogy a probléma tudományos megalapozottságú, testreszabott és gyakorlati megoldásában támogatja az effajta nehézségekkel küzdő és segítséget kérő iskolákat. Ennek első lépéseként az önként jelentkező intézményeket több szempont mentén, több módszer alkalmazásával tanulmányoztuk, az iskolai erőszak szempontjából a legkritikusabb pedagógiai és pszichológiai területekről gyűjtöttünk adatokat. Az információk összesítése és elemzése során kapott eredmények ismeretében számos ajánlást tudunk megfogalmazni az iskolák számára, mely az intézmények iskolai erőszak csökkentésére irányuló erőfeszítéseit célirányosan, a sajátos gyenge pontok erősítésével támogatja. A tanulmányban e sokoldalú kutatásnak a tanárok vizsgálatával kapcsolatos eredményeit mutatjuk be.

Tanárok és az iskolai zaklatás

Az iskolai zaklatás összetevőinek megragadásához Espelage és Swearer (2004) ökológiai modelljét használhatjuk, mely szerint az egyéni fejlődés egymással kölcsönös összefüggésben lévő szociális rendszerek együttesében megy végbe. E rendszer részei az egyén (a gyermek), a család, az iskola és kortársak, a társadalom és a kultúra. A tanároknak az iskolai zaklatás megjelenésében, kialakulásában betöltött szerepe a modell két szintjén ragadható meg: az egyéni szinten, azaz a személyiségvonások, elsősorban az érzelmi, szociális intelligencia és az empátia vonatkozásában, valamint az iskola szintjén, ezen belül is a csoportos interakciókat keretbe foglaló iskolai klímával kapcsolatban.

Az egyéni *szociális készségek* és az iskolai agresszió összefüggéseire több kutatás is rávilágít a tanulói oldalról. Kaukiainen és mtsi (1999) azt találták,

hogy az indirekt agresszió pozitívan korrelál a szociális intelligenciával, míg a direkt verbális és fizikai agresszió nincs kapcsolatban vele, ugyanakkor az empátia minden esetben negatívan korrelál a zaklatással. Björkqvist és mtsi (2000) ehhez hasonlóan arra jutottak, hogy azok a szociálisan intelligens tanulók, akiknek az empátiájuk alacsony, hajlamosak az indirekt agresszióra. A tanulók részéről tehát azt láthatjuk, hogy míg a direkt vagy fizikai agresszió nincs kapcsolatban, addig az indirekt agresszió egyértelműen összefüggésbe hozható a jó szociális készségekkel, az empátia pedig minden esetben az agresszió ellen dolgozik.

De mi a helyzet a tanári szociális készségekkel? Az érzelmi intelligenciát Nelson és munkatársai (2005) a tanári hatékonyság egyik kulcstényezőjének tekintik, Madhar (2010) ennek jelentőségét a lelki egészség megőrzésében, az érzelmek megfelelő kezelésében látja, ami szerinte egyúttal a jó tanár-diák kapcsolat alapját is jelenti. Pauwlik és Margitics (2008) kutatásai eredményei szerint az érzelmi intelligencia összetevői közül a pedagógusjelöltek leginkább az interperszonális képességeket, legkevésbé pedig a megfelelő stresszkezelést tartják magukra jellemzőnek. A tanári szociális készségek közül az empátia sokkal inkább megjelenik a szakirodalomban, mint a tanári hatékonyság egyik alaptényezője. Gordon (2002) alapműve, Bauer (1990) könyve, és újabb írások (Zsolnai 2006) szerint is a jó tanár-diák kapcsolat kialakításában és a szociális készségek fejlesztésében kiemelkedő szerepe van az empátiának. Ezek a tanulmányok ugyanakkor nem hozzák összefüggésbe a tanári érzelmi intelligencia és empátia jellemzőit az iskolai zaklatással.

Az *iskolai klíma* és a zaklatás összefüggéseit vizsgáló kutatások többsége rámutat, hogy a klíma összetevői, vagyis azok a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorok, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok, az iskolai teljesítmény minőségére és a tanulók pszichológiai jóllétére, egyértelműen kapcsolatba hozhatóak az erőszakos viselkedés megjelenésének gyakoriságával. A jó kapcsolat, az odafigyelés mértéke, a biztonságérzet, az aktív tanári szerep a diákok jól-létének támogatásában, illetve az, ha a tanárok lehetőséget adnak a tanulói önkifejezés alternatív formáira, támogatják a kooperációt és méltányos, igazságos iskolai környezetet teremtenek, mind a diákok pozitív klímapercepcióját erősíti, ami az iskolai zaklatás mértékének csökkenésével jár együtt (Buda 2010). Dan Olweus (1993), a téma elismert kutatója is több olyan klíma-tényezőt azonosít, amelyek csökkentik a zaklatás mértékét: a nemkívánatos viselkedés határozott és tiszta határai, a felnőttek pozitív érdeklődése és bevonódása, a diákok megfigyelése, a zaklató viselkedés fizikai és ellenséges szankcióinak kerülése.

E kutatások többsége a tanulók által észlelt klímát vizsgálja, amely az iskolai klíma jelentős, de nem egyetlen olvasatát jelenti. A tanárok által észlelt iskolai, „munkahelyi” klíma is összefüggésbe hozható a tanulói viselkedéssel. Scheerens, Glas, Thomas (2003) könyvükben részletesen kifejtik a hatékony tanítás és tanulás összetevőit, melyek közül kiemelkedőnek bizonyul többek között a tantestületen belüli konszenzus, a kohézió, a szervezeti klíma és kultúra. Brand és munkatársai (2008) szerint a tanárok által észlelt iskolai klíma a tanulók tanulmányi teljesítményével, magatartásával és szociális-érzelmi viszonyaival is összefüggésbe hozható. A magyarországi kutatások elsősorban Halász Gábor és munkatársai vizsgálatain alapulnak. Ők az iskola mint munkahely klímáját vizsgálva két fő faktor, a vezetés és a tantestületi munkaközösség jelentőségére mutatnak rá (Halász, 1980). Tímár (1999) egy Békés megyei iskola klímájának tanulmányozása során a tanulók kikérdezése mellett a tanári véleményeket is begyűjtötte. Szerinte kifejezetten érdemes mindkét érintett csoport szemszögéből megvizsgálni egy iskola tanítási klímáját, mert a különböző nézőpontok az iskolai élet eltérő területeit világítják meg. Látható, hogy bár a klímavizsgálatok száma nemzetközi és hazai szinten is igen jelentős, a tanárok által észlelt iskolai klíma és a zaklatás mértéke közötti összefüggés feltárása nem került eddig a kutatások fókuszába.

A vizsgálat bemutatása

A vizsgálatunk fő *célja* ezek alapján a tanárok által észlelt iskolai klíma, a tanári empátia és érzelmi intelligencia zaklatással kapcsolatos összefüggéseinek a feltárása, ezen belül nemi, életkori, és az iskolák közötti különbségek megállapítása volt. Ezen túl az egyes iskolákra jellemző légköri, elégedettségi mutatók alapján egy testreszabott „iskoladiagnózis” elkészítését vállaltuk.

A vizsgálatunk *mintájába* két általános iskola 56 tanára került. Az egyik iskola (A) egy Hajdú-Bihar megyei, kisvárosi intézmény, mely egy közelmúltban történt összevonás érzelmi terhét hordozza, a másik (B) pedig egy debreceni-peremkerületi, létszámgondokkal küzdő, de egyébként átlagos anyagi helyzetű és tanulói összetételű iskola.

A vizsgálat során használt eszközök, kérdőívek a következők voltak:

- Háttérinformációk feltárása nem, életkor, beosztás szerint.
- Buda Mariann iskolai klíma-kérdőíve, melynek főbb, ide vonatkozó elemei az elégedettség, légkör, egészségi állapot önbecslése.

- Davis-féle Empátia-skála (Interperszonális Reaktivitási Index), melynek alskálái a Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátiás törődés, Személyes distressz.
- Oláh Attila SZEMIQ (Képes félprojektív teszt a Szociális és Érzelmi Intelligencia mérésére) tesztje, melynek alskálái a Szenzitivitás, Akaratgyengeség, Emocionális inkompetencia, Empátiahiány és önzésre való hajlam, Társas inkompetencia, Konstruktív megküzdés, Menekülő-támaszváró magatartás, Támadó magatartás, Önregulációs képesség, Önbüntetésre való hajlam.

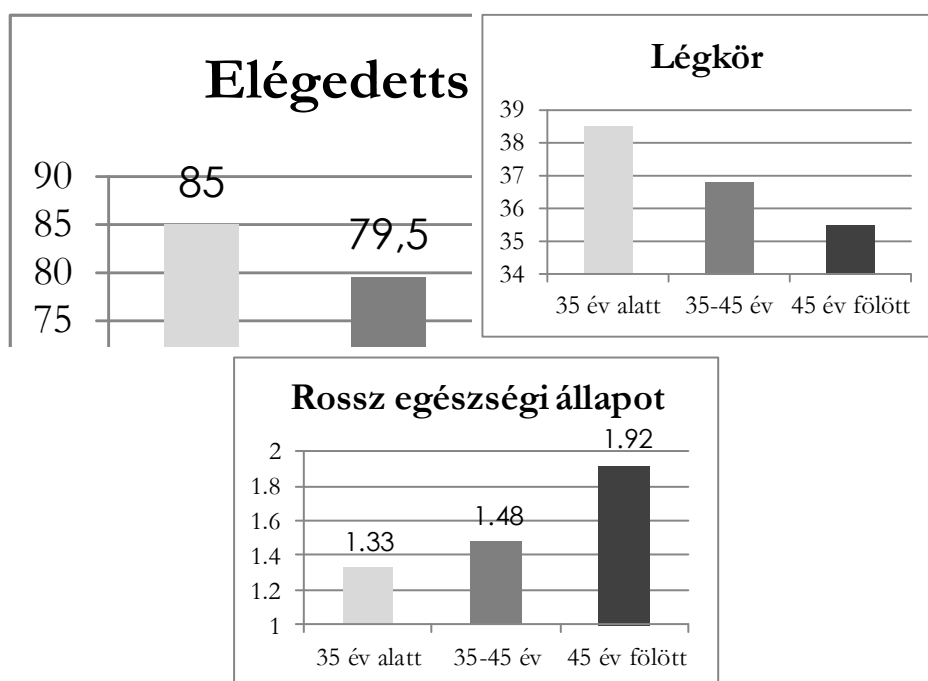
Eredmények

A *nemi különbségek* tekintetében kevés általánosítható eredményünk van a férfiak alacsony elemszáma miatt ($N=5$), ugyanakkor találunk néhány szignifikáns eltérést a férfiak és nők között. Az elégedettség és az egészségi állapot önértékelésében a nők egyértelműen jobb eredményeket mutatnak, ami határozottan összecseng Kopp és Skrabski (2009) kutatási eredményeivel. Az összesített empátiamutatóban is magasabb pontot értek el a nők. Ez az érték azonban nem egyértelmű, ugyanis az egyetlen alskála, ahol a nők jelentősen különböznek a férfiaktól, a Személyes distressz alskála. Ez az alskála az empátiás válasz énré irányulását méri, melynek magas foka azt jelzi, hogy a szenvedést észlelő illető inkább elkerüli a célszeméllyel való kapcsolatteremtést, a saját jóllétével való törődés fontosabb számára. Ez a másik emberre irányuló empátiás törődés ellentétjeként fogható fel, ugyanakkor azonban a túlzott érzelmi bevonódás megakadályozásával a kiegészítő megelőzésében játszhat szerepet. A SZEMIQ kérdőív eredményeiben a standard értékekhez viszonyítva a férfiak eredményei nem mutattak különbséget, a tanárnők azonban magasabb pontot értek el a Konstruktív megküzdés és a Menekülő-támaszváró viselkedésben, alacsonyabbat a Támadó és az Önbüntetés alskálákban. A Konstruktív megküzdés és a Menekülő-támaszváró magatartás, mint két ellentétes tendenciájú érzelmi folyamat egyaránt magas pontjában rejlő látszólagos ellentmondást azzal oldhatjuk fel, hogy nagy valószínűséggel nem ugyanazok a kitöltők voltak, akik egyik, vagy másik dimenzióban magas pontot értek el. Szintén az érzelmi intelligencia terén találtuk azt a nemi sztereotípiáknak megfelelő tendenciát, hogy a férfiak a Támadó, míg a nők a Menekülő-támaszváró magatartás mutatóiban adnak magasabb értéket, más területen azonban a vizsgálatunk szerint nincs jelentős differencia.

Az *életkori különbségek* feltárása érdekében a vizsgálatban résztvevő tanárokat három életkori csoportba soroltuk a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért: 35 év alattiak, 35-45 évesek és 45 év fölöttiek.

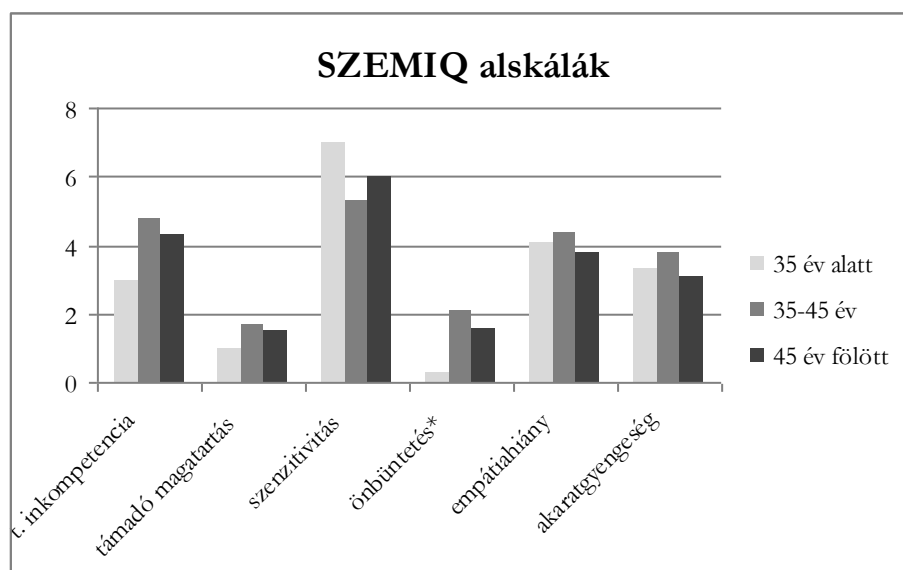
Az elégedettség, légkör és az egészség szubjektív megítélése szempontjából egyértelmű a fiatalok jobb helyzete: ők elégedettebbek, jobbnak látják az iskolai légkört és saját egészségi állapotukat. Idősebb korban ezek a mutatók rosszabbá válnak (1. ábra)

1. ábra: Az elégedettség, légkör és egészségi állapot mutatói az életkor függvényében



Az *érzelmi intelligencia* teszt eredményei ugyanakkor kissé árnyalják a “minél idősebb, annál rosszabb” általánosítást. Azt láthatjuk ugyanis, hogy a nehézségekkel való megküzdéshez szükséges érzelmi tartalékok tekintetében a középkorosztály van a legnehezebb helyzetben: az inkompetencia, támadó magatartás, önbüntetés, akaratgyengeség, empátiahiány kiemelkedő értéke rámutat, hogy az érzelmi megküzdés tekintetében kevesebb forrásuk van, mint a náluk fiatalabbaknak vagy az idősebbeknek (2. ábra). Már nem rendelkeznek a fiatalok lendületével, energiájával, optimizmusával, ugyanakkor az idősebbek kevésbé stresszes életmódja (pl. már nagyobb gyermekek), nagyobb érzelmi tartalékai, vagy a nyugdij várásából fakadó pozitívabb hozzáállás sem könnyíti meg a munkájukat. A középkorosztály tehát mindenképp nagyobb odafigyelést igényel a mentálhigiénés jellegű beavatkozások során.

2. ábra: Az érzelmi intelligencia mutatók alakulása a különböző életkori csoportokban



Mindehhez illeszthetjük a TÁRKI egy közelmúltbeli kutatási eredményét (http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/v_fokerdoiv_ped_f_nelkul_01.pdf) miszerint a ma pályán lévő pedagógusok életkori eloszlását tekintve éppen a középkorúak vannak a legtöbben, a pedagógusok átlagéletkora pedig 43 év. Ez különösen indokoltá teszi a középkorúakra való fokozott odafigyelést.

A vizsgálatban résztvevő két iskola közti különbségeket keresve az elégedettség és a légkör mutatóiban jelentős eltérést találtunk a B iskola javára. Ezt elsősorban az A iskola nehéz, egy másik intézménnyel történő összevonás utáni kissé rendezetlen helyzetével magyaráztuk. Horváth (2009) eredményei azonban arra is felhívják a figyelmünket, hogy a kisebb iskolákban általában pozitívabb a klíma, elsősorban a vezetés demokratizmusa, a vezetés szociális informáltsága és a tantestület egységessége miatt, így a B iskola tanárai egyszerűen a kisebb méretből fakadó előnyök mentén is jobbnak érezhetik az iskolai légkört. Az empátia és az érzelmi intelligencia mutatóiban nem találtunk különbséget a két iskola tanárai között.

Az iskolai élettel való *elégedettség* és a *légkör* megítélése nagyon szorosan kapcsolódik egymáshoz. Minél elégedettebb valaki, annál jobbnak érzékeli az

iskolai légkört. A tantestületi légkör és iskolai zaklatás kapcsolatát elemezve azt láthatjuk, hogy abban az iskolában, ahol összességében elégedettebbek a tanárok és jobb az általuk észlelt *légkör*, a diákok kevesebb *viselkedésproblémával* küzdenek, alacsonyabbnak érzlelik a *zaklatás* mértékét és magasabb *érzelmi intelligenciával* rendelkeznek (1. táblázat).

1. táblázat: A tanári és tanulói eredmények összevetése a légkör, érzelmi intelligencia és zaklatás mentén

TANÁROK	DIÁKOK
<ul style="list-style-type: none">• magasabb elégedettség• jobb légkör	<ul style="list-style-type: none">• magasabb EQ• alacsonyabb észlelt zaklatás• kevesebb viselkedésprobléma

Ennek háttérében az elemek kölcsönös egymásrahatását feltételezhetjük. Egyrészt ha elégedettebbek és pozitívabb hangulatúak a tanárok, akkor valószínűleg kiegyensúlyozottabban, jobban a gyerekek szükségleteire koncentrálnak tudnak tanítani, valamint a jobb hangulat, magasabb fokú bizalom miatt több lehetőségük nyílik akár egymás közt is megbeszélni a munkával kapcsolatos nehézségeiket, vagy tanácsot kérni másoktól. Ez természetesen befolyásolja a gyerekek viselkedésproblémáinak kezelését, társas viszonyait. Másrészt azonban az is egyértelmű, hogy egy olyan iskolában, ahol kevesebb a viselkedésprobléma, alacsonyabb a zaklatás mértéke a tanulók között és a tanulók érzelmileg intelligensebbek, ott a tanárok is elégedettebbek és pozitívabb hozzáállásúak. A kapcsolat mindenesetre egyértelmű, ami a későbbi beavatkozások irányvonalát is elővételezi.

Érdekes módon a tanári érzelmi intelligencia, empátia és az iskolai zaklatás kapcsolata nem volt statisztikailag megragadható, azaz hiába találtunk a két iskola között jelentős különbséget a zaklatás mértékében, a tanári személyiségvonásokban nem jelentkezett ilyen jellegű eltérés. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy e két terület, vagyis a szociális készségek és a zaklatás nincs egymással összefüggésben. A magyarázat feltehetően abban rejlik, hogy az érzelmi intelligencia és az empátia vonások sokkal inkább személyhez, mint szervezethez kötöttek, vagyis tanár és tanár között jelentős különbség lehet az iskolai zaklatás megnyugtató megoldásában szerepet játszó szociális kompetenciák területén, ez azonban nem iskolához kötődik, mindegyik iskolában vannak alacsony és magas EQ és empátia értékkel bíró tanárok.

Összegzés

Vizsgálatunk során választ kerestünk arra kérdésre, hogy a tanárok által észlelt klíma, valamint az érzelmi intelligencia és empátia jellemzői milyen összefüggésbe állíthatók az iskolai zaklatással, valamint milyen nemi, életkori és iskolai különbségek jelennek meg e területeken. A nemi különbségek a férfiak alacsony száma miatt nem értelmezhetőek. Életkor tekintetében az elégedettség, az észlelt légkör és az egészségi állapot önbecslésében az idősebbek rosszabb eredményt mutattak, ugyanakkor az érzelmi intelligencia vonatkozásában a középkorúak vannak nehezebb helyzetben. Az iskolák közötti jelentős elégedettség és légkör-beli különbség a zaklatás mértékével egyértelmű összefüggésbe hozható, míg az érzelmi intelligencia és empátia vonatkozásában nem találtunk az iskolák között eltérést.

Mindezek fényében az egyes iskoláknak adott, tanári viselkedésmódokhoz köthető megoldási javaslataink a következő területeket foglalják magukba: kommunikációs készségek fejlesztése, konfliktuskezelési alapismeretek, például érdekképviselet, kompromisszumkeresés, konstruktív szemlélet kialakítása, az esetmegbeszélés különböző formáinak, szupervízió, mediációs ülések, szülők bevonásával történő megbeszélések feltételeinek megteremtése, légkörjavítás kapcsolatépítés, csapatépítés, szervezetfejlesztés és vezetéstechnikai újítások segítségével, megküzdési mechanizmusok fejlesztése, kiegészítő-prevenció, stresszkezelési módszerek, valamint a tanítási hatékonyság fejlesztésére irányuló módszerek alkalmazása. Reményeink és megbeszéléseink szerint a közeljövőben ezek az iskolák határozott lépéseket tesznek az ajánlások gyakorlati megvalósításának irányába, kutatócsoportunk iskoladiagnózis-készítési módszertani eszköztára pedig a vizsgálat során felmerülő kérdések megválaszolásával még célirányosabban és pontosabban tudja az iskolai zaklatás kialakulásában szerepet játszó iskolai jellemzőket azonosítani.

Felhasznált irodalom:

- Bauer Edit (1990): A tanári empátia fejlesztése. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Björkqvist, K.-Österman, K.-Kaukiainen, A. (2000): Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5:2, 191-200.

- Brand, S., Felner, R., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, A. (2008). Assessing the social environment of middle schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding and assessing the impact of school improvement. *Journal of School Psychology* 46:5, 507-535
- Buda Mariann (2010): Közérzet és zaklatás az iskolában. Habilitációs értekezés
- Buda, M.-Kőszeghy, A.-Szirmai, E. (2008): Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3, 373-386
- Espelage, D. L.-Swearer, S. M. (szerk.) (2004): *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates
- Fekkes, M.-Pijper, F. I. M.-Verloove-Vanhorick, S. P. (2005): Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20:1, 81–91
- Figula, E. (2004): Az iskolai erőszak jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepviselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 19-35
- Gordon, T. (2002): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Assertiv Kiadó, Budapest
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Kaukiainen, A.-Björkqvist, K.-Lagerspetz, K.-Österman, K.-Salmivalli, C.-Rothberg, S.-Ahlbom, A. (1999): The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25:2, 81-89
- Kaltiala-Heino, R.- Rimpela, M.-Marttunen, M.-Rimpela, A.-Rantanen, P. (1999): Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348–351
- Kopp M.-Skrabski Á. (2009): Miért halnak meg idő előtt a magyar férfiak? *Neuropsychopharmacologia Hungarica* 11, 3, 141-149
- Madhar, M.A. (2010): Emotional intelligence of teachers and effective classroom management.
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1666122
- Nelson, D.-Low, G.-Nelson, K. (2005): The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model.
http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/Research/Articles/Article_files/Emotionally_Intelligent_Teacher.pdf

- Olweus, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do.* Blackwell Publishers, Oxford
- Pauwlik Zs.-Margitics F. (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. Új Pedagógiai Szemle, 6-7, 37-46
- Scheerens, J.-Glas, C.A.W.-Thomas, S.M. (2003): *Educational evaluation, assessment, and monitoring: a systemic approach.* Swets & Zeitlinger
- Tímár Éva (1999): Egy kérdőív két arca. Új Pedagógiai Szemle, 6, 39-40

Pető Ildikó

AZ EGYÜTTNEVELÉSRŐL: A TANÁROK ATTITÚDJE

A pedagógusok sajátos nevelési igényű diákokhoz kapcsolódó attitűdjének a mérése nagy kihívást jelent a kutatók számára. Az utóbbi években szerencsére megszorodott a próbálkozások száma, s kezdenek ismertté válni a jól bevált és nemzetközileg elismert metódusok. Ilyen például Forlin és munkatársainak a munkája (Forlin et. al 2007) akik nemzetközi csapatként a 2000-es évek eleje óta foglalkoznak az inklúzióhoz kapcsolódó pedagógusi hozzáállás felmérésével, s a mögötte húzódó tényezők feltárásával. Forlinék egy olyan skálát állítottak össze, amiben felhasználták a már létező skálákkal, vizsgáló eszközökkel szerzett tapasztalatokat. A főkomponensek elemzése alapján született meg egy az új skála, a Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE), a pedagógusoknak az inkluzív oktatással kapcsolatos érzelmeket, attitűdöket és aggodalmakat mérő vizsgáló eszköz.

A SAICE-t azért fejlesztették ki, hogy integrálva a három korábbi skála előnyeit, az együttneveléssel kapcsolatos attitűdök összetevőit pontosabban és részletesebben azonosíthassák (Forlin, Loreman, Sharma & Earle 2007). A SACIE-skálától azt remélték a megalkotói, hogy értékes információkhoz juttathatja és segítheti azokat a szakembereket, akik a pedagógusképzési és továbbképzési programokért felelősek. A cél az, hogy a nagyon eltérő helyzetben dolgozó, és különböző felkészültséggel rendelkező pedagógusokat megismerhessék az együttneveléssel és a sajátos nevelési igényű tanulók megítélésével kapcsolatos kérdéskörben.

A SACIE I. része a vizsgálati személyek általános demográfiai adataira kérdez rá, a II. részt pedig 15 állítás alkotja, egy négyfokozatú Likert-típusú skála formájában.

A nemzetközi team által kidolgozott mérési módszert megkaptuk a szerzőktől, átültettük magyar nyelvre, és próbavizsgálatban teszteltük magyar pedagógusok körében. Jelen tanulmány az egyik eszközön, a SACIEN keresztül a demográfiai és szakmai ismérvek szerinti különbségekre fókuszál. Azt mutatja be röviden, hogy a különböző korú, iskolafokon tanító, előzetes ismeretekkel és tapasztalattal rendelkező pedagógusok miképpen vélekednek az SNI gyermekek taníthatóságáról, milyen attitűdök jellemzik őket az integrált neveléssel, inklúzióval kapcsolatban.

Hazánkban az SNI két típusát különbözteti meg az oktatási törvény: SNI „A” és SNI „B”, így további izgalmas kérdések is megfogalmazhatók. Ezért a lefordított SACIE kérdőívünkben is külön kategóriaként kezeltük e két típust, s mérési eszközünk mindkét típusra alkalmaztuk.

Az adatfelvételre 2010. február és május között került sor, a vizsgálati csoport „ad hoc” jelleggel állt össze: legnagyobb részben különböző továbbképzéseken résztvevő pedagógusok, teljes tantestületek, illetve ismerős pedagógusok töltötték ki a kérdőíveket, amelyek közül csak azt a 402 darabot dolgoztuk fel, amit teljesen kitöltöttek. Megállapításaink így nem általánosíthatóak sem iskolaszint, sem szakterület, sem pedig valamilyen területi szempont (megye, ország) szerint, de mindenképpen jelzés értékkel bírnak a pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű diákokhoz való hozzáállását illetően, illetve a Magyarországon eddig ismeretlen mérőeszközök első tesztelése szempontjából.

A 402 pedagógusból 331 fő volt nő, és 71 fő, azaz kevesebb, mint ötödük volt férfi. A legfiatalabb vizsgálati személy 23, a legidősebb 64 éves, az átlag életkor pedig 40 év volt a csoportban, de a különböző életkorok között viszonylag egyenletes volt az eloszlás (a legmagasabb arányban a 35-38 évesek voltak jelen).

Két fő óvodapedagógusi, 127 fő tanítóképző főiskolát, 215-en tanárképzőt, míg 58-an egyetemet végeztek. (Az iskolai végzettség elemzésénél a legmagasabb végzettséget vettük figyelembe.)

A megkérdezett pedagógusok közel felének (48%) már volt meghatározó kapcsolata, élménye korábban valamilyen fogyatékos személlyel, míg a fogyatékosokkal kapcsolatos ismereteket mindösszesen csak negyedük kapott a diplomájuk megszerzése (13%) vagy későbbi önként vállalt képzés során (13%). Ismereteiket, tájékozottságukat a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásáról szóló rendeletekkel, törvényekkel és a fenntartó által biztosított lehetőségekkel kapcsolatosan mindkét kategória esetén gyenge átlagosnak, de akár úgy is fogalmazhatunk, hogy gyenge közepesnek értékelik (egy ötfokú skálán az „SNI A”-nál 2,65, az „SNI B”-nél 2,75 az átlag), ami elsősorban a 2-es és a 3-as fokozat választásából adódott („A” – 30 és 37%; „B” – 26 és 40%). Ezek az adatok arról árulkodnak, hogy pedagógusaink nem eléggé felkészültek az integrált/inklúzív nevelésre, mind a tapasztalatokat, mind pedig az ismereteket tekintve. (1. táblázat)

1. táblázat: Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafajokon tanítók körében:
„Volt-e korábban meghatározó élménye vagy valamilyen kapcsolata fogyatékos személlyel?”

		Milyen iskolafokon tanít? (fő; %)							Össze- sen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
korább i élmény	igen	79	54	9	30	0	6	16	194
		62,7%	39,1%	64,3%	39,0%	0,0%	54,5%	47,1%	48,3%
	nem	47	84	5	47	2	5	18	208
		37,3%	60,9%	35,7%	61,0%	100%	45,5%	52,9%	51,7%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT-alsó tagozat; FT-felső tagozat; ÉNA-érettségit nem adó középiskola; ÉA-érettségit adó középiskola; ÉU-érettségi utáni szakképzés; SI-speciális iskola; E-egyéb

Az SNI gyermekek taníthatóságát is hasonlóan alacsonyra értékelik a pedagógusok („A” esetén 2,95, „B” esetén 3,09 az átlag). A pedagógusok 60%-a azt gondolja, hogy közepes szinten taníthatóak ezek a gyermekek. Az SNI A-nál a pedagógusok 16%-a, SNI B-nél 22%-a, de ennél kevesebben (2,5 és 2,7%) gondolták úgy, hogy nagyon magas szinten taníthatóak a sajátos nevelési igényű gyermekek, míg ettől többen nyilatkoztak úgy, hogy csak nagyon alacsony szinten, azaz alacsony hatékonysággal lehet velük foglalkozni.

Mindössze minden harmadik pedagógus vallotta magát tapasztaltnak a sajátos nevelési igényű diákok oktatásában, noha a tapasztalattal való rendelkezéshez már az is elég volt, ha valakinek volt már SNI tanítványa, meglepően magas azok aránya, akik nem választották ezt a kategóriát, hanem inkább úgy nyilatkoztak, hogy „kevés” tapasztalatuk van (37 és 33%), vagy úgy, hogy „egyáltalán nincs” tapasztalatuk (37 és 31%). Az általunk megkérdezett pedagógusoknak tehát – saját bevallásuk szerint – összesen több mint kétharmada tartozott a tapasztalatlan vagy a kevés tapasztalattal rendelkezők kategóriájába.

A korábbi élményeket vizsgálva az adatok szerint az alsó tagozaton és az érettségit nem adó iskolatípusban (szakiskola) dolgozó pedagógusoknak volt leginkább korábban saját élménye fogyatékosokkal (62,7% és 64,3%), míg az érettségit adó (gimnázium és szakközépiskola) (39 %) és az érettségi utáni iskolatípusok (0%) nyilatkoztak így a legkevésbé. Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy az érettségi utáni szakképzésben oktatók közül ketten válaszoltak a kérdésre, s ők is nemlegesen.

A jelenleg pályán lévő pedagógusok az ismereteiket az SNI-ről diplomájuk megszerzése során kötelező ismeretként vagy későbbi

továbbképzésen, a témát választva szerezhettek. A vizsgálat során külön vizsgáltuk az SNI „A” és „B” kategóriákat az ezekről való ismeretszerzéssel kapcsolatban.

Az SNI „A”-ról jellemzően nem hallottak tanulmányaik vagy a továbbképzések során a felső tagozatos és az érettségit adó középiskolában tanítók (85,5% és 83,1%). Diplomájuk megszerzése során csak igen kevesen kaptak ismereteket a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókról, arányuk minden kategóriában alacsony (5,8% és 21,4% között). A diploma megszerzése után sem sikerült ezen hiányosságokat pótolniuk a megkérdezett pedagógusoknak, hiszen különböző tanfolyamokon, továbbképzéseken még az alsós pedagógusok közül is csak minden negyedik szerzett valamilyen ismeretet, de a többi iskolatípusban ez az arány sokkal rosszabb, összesen csak 1-3 főt érintett. (Az SNI „B”-vel kapcsolatban a kép csak árnyalatnyit különbözik.) A speciális és az érettségit adó iskolák pedagógusai kivételével elmondható, hogy a diploma utáni továbbképzéseken több pedagógus sajátított el valamilyen tudást az SNI-vel kapcsolatban, mint az egyetemi-főiskolai pedagógus képzés során. (2-3. táblázat)

2. táblázat: Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafokon tanítók körében:
„Részt vett az SNI-tanulók oktatásával-nevelésével kapcsolatos képzésben, kurzuson? – SNI „A”

SNI „A”		Milyen iskolafokon tanít?							Össze- sen
		AT	FT	ÉN A	ÉA	ÉU	SI	E	
korábbi kurzus	nem, soha	76	118	10	64	1	0	26	295
		60,3 %	85,5 %	71,4 %	83,1 %	50,0 %	0%	76,5 %	73,4%
	diplo- mával	15	8	3	10	1	9	7	53
		11,9 %	5,8 %	21,4 %	13,0 %	50,0 %	81,8 %	20,6 %	13,2%
	utána	35	12	1	3	0	2	1	54
		27,8 %	8,7 %	7,1 %	3,9 %	0%	18,2 %	2,9 %	13,4%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402¹

AT-alsó tagozat; FT-felső tagozat; ÉNA-érettségit nem adó középiskola; ÉA-érettségit adó középiskola;

ÉU-érettségi utáni szakképzés; SI-speciális iskola; E-egyéb

¹ A kereszttáblák esetében a kis elemszámok miatt nem tudtunk szignifikancia szintet számolni.

3. táblázat: Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafokon tanítók körében:
„Részt vett az SNI-tanulók oktatásával-nevelésével kapcsolatos képzésben, kurzuson? – SNI „B”

SNI „B”		Milyen iskolafokon tanít?							Össze- sen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
korábbi kurzus	nem, soha	74	113	8	62	1	0	26	284
		58,7 %	81,9 %	57,1 %	80,5 %	50,0 %	0%	76,5 %	70,6%
	diplo- mával	13	8	3	11	1	9	7	52
		10,3 %	5,8 %	21,4 %	14,3 %	50,0 %	81,8 %	20,6 %	12,9%
	utána	39	17	3	4	0	2	1	66
		31,0 %	12,3 %	21,4 %	5,2 %	0%	18,2 %	2,9 %	16,4%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT-alsó tagozat; FT-felső tagozat; ÉNA-érettségit nem adó középiskola; ÉA-érettségit adó középiskola; ÉU-érettségi utáni szakképzés; SI-speciális iskola; E-egyéb

Az általunk megkérdezett pedagógusok 37,1%-ának egyáltalán nem volt SNI „A” tanulóval saját szakmai tapasztalata. Az érettségit adó, az érettségi utáni iskolák és az „egyéb” helyen dolgozó pedagógusok körében még magasabb a „tapasztalatlanok” aránya, közülük minden második fő nyilatkozta azt, hogy soha nem tanított SNI-diákot. A pedagógusok harmada vallotta azt, hogy kevés tapasztalata van, ami nagyon közelít a tapasztalat nélküliek arányához. Tapasztaltságot legtöbbször az alsós tanítók közül jeleztek. (4-5 táblázat)

4. táblázat: Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafokon tanítók körében:
„Milyen szintű pedagógiai gyakorlata van az SNI-tanulók oktatásában”- SNI „A”

SNI „A”		Iskolafok						Össze- sen	
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI		E
Gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	28	47	4	47	1	0	22	149
		22,2%	34,1%	28,6%	61,0%	50,0%	0%	64,7%	37,1%
	kevés	46	54	5	20	0	3	7	135
		36,5%	39,1%	35,7%	26,0%	0%	27,3%	20,6%	33,6%
	tapasztalt vagyok	52	37	5	10	1	8	5	118
		41,3%	26,8%	35,7%	13%	50,0%	72,7%	14,7%	29,4%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT-alsó tagozat; FT-felső tagozat; ÉNA-érettségit nem adó középiskola; ÉA-érettségit adó középiskola; ÉU-érettségi utáni szakképzés; SI-speciális iskola; E-egyéb

KUTATÁSOK

5. táblázat: *Válaszok az alábbi kérdésre a különböző iskolafokon tanítók körében:
"Milyen szintű pedagógiai gyakorlata van az SNI-tanulók oktatásában" - SNI „B”*

SNI „B”		Iskolafok							Össze - sen
		AT	FT	ÉNA	ÉA	ÉU	SI	E	
Gyakorlat szintje	egyáltalán nincs	26	41	2	38	1	0	16	124
		20,6%	29,7%	14,3%	49,3%	50,0%	0%	47,1%	30,8%
	kevés	40	51	4	25	0	3	11	134
		31,7%	37,0%	28,6%	32,5%	0%	27,3%	32,4%	33,3%
	tapasztalt vagyok	60	46	8	14	1	8	7	144
		47,6%	33,3%	57,1%	18,2%	50,0%	72,7%	20,6%	35,8%
Összesen		126	138	14	77	2	11	34	402
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

AT-alsó tagozat; FT-felső tagozat; ÉNA-érettségit nem adó középiskola; ÉA-érettségit adó középiskola; ÉU-érettségi utáni szakképzés; SI-speciális iskola; E-egyéb

Az, hogy milyen kép alakul ki egy pedagógusban tanítványai fejlődési lehetőségeiről – akár előzetesen, akár előítélet formájában –, befolyásolja a pedagógus elképzelését arról, hogy mennyire függ a siker magától a diáktól, és mennyire a pedagógus szakmaiságától, tehát érdemes-e energiát, időt fordítania a tanulóra.

A válaszadó pedagógusok az SNI-tanulók taníthatóságát egy öt fokozatú skálán átlagosan 2,95 ponttal (SNI „A”) és 3,09 ponttal (SNI „B”) jelölték meg. Valamivel magasabbra értékelték ezen diákok taníthatóságát az érettségit nem adó iskolákban és az „egyéb” helyen dolgozók, míg az átlagnál valamivel rosszabbnak ítélték az alsós tanítók és az érettségit adó, valamint az az utáni képzés oktatói. Az alsós tanítók esetében különösen meglepő ez az átlagon aluli pontozás, hiszen a korábbi élmények, ismeretek és tapasztalatok esetében kimagaslónak számítanak. (6. táblázat)

6. táblázat A különböző iskolafokon tanító pedagógusok véleménye saját tudásukról és az SNI tanulók taníthatóságáról (átlagértékek öt fokú skálán)

Iskolafok		Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI-A-val kapcsolatban	Milyennek ítéli saját tudását, ismereteit, tájékozottságát az SNI-B-val kapcsolatban	Kérem jelezze egy öt fokú skálán, mit gondol az SNI-A-tanulók taníthatóságáról?	Kérem jelezze egy öt fokú skálán, mit gondol az SNI-B-tanulók taníthatóságáról?
alsó	Mean	2,85	2,90	2,87	2,99
	N	126	126	126	126
felső	Mean	2,68	2,78	3,01	3,10
	N	138	138	138	138
érettségit nem adó	Mean	2,71	2,86	3,07	3,50
	N	14	14	14	14
érettségi, érettségi után	Mean	2,33	2,49	2,90	3,11
	N	79	79	79	79
speciális	Mean	3,64	3,64	3,00	3,18
	N	11	11	11	11
egyéb	Mean	2,15	2,32	3,06	3,15
	N	34	34	34	34
Total	Mean	2,65	2,75	2,95	3,09
	N	402	402	402	402

Forrás: saját adatfelvétel, 2010, N=402

A pedagógusok attitűdjét alakító tényezők közötti összefüggést vizsgálva úgy tűnik, hogy az iskolafoknak, ezen belül is az alsó tagozatnak és az érettségit nem adó középiskolának, mint munkahelynek szoros kapcsolata van a témában elsajátított saját tudás pozitív megítélésével. Az alsó tagozaton és az érettségit nem adó iskolákban tanítóknak volt már leginkább valamilyen tapasztalata sajátos nevelési igényű diákkal, ami érthető, hiszen kisiskolás korban derül ki leggyakrabban a tanulási probléma, maguk a tanítók veszik észre, jelzik a szülőknek és indítják el a gyermeket a különböző kivizsgálásokra. Felső tagozaton kevesebb segítséget kapnak a diákok, részben azért, mert a szaktanárok a gyors óra- és osztályváltások miatt már kevésbé tudnak a tanítványaikra figyelni, és mert a felső tagozatosok ellátása, a számukra kidolgozott fejlesztő terápiák és módszerek, valamint az iskolák lehetőségei, hogy szakembert foglalkoztassanak a felsősök számára is, korlátozottak.

Tanulmányunkban magyar pedagógusok véleményét, attitűdjeit vizsgáltuk meg a sajátos nevelési igényű diákokkal és tanításukkal kapcsolatban. Az általunk megkérdezett pedagógusok válaszai kevés optimizmusra adnak okot. Noha a megkérdezettek közel felének már volt meghatározó kapcsolata, élménye korábban valamilyen fogyatékos személlyel, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos ismereteket mindösszesen csak negyedük kapott a diplomájuk megszerzése vagy későbbi önként vállalt szervezett képzés során. Ezzel összefüggésben saját ismereteiket gyenge átlagosra értékelték, s a sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságában is hasonlóan alacsony arányban bíztak. Az általunk megkérdezett pedagógusoknak – saját bevallásuk szerint – összesen több mint kétharmada vallotta magát tapasztalatlannak vagy kevés tapasztalattal rendelkezőnek az SNI-vel kapcsolatban.

Felhasznált irodalom:

Forlin, C.; Loreman, T.; Sharma, U. és Earle, C. (2007): Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Volume 13, Number 2, p.195-209

Szirmai Erika

**A ZAKLATÁSI VISELKEDÉS MINTÁZATA IRODALMI
ALKOTÁSOKBAN¹**

Könyvek, olvasók, hatások

Jelen vizsgálódás célja, hogy képet alkosson arról, hogy a vizsgált jelenség, a gyerekek egymás elleni zaklatása hogyan rajzolódik ki a 10-12 éves korcsoport olvasmányaiban. Az olvasmányokon belül a regényekre irányítjuk figyelmünket, mivel ezen alkotásokról feltételezzük, hogy terjedelmük okán lehetőséget adnak arra, hogy rövidebb, bár mélységükben érzéketesen ábrázoló műfajokon túlnyúlva a vizsgálat tárgyáról elegendő, értékelhető és összetettebb információt nyújtanak. Az ilyen vizsgálódást azért is indokoltnak találjuk, mivel a fellelt művek segítséget nyújthatnak mindazoknak az oktatásban, nevelésben dolgozó szakembereknek, akik a téma feldolgozásával, megbeszélésével segítenének egészségesebb közösségek létrejöttében. Célunk, hogy az e témát tartalmazó alkotásokban feltárjuk az ábrázolt jelenségeket, vonulatokat, megnézzük, milyen képek rajzolódnak ki bennük, mi az, ami segíthet az olvasónak a tájékozódásban, az ilyen események feldolgozásában.

A gyerekek számára a zaklatás témáját feldolgozó művek több módon is segítséget nyújthatnak. A téma felvetésével az olvasók megismerhetik magát a jelenséget, fogalmat alkothatnak róla. Ilyen módon már elméleti tapasztalattal, élménnyel rendelkezve érheti őket a valós esemény. A művekben zajló fordulatok, lépések, megoldások, még ha nem is követendő példaként, meggondolásra, megbeszélésre alkalmas anyagot nyújtanak. A biblioterápia maga azon az elven alapul, hogy az olvasó azonosul a hozzá hasonló irodalmi szereplőkkel, mely hozzásegíti, hogy élete új irányt vegyen, új interakciókat kezdeményezzen, szabadjára engedje érzelmeit (Gladding és Gladding 1991 in Abdullah 2002), valamint hogy a szereplő megoldásainak, lépéseinek értékelésével saját gondjaik megoldásához járuljanak hozzá. (Hebert és Kent 2000 in Abdullah 2002). Bár a biblioterápia alkalmazása szűkebb értelmezésben megköveteli a

¹ A konferencián elhangzott előadás itt közölt írott formájának bővített változata publikálás alatt áll.

módszerben jártas szakértő terapeuta által kidolgozott tervszerű munkát, akár az ilyen módszernek, akár az egyéni gyarapodást, konfliktusmegoldást, modellekkel való találkozást eredményező ön-indíttatású egyéni olvasásnak is anyagot biztosíthatnak az olvasott művek. Az olvasmányok közösségi felhasználásának lehetőségei (ld. az irodalmi alkotások lehetőségeit a zaklatás témáját feldolgozó prevenciós módszereken belül - curriculum-alapú módszerek, vagy „beszélgető körök” -Circle Time-) már alkalmazásuk kutatási adataival is illusztrálhatóak. Az agresszió kezelésére irányuló, agresszív fiúk tanácsadó - konzultációs kezelése biblioterápia alkalmazásával mutatta a legnagyobb mértékű pozitív változást: e csoportban csökkent legnagyobb mértékben az agresszió, növekedett a belátás és az empátia (Schechtman 2007 in Abdullah 2000).

Az olvasmányok – olvasó gyerekek körében - széleskörű egyéni felhasználást is lehetővé tesznek. Ez különösen jelentősnek bizonyulhat serdülőkorban, amelyben a tizenévesek az identitáskeresés korszakában saját problémáikkal találkozva feloldást nyerhetnek abban, hogy hőseik sorsán belül felismerhetik sajátjukat, s bár a helyzetek fiktívek, mégis megmutatják, hogy a serdülők problémája nem egyedi (Hebert és Kent 2000 in Abdullah 2002). Az önazonosság megtalálásának útvesztőiben gyakran magára maradt kamasz számára e felismerés komoly segítséget jelenthet.

Kortárs zaklatás ifjúsági regényben

Már a művek kiválasztása elején szembesültünk azzal a problémával, hogy a zaklatás a magyar nyelven hozzáférhető ifjúsági irodalomként számon tartott művekben nem gyakran jelenik meg, annak ellenére, hogy – amint azt külföldi és hazai kutatások adatai is bizonyítják – a zaklatás gyakran fordul elő e korosztály életében. A kortárs magyar szerzők – a magyar közvéleményhez hasonlóan – maguk is valószínűleg a közelmúltban szembesültek magával a témával, ami természetesen nem generál azonnali feldolgozást.

Jelen vizsgálat tárgya nem a ma – vagy a közelmúlt -magyar valóságában jött létre. A mű egyike azon regényeknek, melyek észak-amerikai és brit írók művei közül a magyar közönség számára az utóbbi években váltak hozzáférhetővé magyar nyelven. Az a minta tehát, amely ezekből a művekből a magyar olvasók számára rajzolja fel a gyerekek egymás közötti zaklatásának jelenségét, általános emberi szempontból, a kultúrákon átnyúló jelenségek rajzaként tekinthető érvényesnek. Vizsgáljuk, milyen jellegű cselekedetek jelennek meg a műben, ezek milyen körülmények között jönnek létre; kik a szereplők, mi tudható meg róluk (háttérük, személyiségjegyeik). Különösen fontos annak vizsgálata, hogyan alakulnak a zaklatási események,

milyen megoldási stratégiák bizonyulnak sikeresnek, valamint hogy a gyerekek mellett a felnőttek milyen módon involválódnak az eseményekbe.

A jelen írás témájául szolgáló könyv Louis Sachar amerikai gyermekkönyv-író 1987-ben kiadott regénye, mely a Bradley, az osztály réme címmel (eredeti címe: *There's a Boy in the Girls' Bathroom*) jelent meg 2001-ben Magyarországon, az Animus Kiadónál. A mű 19, gyermekek szavazatai alapján odaítélt díjat nyert regény, melynek hőse az ötödik osztály „réme”, a tanárok részéről leginkább csak legyintéssel jellemzett, önnön „rémségétől” is szenvedő fiú, aki persze, az amerikai, kevésbé fajsúlyos alkotások törvényei szerint a történet végére megjavul, s boldog tagjává válik a korábban tőle elforduló, róla lemondó közösségnek.

A mű mind a zaklatással, mind a felnőtt és a gyermeki világ működésével kapcsolatban tanulságos képet fest. Hogy tendenciák pontosabban láthatóvá váljanak, a tartalomelemzés kvantitatív eljárásainak megfelelően kategóriákon keresztül vizsgáltuk a zaklatási eseteket. A kategóriák alapján a zaklatás a következő képet mutatja: a regényben tizenegy esetben kerül elő vagy „élesben”, a cselekmény részeként, vagy leírásként, valamelyik szereplő elbeszélésében zaklatásként értelmezhető összecsapás. Ebben a tizenegy zaklatási esetben az áldozat fiú – illetve a kategóriákon kívül esve nemi hovatartozás megjelölése nélkül egy esetben csak a „kisebbség” leírás utal az áldozatokra. Nyolc esetben fiú a zaklató, három esetben lány vagy lányok csoportja.

A zaklatás típusok szerint egy esetben fizikai (verekedés, lökdösés, stb.), – illetve egyszer fizikai erőszakba torkollik a verbálisan indult esemény –, tíz esetben verbális (legtöbbször csúfolás, sértegetés, kétszer fenyegetés). A főhős baráti kapcsolatának manipulálása (Jeff „átcsábítása” a fiúcsapatba), kapcsolati zaklatásnak tekinthető – ez folyamatban következik be.

A nemek és típusok összefüggésében a nyolc esetben fiú zaklató által elkövetett agresszió hét esetben verbális, egyszer fizikai, valamint ezen felül egyszer kapcsolati. A lányok három esetben követnek el verbális zaklatást, egyszer fizikait (ez az eszkalálódó esetben történik, ami nem értelmezhető önálló eseményként). Az elkövetett zaklatások arányában tehát nem mutatható ki jelentős különbség a nemek és zaklatástípusok között: a lányok és fiúk körülbelül ugyanúgy viselkednek. A szakirodalom adatai e kijelentésnél pontosabb képet rajzolnak: a korábbi kutatások a fiúk dominanciáját mutatták ki mind a zaklató, mind az áldozat szerepben. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy a kutatások kezdetén a zaklatás inkább fizikai cselekményként értelmeződött, ami jellemzőbben a fiúk „műfaja”,

valamint az, hogy a fizikai zaklatás nyilvánvalóbb, mint a rejtettebb, akár verbális, akár kapcsolati zaklatás, mely inkább a lányok területe (Rauskaus és Stoltz 2004). Ugyanakkor a fizikain kívüli zaklatásformák felismerése utáni későbbi adatok szerint is a fiúk többet zaklatnak, mint a lányok. Mindkét nem agressziója inkább saját neme ellen irányul (Ladd 2005). Ez utóbbi jellemző a regényben a cselekmény, a főhős személye miatt nem mutatkozhat ezen adatoknak megfelelően.

Az életkor tekintetében a regény indulásakor a zaklatót túlkorosként látjuk, aki fizikai és életkori „fölényével” sikeresen él vissza, azaz mutatja azt a gyakori helyzetet, amelyben idősebb zaklató áll szemben fiatalabb áldozataival. A későbbiekben azonban, ahogy az áldozatok megtalálják a zaklató gyenge pontjait, ahogyan egyre sikeresebbek a megküzdésben, úgy fordul a kocka: a zaklató egyre gyakrabban lesz áldozat, s nemcsak nála egy évvel fiatalabb osztálytársai, hanem már a harmadikosok is csúfolják, azaz az atipikus fiatalabb zaklató- idősebb áldozat felosztás jelenik meg.

A főhős családi háttere, bár megvannak saját problémái, megfelelőnek ítéltető – a regény végkifejlete felé haladva, a műfaj szabályai szerint, egyre idealizáltabbá válik. Amint Bradley egyre inkább bizalommal közelít szüleihez és testvéréhez, egyre inkább az elvárt magatartásformákat mutatja, annál támogatóbb válaszreakciókat kap: segítenek neki tanulni, tovább hagyhatja a villanyt felkapcsolva, ha olvas, apja labdavezetésre tanítja, anyjával együtt vesznek ajándékot a születésnaposnak. A regény üzenete egyértelmű: ha a gyerek jól viselkedik, akkor a családjával is jobb az együttlét, a családtagok is támogatóbbak.

A második szocializációs szintén, az iskolában tevékenykedő felnőttek is hasonló változáson mennek át: a főhős megítéléséről a regény elején leginkább negatív, néha lemondó-tényszerű megjegyzések a regény végéig, Bradley változását deklarálva, már dicsérőek, néhol kellemes meglepődést is megfogalmaznak. Az üzenet ismét egyértelmű: tanáraid támogatnak, ha jól viselkedsz. Akkor viszont, ha a gyerek nem jó tanuló, nem jó magaviseletű, tanáraitól szidást, korholást, lekezelő megjegyzéseket kap. A regény illetően üzenete arról, mennyire megértőek, támogatóak vagy segítőkészek az iskolai tanárok, korántsem megnyugtató. A tantestület regényben említett, a főhőssel közvetlen kapcsolatba kerülő tagjai – az osztályfőnök, a könyvtáros tanárnő és egy, egy másik osztályt tanító tanárnő – a problémás gyerekhez kizárólag büntető jellegű módon viszonyulnak. Az osztályfőnök ugyan próbál az anyával beszélni, de a problémát áthárítja, önmaga mintegy feladja a próbálkozást Bradley megnyerésére vagy megváltoztatására. Hozzáállása inkább lemondó, így a fiú gyakran hall tőle verbális zaklatatásként is értelmezhető mondatokat: „Senki

sem ül szívesen mellé” (Sachar 2001, 8), „el se mondd, mi történt, jobb, ha nem tudom” (Sachar 2001, 81). Bár szeretnénk hinni, hogy a problémát ilyen módon (nem) kezelő pedagógusok a képzelet szüleményei, a mindennapi tapasztalatok inkább igazolni látszanak az ilyen helyzetekkel mit kezdeni nem tudó, eszköztelenségükre panaszkodó pedagógusok meglétét.

Az iskola működéséről a másik, az elvárttól ismét elmaradó vonal a nevelőtanárnő iskolai pályafutásának története. A fiatal nevelőtanárnő, aki lényével és tevékenységével deklaráltan is más, mint a fennálló, működő rendszer, nem marad sokáig az iskolában. Bár tevékenysége – legalábbis a regény gyerekszereplői sorsának alakulása szempontjából mindenképpen – sikeres, a rendszer nem tudja őt befogadni. Aki másképp fordul a gyerekekhez, az, bár tevékenysége egyértelműen a fennálló rendszer kiszolgálása és harmonikusabb működése érdekében zajlik, nem maradhat e rendszeren belül. A regény végére Carlát áthelyezik, s az is ismerhető a regényből, hogy a nevelőtanárnő már nem először éli meg az események ilyen alakulását.

Az áthelyezést kierőszakoló felnőttek képe a regény egyik legkedvezőtlenebb része: a szülők fenyegetve érzik magukat a nevelőtanárnő hozzáállása és elgondolásai által, és egyre nyíltabban lépnek fel ellene: az igazgató által összehívott megbeszélésen nem hajlandóak együttgondolkodásra, s saját véleményük védelmében önmagukat is megalázóan viselkednek. A regény ezen része túlrajzoltnak tűnik, hiszen bár a szerző valószínűleg önmaga sem ért ezzel egyet – Bradley változása kapcsán azért a támogató, segítő kapcsolat is felrajzolódik-, mégis a szülők ebben a jelenetben a saját gyerekeik meg nem értését, a gyerekek indokolt kívánságainak való ellentmondást – nem engedélyezik nekik a nevelőtanárnővel való beszélgetést - mutatják fel, mint egyik alapvető szülői tulajdonságot.

A mintakövetés szempontjából a regény legfontosabb vonatkozása az esetekre mutatott reakció képe és a zaklatás végső megoldása. A zaklatásra adott válaszlépések a következő képet mutatják: a 11 esetben hét alkalommal él az áldozat passzív válaszlépéssel (behódol, elsomfordál). A négy aktív válaszlépésből egy fizikai válasz, kettő verbális, egy esetben pedig, a fordulópontot mutatva a verekedéssel fenyegető helyzetben a főhős baráti jobbot nyújtva oldja az ellenségeskedést. A fizikai válasszal Bradley él, aki társaira ront azok csúfolására reagálva, azonban kis idő múltán a csúfolás újraindul – ekkor viszont a főhős passzív marad, ám láthatóan nem érdekli a bántás. Ebben a folyamatban tehát az aktív válasz nem sikeres, a zaklatás újraindul, az érdektelenség láttán viszont a támadók feladják. Ez a sorozat

azt mutatja, hogy a támadónak szüksége van arra, hogy élvezze az áldozat fájdalmát; ha az áldozat nem nyilvánít fájdalmat, a támadás értelmét veszti.

A passzív válaszlépések – tekintet nélkül a zaklatás típusaira vagy az azokra adott válaszlépések típusára –, a könyvbeli esetekben ideiglenesen ugyan az aktuális támadás végét jelenthetik, azonban a zaklató később újból támad, azaz a zaklatássorozat folytatódik. A zaklatás akkor ér igazán véget, amikor a zaklató és áldozat azonos szociális pozícióba kerülnek: a korábbi zaklató, aki áldozattá vált, érett magatartást tanúsít: még csak nem is egyenrangúságot mutatva áll ki a verekedés kihívására, hanem békül, felülemelkedik az ellenségeskedésen. Zaklatói is klasszikus értelemben nem proaktív, hanem inkább reaktív zaklatók, azaz korábbi kvázi-áldozati szerepük indítja őket bántó fellépésekre, Bradley korábbi bántásait torolják meg. Ezek megszűntével viszont fokozatosan megszűnnek a zaklatást kiváltó okok: Bradley nem zaklat tovább, láthatóan törekszik az elfogadásra, megváltozik.

Milyen kapcsolatban vannak e megoldások a kutatások adataival? A megküzdés, a problémamegoldás lépéseinek kutatási adatai, különösen a lépések sikerességét tekintve, hasonlóan a zaklatás egyéb vonatkozásainak kutatási adataihoz, eltéréseket, olykor ellentmondást mutatnak.

Általánosságban elmondható, hogy az aktív, a helyzetet jobban uraló, problémamegoldó lépések sikeresebbnek bizonyultak (Cassidy és Taylor 2001 in Hunter et al. 2004, Wilton et al. 2000, Hunter et al. 2004, Salmivalli et al. 1996), mint azok, amelyek a zaklató sikerét mutatva az áldozat tehetetlenségét, fájdalmát, sérülékenységét bizonyították.

A legkevésbé sikeres stratégiának az agresszív megoldások bizonyultak (Wilton et al 2000, Olafsen és Viemerö 2000), melyek az esetek legnagyobb részében – mint az a tárgyalt regényben is ábrázolásra került –, súlyosbították az agressziót, gyakran eszkalálódáshoz vezettek. Ugyanígy nem vet véget a zaklatásnak az sem, ha az áldozat próbálja viccesnek feltüntetni a bántást.

A zaklatás leállításába esetlegesen bevonható felnőttek, illetve kortárs segítők szempontjából lényeges kiemelnünk az elmondás válaszlépését. Az elmondás (*disclosure*), az esetek mások tudomására hozatala, hajlandósága mint megoldási lehetőség több szempontból is sokat segíthet az áldozatnak: általa az elmondó megszabadul a feszültségtől, a rejtegetéstől.

A nemek az elmondás tekintetében jelentősen elkülönülnek²: mint az az eltérő szocializációból is feltételezhető, a lányok gyakrabban vesznek igénybe külső segítséget és ritkábban folyamodnak az önálló megoldásokhoz.

Sajnos a felnőttek válaszlépéseivel kapcsolatos kutatási eredmények indokolhatják az alacsony elmondási hajlandóságot: a felnőtt egyszer, vagy egyszer sem lép közbe, vagy alig tesz valamit (Atlas és Pepler 1998 in Mishna és Alaggia 2005); a tanárnak elmondás visszaüt (Kochenderfer-Ladd és Skinner 2002); a válaszadók 45%-a szerint a tanárokat nem érdekli, nem jó elmondani nekik. 23%-uk szerint a tanári közbelépés csak ront a helyzeten (Rigby és Bagshaw 2003).

A megküzdést vizsgáló kutatási adatok tehát ismét nem térnek el a regénybeli ábrázolástól: a végleges megoldás csak a zaklatásban résztvevők érett megoldást választó fellépésétől várható: sem az ellen-agresszió, sem a felnőttek jelentős része nem adhat hathatós megoldást.

Összegzés

A regényben a problémás gyerek sorsának alakulásáról, a problémáival való megküzdés során gyakori agresszív fellépésekről, zaklatási folyamatról – az idealizáltnak tekinthető végkifejlet kivételével – a szakirodalomban fellelhető kutatási adatoknak megfelelő kép rajzolódik ki. Megmutatkozik, hogy a zaklatás nem csak – érzelmileg vagy szociálisan - kivételesen rossz helyzetben levő gyerekekkel fordulhat elő, hogy fiúk és lányok, fiatalabbak vagy idősebbek is lehetnek zaklatók és áldozatok is. Az is látható, hogy a közhiedelemmel ellentétben az erőszak nem csak fizikai formákat ölthet: a szóval bántás, a kiközösítés éppoly súlyos formája a zaklatásnak, mint a verés – s még akár gyakrabban is élnek vele a gyerekek. Sajnos az is megmutatkozik, több ország mérési adataival összhangban, hogy az ilyen helyzetekben a felnőttek segítségére kevésbé lehet számítani. Az igazi megoldást a személyiségfejlődés, az agresszió elutasítása, a közösségbe való beilleszkedés, a szabályok elfogadása és betartása hozhatja. Ennek bekövetkezése azonban sajnos jóval kevésbé valószínű a valóságban, mint a regényben, amely természetesen az ifjúsági regények szabályainak megfelelően „hozza” az elvárt végkifejletet, a főhős jó útra térését. A példamutatás szempontjából ez nem is kárhoztatható, hiszen az általa nyújtott minta olyan utat mutat, mely követendő, hiszen az egyén önmaga fejlesztési szükségességének felismerésével, fejlődésével, magabiztosabbá válásával, az asszertivitás erősödésével a közösségben kedvezőbb pozícióra

² Lányok közül kevesebben (34,5%) nem mondják el senkinek, mi történt velük, mint a fiúk (64%)(Cowie 2000, Smith és Shu 2000).

tehet szert, ezáltal kikerül az áldozati csoportból, és mások bántásának szüksége is elmúlik. A Bradley, az osztály réme alapvetően talán mégsem tehető félre a valóságtól távoli fikcióként, üzenetei, éppen a valósággal rokoníthatóság miatt éppoly kevésbé megnyugtatóak, mint maga a minket körülvevő mindennapi valóság.

Felhasznált irodalom

- Abdullah, Mardziah Hayati (2002): Bibliotherapy. ERIC Digest, 1-6. No. 177
- Cowie, H. (2000): Bystanding or standing by? Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behaviour* 26, 85-97
- Hunter, S. C. - Mora-Merchan, J. - Ortega, R. (2004): The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol 7, No. 1. 3-12
- Kochenderfer-Ladd, B. J. – Skinner, K. (2002): Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278
- Ladd, G. W. (2005): Children's peer relations and social competence: a century of progress. Yale University Press, New Haven, CT
- Mishna, F. - Alaggia, R. (2005): Weighing the Risks: A Child's Decision to Disclose Peer Victimization. *Children & Schools*, Oct, Vol. 27 Issue 4, 217-226
- Naylor, P. - Cowie, H. - del Rey, R. (2001): Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Bullying. *Child Psychology and Psychiatry Review* Vol 6, no. 3. 114-120
- Olafsen, R. M. - Viemerö, V. (2000): Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65
- Rauskaus J. - Stoltz, A. D. (2004): Identifying and intervening in relational aggression, *The Journal of School Nursing* **20** 209–215
- Rigby, K. - Bagshaw, D. (2003): Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 32, 535-546
- Sachar, L. (2001): Bradley, az osztály réme. Animus Kiadó, Budapest
- Salmivalli, C. - Lagerspetz, K. - Bjorkqvist, K. - Osterman, K. - Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15

- Smith, P. K. – Shu, S. (2000): What Good Schools Can Do About Bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, Volume 7, Issue 2.
- Wilton, M. M. M. – Craig, W. M. – Pepler, D. J. (2000): Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expression of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development* 9, 226-245

Tóth Péter

A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS TARTALMI FEJLESZTÉSE

Bevezetés

A Nemzeti Alaptanterv egyrészt az alapvető kulcskompetenciák között említi a hatékony, önálló tanulás fejlesztését, másrészt pedig a kiemelt fejlesztési feladatok között foglalkozik a tanulás tanításának kérdésével. A dokumentum szerint a hatékony és önálló tanulás alapfeltétele éppen az, hogy „az egyén ismerje és értse saját tanulási stratégiáit, készségeinek és szaktudásának erős és gyenge pontjait” (NAT 2007, 11); a pedagógus feladata pedig az, hogy „útbaigazítást adjon a tananyag elsajátításával, annak szerkezetével, hozzáféréssel kapcsolatban” és sajátíttassa el a hatékony tanulás módszereit, technikáit, továbbá ismerje meg „a tanulók sajátos tanulási módjait, stratégiáit, stílusát, szokásait”. (NAT 2007, 14) Ezért is állítottuk kutatásunk középpontjába a tanulási stílus vizsgálatát.

Oktatási stratégia

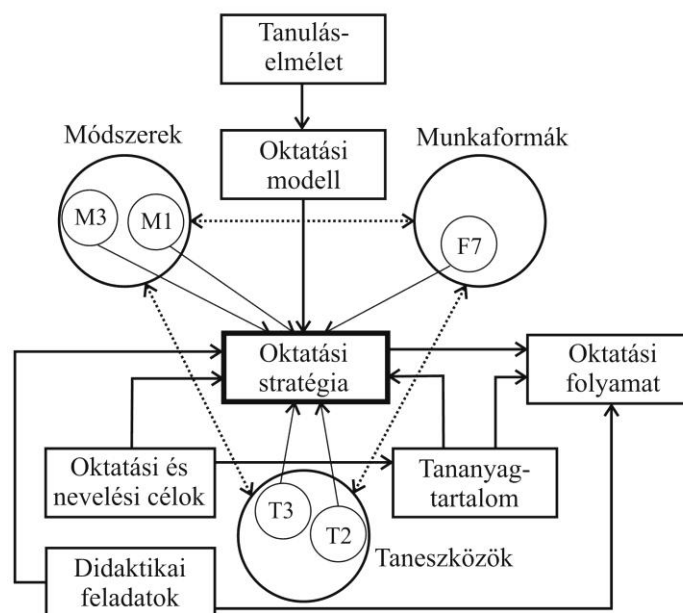
A stratégiát olyan komplex eljárásrendszernek tekintjük, amelyben valamilyen cél elérése érdekében szerves kapcsolatot alkot egymással módszer, forma, valamint eszköz, és e kapcsolatrendszer valamely tanuláselméleten nyugszik. E stratégiák jellegüknél fogva lehetnek kognitívak, affektívek, pszichomotorosak, illetve vegyesek. Önszabályozó stratégiáról akkor beszélhetünk, ha az egyén képes önállóan megválasztani a számára leginkább megfelelő módszert, formát és eszközt. A tanár a tanítási módszert, formát és eszközt, míg a tanuló a tanulási módszert, formát és eszközt. Ezeknek az egyénre jellemző preferált sajátos mintázatait adják a tanítási és tanulási stílust.

Az oktatási stratégiákat a tanuláselméletekből, illetve az oktatási modellekből vezethetjük le (1. ábra).

Tanulásbeli preferencia, tanulási stílus

A tanulási stílussal kapcsolatos elmélete közös jellemvonása, hogy egy- vagy többdimenziós bipoláris (többnyire kognitív) skálák alapján klasszifikálja a

tanulókat megismerési sajátosságaik alapján. A tanulási stílushoz tartozó preferált stratégiák által tudunk a tanuló hatékony tanulási módszereire, tanulási formáira és taneszközeire következtetni. Meghatározhatók azok a tanítási stratégiák is, amelyek kiváltják a leginkább alkalmazott tanulási stratégiákat, ezek alapján pedig a tanulási környezet már tervezhető.



1. ábra Az oktatási stratégia értelmezése

A számos létező tanulási stílus elmélet közös jellemzője, hogy csak bizonyos kognitív egyéni sajátosságokat emelt be rendszerébe, ami azonban az adott megközelítés érvényességi körét jelentős mértékben behatárolja. Nyilván ebből az is következik, hogy egyik elmélet sem képes kellő módon és kellő részletességgel tipizálni az egyén valamennyi tanulási sajátosságát. A létező 60-70-féle elmélet öt csoportba sorolható, amelyek szerint a tanulási stílus

- biológiailag determinált, beleértve például az érzéketi modalitásokat és az agyfélteki laterizációt,
- visszatükrözi a kognitív struktúrák sajátosságait, beleértve például a képességek bizonyos mintázatait is,
- egyik eleme a személyiségtípusnak,
- kifejezi az egyén tanulásbeli preferenciáit,

- a kategorizálás helyett inkább a tanulásbeli beállítódásokra, stratégiákra és felfogásbeli különbségekre kellene koncentrálni. (Coffield et al. 2004)

Vizsgálataink szempontjából ezek közül kiemelendő az egyén tanulásbeli preferenciáit vizsgáló elméletek. E kategóriába tartozó legfontosabb elmélet David Kolb nevéhez fűződik, aki már több mint 40 éve foglalkozik a tanulási stílus vizsgálatával. Az általa kifejlesztett Learning Style Inventory (LSI) az egyik legelterjedtebb mérőeszköze a tanulási stílus vizsgálatának. Experimentális, tapasztalati tanuláselmélete a XX. században meghatározó jelentőséggel bíró releváns irányzatokat (John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers stb.) ötvözte. (Kolb 1984)

David Kolb elmélete hat tételen nyugszik:

- A tanulást az egyén és a környezet közötti kapcsolatként értelmezi.
- A tanulás pontosabban fogalmazható meg szabályozott folyamatként, mint kimeneti feltételként.
- A tanulást a környezethez való alkalmazkodás holisztikus folyamataként értelmezi.
- Az új ismeretek feldolgozásában meghatározó szerepet játszik a tanuló meglévő tudása, tapasztalata.
- A Piaget-féle adaptációs elméletet a tanulás alapjának tekinti. Az adaptációnak kétféle formája létezik, az asszimiláció és az akkomodáció.
- A tanulás tudáskonstrukciós folyamat, melynek eredménye a közösségi és az egyéni tudás közötti kapcsolatként jelentkezik.

Elmélete szerint a tanulás egy olyan körfolyamat, amelyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakasza. Az ismeretszerzés e szakaszain való „áthaladás” igen különböző képességeket, attitűdöket, illetve viselkedést igényel a tanulóktól, akik eltérő tulajdonságokkal bírnak e területeken. A Kolb által kifejlesztett LSI képes kimutatni e sajátosságok dominanciáját. Kétdimenziós polinóm rendszerében a tanulási stílust az információszerzés (konkrét tapasztalatok szerzése – absztrakt fogalomalkotás; érzékelés – gondolkodás) és -feldolgozás (elmélkedő megfigyelés, megértés – aktív kísérletezés, a tanultak új szituációban való alkalmazása; megfigyelés – cselekvés) preferenciái szerint különítette el. A tengelyek menti preferenciák alapján négyféle tanulási stílust állapított meg: konvergens, divergens, asszimiláló, akkomodáló. A későbbiek során megjelent a kilencrégiós rendszer is: konvergens, divergens, asszimiláló, akkomodáló, „északi”, „déli”, „keleti”,

„nyugati”, kiegyensúlyozott. (Kolb 1984; Kolb – Kolb 2005; Mainemelis – Boyatzis – Kolb 2002)

A vizsgálat célja, a vizsgálati minta

Négy éves longitudinális vizsgálatunkat budapesti szakközépiskolai tanulók körében végeztük 2007 és 2011 között. A horizontális és vertikális vizsgálatban (1. táblázat) 1477 9. évfolyamos, 1206 10. évfolyamos, 1242 11. évfolyamos és 989 12. évfolyamos tanuló vett részt. Ezek közül most a 2009. és 2010. évi vizsgálat eredményeit közöljük.

Tanulmányok kezdete a szakközépiskolában	—— Horizontális vizsgálati modell →			↑ Vertikális vizsgálati modell
	A vizsgálat időpontja			
	2009. okt. – nov.	2010. okt. – nov.		
2007. szeptember	11. évf.	12. évf.		
2008. szeptember	10. évf.	11. évf.		
2009. szeptember	9. évf.	10. évf.		
2010. szeptember	-	9. évf.		

1. táblázat A felmenőrendszerű longitudinális vizsgálat évfolyamai

Reprezentatív (a tanuló nemére, szakterületére és az iskola geográfiai elhelyezkedésére nézve) vizsgálatunk során a Kolb-féle LSI-t alkalmaztuk, amit magyar szakközépiskolai tanulók számra adaptáltunk (14-18 éves korosztály). Elkészítettük a mérőeszköz online változatát, ahová a tanulók regisztrációt követően tudtak belépni. A vizsgálat tanórai keretben folyt, tanári felügyelet mellett. A kitöltést követően a kérdőív azonnal kiértékelésre került, így a tanuló szöveges értékelést, értelmezést és tanulásmódszertani tanácsokat kapott a megállapított tanulási stílusa alapján. Az osztályban tanító tanárok számára lehetővé tettük a csoport eredményeinek megtekintését, ami hozzájárulhatott az egyénre szabott tanítási stratégiák megválasztásához.

A pedagógiai kutatások során gyakran alkalmazott hipotézisvizsgálat helyett kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg, ugyanis a csak hipotézisek

igazolására, vagy éppen elvetésére koncentráló kutatás korlátozta volna mélyebb, komplexebb összefüggések felismerését.

A fenti megfontolások alapján e kutatással az alábbi nyitott kérdésekre kerestük a válaszokat.

- Milyen sajátosságok figyelhetők meg szakközépiskolás tanulók tanulási stílusában? A tanulmányok előrehaladtával változik-e a tanulási stílus, ha igen, akkor miként?
- Alkalmazabb-e a kilencrégiós Kolb-féle modell a négyrégiósnál a tanulási stílus megállapítására?
- Létezik-e valamilyen kapcsolat a tanulási stílus besorolása és a tanuló neme, illetve szakterülete között?

Az egyén adottságai és tapasztalatai révén kialakulnak olyan jellemzők, preferenciák, amelyek befolyással bírnak a tanulásra, a problémamegoldásra, a szakmai fejlődésre, sőt még a pályaválasztásra is. E kutatással megválaszolandó legfontosabb kérdés, hogy értelmezhető-e a tanulási stílus egy olyan, jellegzetesen egyéni kognitív stílusbeli attitűdként, amely a személyiség részeként az ismeretek megszerzéséhez, elsajátításához és alkalmazásához, egyszerűen a tanuláshoz való viszonyulást fejezi ki leginkább. E kérdés megválaszolása révén meghatározhatók azok a tanítási stratégiák és stílusok, amelyek leginkább megfelelnek a tanulók tanulási sajátosságainak. A kapott eredmények alapjául szolgálhatnak a szakmódszertanok továbbfejlesztéséhez is.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A Kolb-féle tanulási változók kapcsán korábban már több megállapítást megfogalmaztunk. (Tóth 2011)

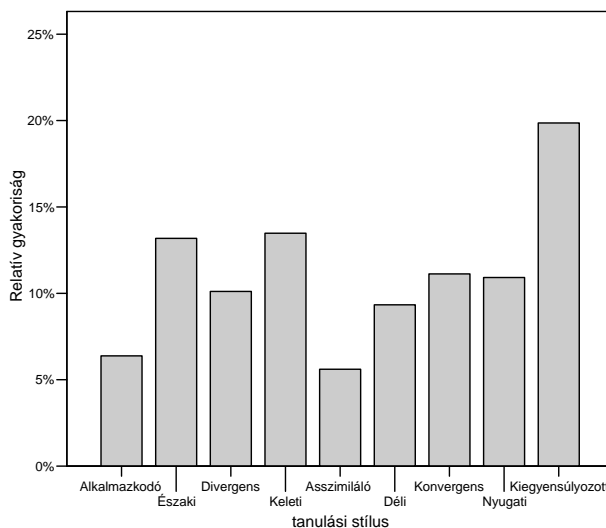
Most pedig a tanulási változók alapján a tanulási stílus megállapítására koncentrálnunk és a kapott eredményekről az alábbiakban számolunk be.

A négyrégiós modellben értelmezve a tanulási stílust elmondható, hogy a legkevésbé jellemző az asszimiláló tanulási stílus. A fiúk 25,7%-a konvergens és 23,8%-a divergens, míg a lányoknak 27,5%-a konvergens és 22,4%-a akkomodáló tanulási stílus besorolást kapott. A fiúknál az akkomodáló stílus aránya jóval kisebb (17,2%), mint lányoknál (22,4%), vagyis kevésbé jellemző rájuk a fejlett kritikai gondolkodás és az intuíció. A konvergens besorolások nagy száma nem meglepő számunkra, hiszen az egyidejűleg preferált absztrakt fogalomalkotásból és a tanultak alkotó alkalmazásából ez következik. A fiúknál elég magas a divergens stílus részaránya, ami erős képzelőerőről és problémaérzékenységről tanúskodik.

A kilencrégiós modell alkalmazásától árnyaltabb és pontosabb képet várunk a tanulók tanulási folyamatbeli preferenciáiról.

A kapott eredmények értelmezése előtt fontosnak tartjuk leszögezni, hogy az egyes régiók határértékeit mindig az úgynevezett átmeneti régiókhoz, míg az azok határán lévőket a kiegyensúlyozott régióhoz soroltuk be. Ez a vertikális vizsgálati modellben a relatív gyakoriság eloszlási ábrájának értékeiből is jól látható (2. ábra). A kiegyensúlyozott stílusú tanulók számának kismértékű csökkenését leszámítva más érdemi változás nem figyelhető meg, vagyis a besorolások számaránya a két egymást követő évben nem változik. Az átmeneti régiókba eső tanulók száma jelentős, a mindkét dimenzióban magas preferenciával rendelkező tanulók számát tekintve legkevesebben asszimiláló, míg legtöbben divergens besorolást kaptak.

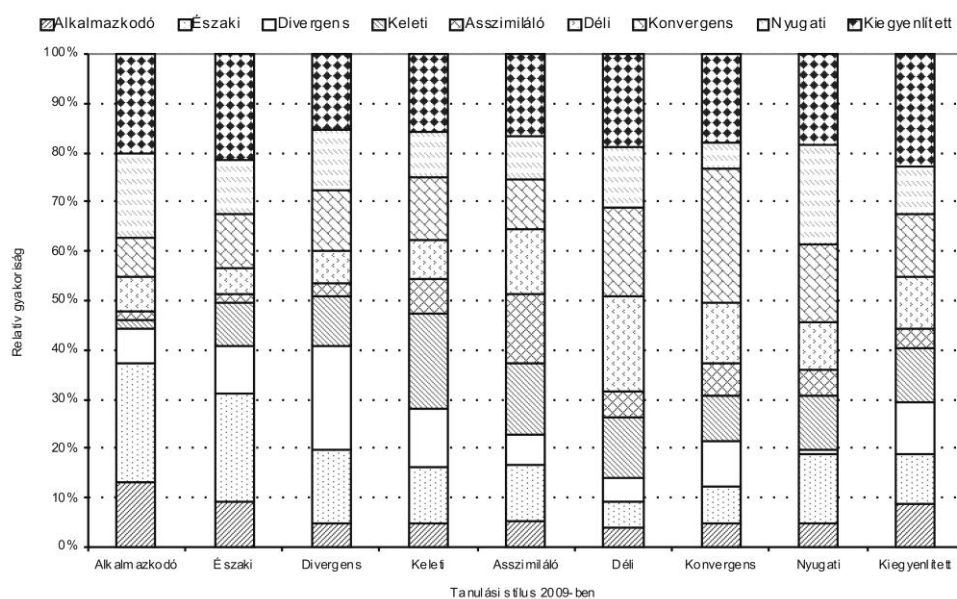
A kereszttábla-elemzést felhasználva elsőként összevetettük a 2009. és a 2010. évi tanulási stílus besorolásokat, és mint azt a 3. ábra mutatja elég jelentős mérvű változásokat figyelhetünk meg. A két egymást követő évben végrehajtott mérés alapján megállapítható, hogy átlagban a tanulók mindössze kb. 20%-ának maradt ugyanaz a tanulási stílus besorolása. Három, ettől eltérő esettel találkoztunk. Az akkomodáló és az asszimiláló stílusú tanulóknak csak 13,3, illetve 13,9%-a, míg a konvergensnek viszont már 27,2%-a ugyanazt a besorolást kapta.



2. ábra A tanulási stílusok eloszlása a vertikális vizsgálati modellben

Mondható tehát, hogy a konvergens tanulók rendelkeznek a legstabilabb, míg az alkalmazkodók (akkomodálók) a leginstabilabb tanulási stílussal. Ennek oka az információ-feldolgozásbeli preferenciák megváltozása, ugyanis e tanulóknál csökken az új szituációban való alkalmazásnak és ezzel egyidejűleg nő a tapasztalatok visszatükröződésének (megfigyelés) szerepe a tanulási folyamatban.

Eltolódásokat leginkább a szomszédos régiók vonatkozásában figyelhattunk meg, különös tekintettel a kiegyensúlyozott (kiegyenlített) régió irányába. A kiegyensúlyozott régióból valamivel kisebb számban tolódtak el a többi nyolc régió irányába. Nyilván az átmeneti (pl. nyugati, keleti) régiók „instabilitása” a legjelentősebb. Azon tanulók tanulási stílus besorolása változik leginkább, akik tanulási változóinak értékei a régióhatárok környékére esnek. Észak – déli irányban is jelentős változások figyelhetők meg, vagyis csökken a preferenciakülönbség a preferált tananyagtartalom vonatkozásában is.

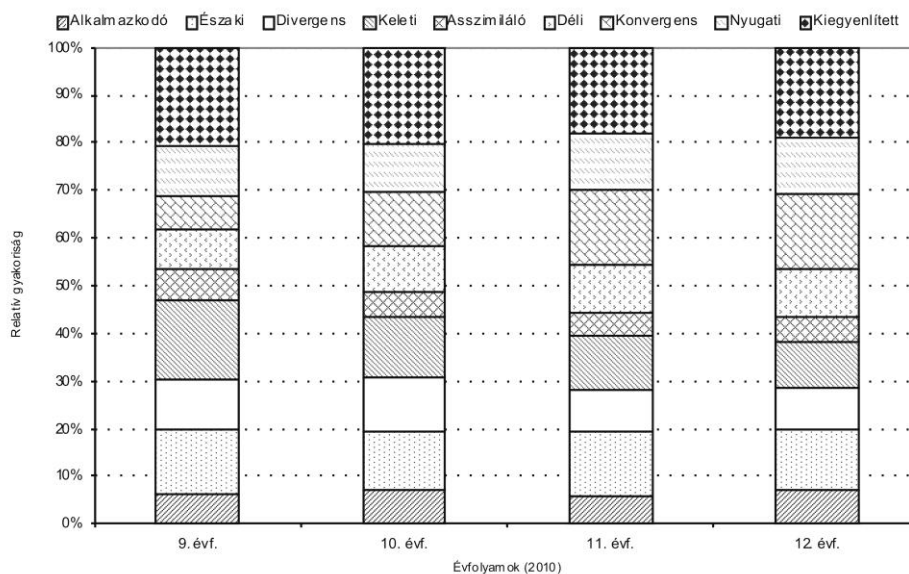


3. ábra A 2009. évi tanulási stílusok alakulása 2010-ben

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy van-e összefüggés a 2009. és 2010. évi tanulási stílusok között, és ha igen, akkor miként és milyen mértékben. A két változó közötti összefüggés megállapítására a Khi-négyzet próbát használtuk. A két egymást követő évben megállapított tanulási stílusok szignifikánsan

összefüggnek egymással ($\chi^2=267,152$; $df=64$; $p<0,01$), és közepes kapcsolatot sikerült csak kimutatni közöttük (Phi-együttható: 0,371; kontingencia-együttható: 0,348).

A 2010. évi vertikális vizsgálat alapján megállapítható (4. ábra), hogy a kilencrégiós modellben a tanulmányok előrehaladtával két stílus számarányában történik markáns változás, a konvergens tanulók aránya megduplázódik (7,0%; 15,7%), míg az úgynevezett „keleti” stílusúaké közel a felére csökken le (17,3%; 10,7%). A kiegyenlített stílusú tanulók aránya messze a legmagasabb, stabilan 20% körüli. Ez azt jelenti, hogy azon tanulók aránya változatlan, akik tanulási folyamatában mind a négy szakasz egyformán fontos szerepet játszik. A tanulási stílus és az évfolyam szignifikánsan összefügg egymással ($\chi^2=78,734$; $df=24$; $p<0,01$), de a kapcsolat elég gyengére adódott (Phi-együttható: 0,153; kontingencia-együttható: 0,151).



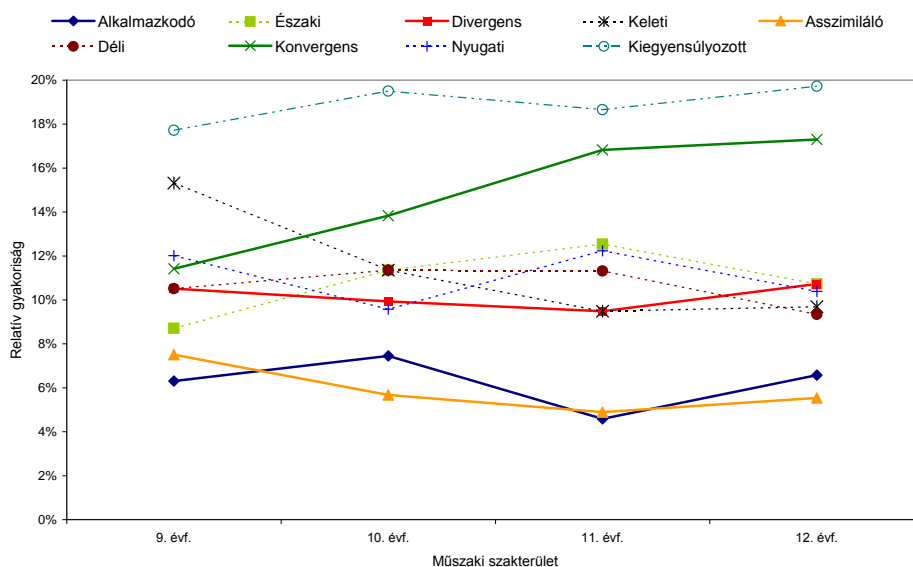
4. ábra A tanulási stílusok részarányainak változása a tanulmányok előrehaladtával

A vertikális mérés során ugyancsak megvizsgáltuk a tanulók két egymást követő évben kapott tanulási stílus besorolását. Az eredmények között erős közepes mértékű szignifikáns kapcsolatot sikerült kimutatni, ahol a 2009. évi besorolás alacsony előrejelző képességgel bír 2010-re. (Például a 9-10.

évfolyam viszonylatában $\chi^2=170,064$; $df=64$; $p<0,01$; Phi-együttható: 0,513; kontingencia együttható: 0,456; $\lambda=5,6\%$).

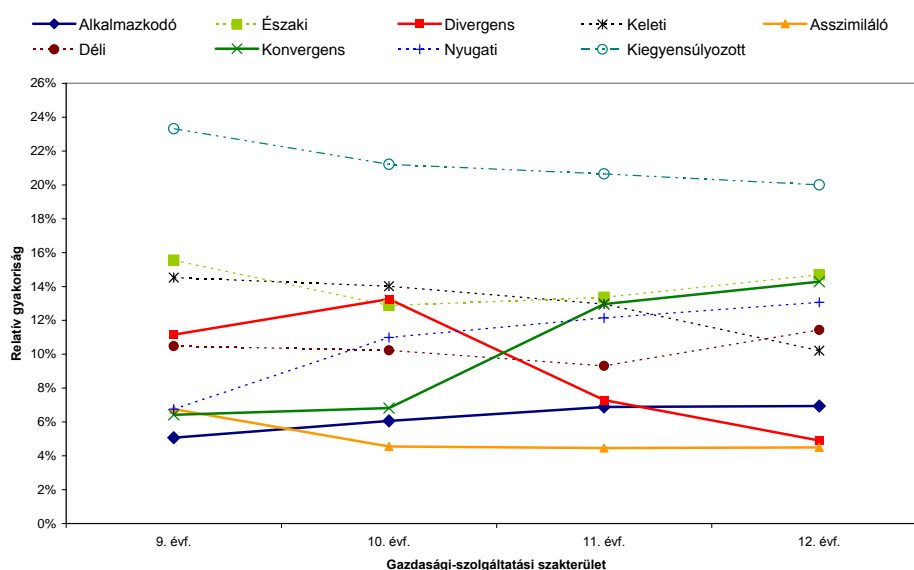
A tanulási stílus és a szakterület szignifikánsan összefüggnek egymással ($\chi^2=53,302$; $df=24$; $p<0,05$), viszont a kapcsolat elég gyengére adódott (Phi-együttható: 0,113; kontingencia-együttható: 0,112). Egyértelműen nem állíthatjuk, hogy a tanulók körében létezik olyan tanulási stílus, amely elsősorban csak valamely szakterületre jellemző. Ezért csak azt mondhatjuk, hogy bizonyos tanulási stílusok egy adott szakterületen nagyobb számban fordulnak elő.

A horizontális mérés lehetővé tette, hogy az egyes szakterületeken a tanulási stílusok arányait összevegyük. Az agrár területet leszámítva az első három szakterület esetében a tanulási stílusok többségére alapvetően a stabilitás a jellemző, megerősítve annak attitűd jellegét. Közös jellemzőjük a konvergens tanulási stílus arányának emelkedése, míg a divergensének csökkenése a tanulmányok előrehaladtával (5-6. ábra). A humán területet leszámítva a kiegyensúlyozott tanulási stílus részaránya a legjelentősebb, míg ott leginkább az „északi” típusú stílus a domináns, vagyis a saját tapasztalatokon nyugvó konkrét élmények meghatározóbb jelentőséggel bírnak a tanulás során, míg a tananyag feldolgozási módját tekintve jelentősebb preferenciát nem sikerült megállapítani a tanulónál.



5. ábra A tanulási stílusok részarányainak változása a tanulmányok előrehaladtával I.

Mivel az agrár terület tanulóinak létszáma a reprezentativitáshoz szükséges arány miatt kicsi, ezért a vizsgálatban közreműködő valamennyi, e területhez tartozó tanulóra elvégeztük a kereszttábla elemzést (9. évfolyam: 96 fő, 10. évfolyam: 78 fő, 11. évfolyam: 44 fő, 12. évfolyam: 55 fő). A tendenciákat tekintve – leszámítva a konvergens stílust – jelentősebb eltérést az előző évfolyamhoz képest nem tapasztalunk, egyedül a kis mintára jellemző hektikusság szűnik meg. Továbbra is a divergens és az alkalmazkodó stílus a legjellemzőbb ezen a szakterületen, szemben a konvergenssel és az asszimilálóval. Itt is megállapítható, hogy a tanulmányok előrehaladtával a 9. évfolyamot követően a stílusok többségénél egyfajta kiegyenlítődés figyelhető meg, vagyis úgy tűnik a tanulók tanulási stílusa „beáll” a tananyag-tartalom elsajátításbeli sajátosságainak és a tanárok jellemző tanítási stílusának megfelelően. Ez azt jelenti, hogy az elmozdulások többnyire a tengely közeli régiókba történnek.



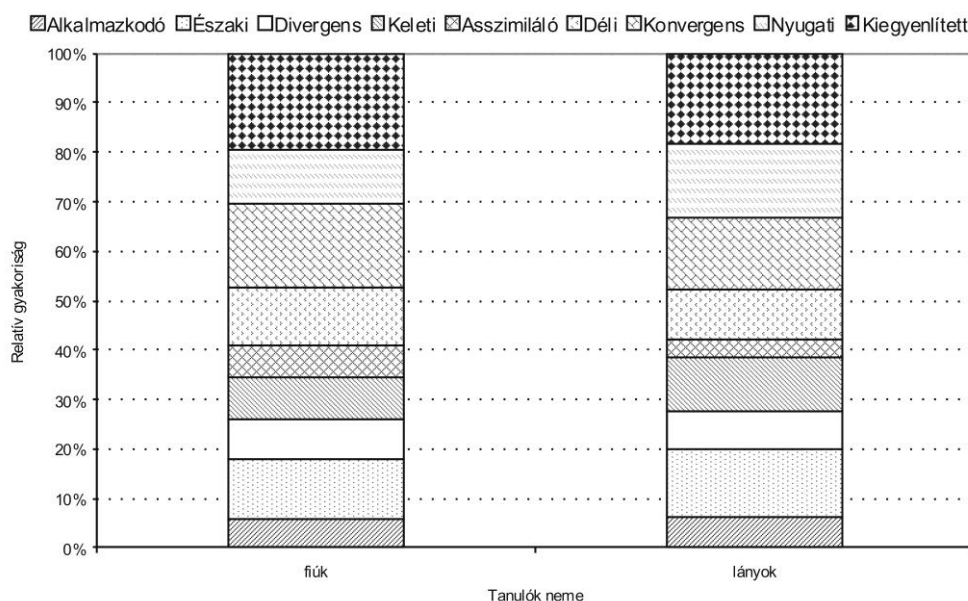
6. ábra A tanulási stílusok részarányainak változása a tanulmányok előrehaladtával II.

Csak a műszaki és a gazdasági-szolgáltatási szakterület esetében sikerült szignifikáns kapcsolatot kimutatni az egyes évfolyamok és a tanulási stílus vonatkozásában ($\chi^2=23,269$, illetve $27,301$; $df=24$; $p<0,05$, illetve $p<0,05$), de az elég alacsony színvonalúra adódott (Phi-, illetve kontingencia

együtthatók 0,203, illetve 0,218), az évfolyam előrejelző képessége itt is igen alacsony szintű, $\lambda=4,5$, illetve 4,7%.

A tanulási stílusok nemenként megoszlásait összehasonlítva, alapvetően két különbséget figyelhetünk meg (7. ábra). A fiúknál leginkább a konvergens, az asszimiláló és a déli, míg a lányoknál a nyugati, a kiegyenlített és a keleti régióban figyelhető meg jelentősebb eltérés a másik nem hasonló értékeihez képest. Ez pedig a két nem eltérő preferenciájára vezethető vissza az információfelvételi dimenzióban. Mindkét nemnél 20%-kal legjelentősebb a kiegyensúlyozott stílusú tanulók részaránya. Mindezek ellenére a kilencrégiós rendszerben nem tudtunk kimutatni szignifikáns összefüggést a tanulók neme és tanulási stílusa között ($\chi^2=10,057$; $df=8$; $p=0,261$).

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a tanulási stílus markánsan egyéni jellemző, többségükre a tanulmányok előrehaladtával való kiegyenlítődés és egyfajta stabilitás a jellemző. A tanulási stílusban bekövetkezett változások elsősorban az átmeneti és a kiegyensúlyozott régiókra korlátozódnak, a többi négy régióban inkább a stabilitás a jellemző. A tanulmányok előrehaladtával a konvergens és a divergens stílusok aránya változik leginkább.



7. ábra A tanulási stílusok arányai nemenként (2010)

A pedagógusképzés módszertáiban hangsúlyos szerepet kell hogy kapjanak az adott tantárgy oktatásának sajátosságai a különböző tanulási stílus nézőpontjából.

Összegzés

A budapesti szakközépiskolai tanulók körében tanórai keretben végzett online kutatásunk kapcsán az alábbi megállapításokat tehetjük.

A négyrégiós modellben az AE – RO és AC – CE értékpárok kb. 15%-a valamelyik tengelyre esik, így azok tanulási stílusának egyértelmű megállapítása nem lehetséges. A kilencrégiós modellnél négy, úgynevezett átmeneti (egy irányban preferált tanulási stratégia) és egy kiegyensúlyozott (nincs vagy minimális preferencia mindkét dimenzióban) tanulási stílust különítenek el. Ez megkönnyíti a tanulási stílus besorolását.

A négyrégiós modell alapján megállapítható a konvergens és a kiegyensúlyozott tanulási stílusok nagy száma. A fiúk inkább konvergens és divergens, míg a lányok konvergens és akkomodáló besorolást kaptak.

A kilencrégiós modell alapján megállapítható, hogy a konvergens tanulók rendelkeznek a legstabilabb, míg az akkomodálók a leginstabilabb tanulási stílussal.

A tanulási stílus markánsan egyéni sajátosság, melyre a tanulmányok előrehaladtával egyfajta kiegyenlítődés és stabilitás a jellemző. A változások többnyire az átmeneti és a kiegyensúlyozott régiókra korlátozódnak, a többi négy régióban inkább a stabilitás a jellemző.

Felhasznált irodalom:

- Coffield, F. – Moseley, D. – Hall, E. – Ecclestone, K. (2004): Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre, London, p182
- Kolb, D. A. (1984): The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p288
- Kolb, A. Y. – Kolb, D. A. (2005): Learning style and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning and Education, Vol. 4. No. 2, p193-212
- Mainemelis, C. – Boyatzis, R. – Kolb, D. A. (2002): Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. Management Learning, Vol. 33. No. 1., p5-33
- NAT (2007): Nemzeti Alaptanterv. 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet
- Tóth, P. (2011): Tanulásmenedzsment és önszabályozó tanulás. Óbuda University e-Bulletin, Vol. 2. No. 1., p427-448

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

FÓRUM

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

András Ferenc

NEVELÉSETIKAI PLURALIZMUS MINT PARADOXON

Jürgen Oelkers a magyarul is olvasható *Nevelésetika* című művében kifejti, hogy alapvető paradoxon rajzolódik ki akkor, ha közelebbről szemügyre vesszük azt a tézist, miszerint az erkölcsi nevelési folyamatnak nincsen egyetemesen érvényes megítélési alapja (Oelkers 1998, 13).¹ A nevelés ugyanis nem pusztán szándék, hanem eredmény is, és az eredmény mértékének meghatározhatóságát valamilyen szempontból biztosítani kell. A paradoxon ott bukkan fel, hogy ennek a meghatározásnak az elégséges alapját nem nyerhetjük sem az egyes nevelési helyzetekből, és az eredmény nem vezethető le az imént hiányolt egyetemesen érvényes megítélési alaptól. Oelkers szerint a neveléstudomány megkerülhetetlen paradoxonja, hogy a nevelési folyamat hatásainak kiszámíthatónak kell lennie, ugyanakkor nem lehet őket kiszámítani. Ez egy olyan immanens paradoxon, amely az így működő pedagógiai reflexiót megkülönbözteti a levezetési elméletektől.

Dolgozatomban Oelkers nézetének azon pontjával fogok vitatkozni, amely szerint az eredmény mértékének meghatározhatóságát, ennek elégséges alapját nem nyerhetjük az egyes nevelési helyzetekből. Pozíciómat Donald Davidson, a kortárs nyelvfilozófia egyik legnevesebb alakjának a jelentés-szkepticizmussal szemben megalkotott kommunikációs modelljére építem. Ezzel a pozícióválasztással implicit módon már ki is fejeztem azt az álláspontomat, hogy mély strukturális rokonságot látok az Oelkers által explicitált nevelésetikai, és a Kripke nevéhez fűződő szkeptikus paradoxon között. Mivel Davidson megoldási javaslata az utóbbira vonatkozik, a következő oldalakon a davidsoni javaslat nevelésetikai hasznosításának lehetőségeit vizsgálom.

Kezdjük a nevelés oelkersi fogalmával. Mit is értsünk a „nevelési helyzet” kifejezés alatt?

A nevelés mint morális kommunikáció

Oelkers szerint a nevelést a morális kommunikáció témái felől kell megközelíteni. Három kritériumot rögzít: 1. a téma (erkölcs), 2. a szándék

¹ Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika, Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Budapest

(javítás) és 3. a cselekvéshez való viszony (nevelés). Oelkers hangsúlyozza, hogy a kommunikáció itteni értelme nem eszközszerűséget jelent, azaz a kommunikációra nem, mint az erkölcs kifejezésének az eszközére kell tekinteni – felfogása független a befolyásolási elméletektől. További észrevétele, hogy a morális kommunikáció korántsem merül ki a verbális kommunikációban, hanem annál jóval átfogóbb értelmű. Mint látni fogjuk, ez a feltétel a Davidson-féle nyelvi kommunikációs modellnek is sajátja.

A nevelés eszerint még metaforikus értelemben sem érték-közvetítő folyamat. Nem valamiféle két-oldalú, két partot áthidaló feladatról van szó, hanem holisztikus a struktúra. A morális témák kommunikatív folyamatok tárgyaivá válnak az interszubjektív, társadalmi térben, a folyamat hatása pedig kiszámíthatatlan.

A kiszámíthatatlanság jelenlegi szempontunkból döntő jelentőséggel bír. Ez nem más, mint Oelkersnek az a kitétele, amelynek értelmében a morális kommunikáció során együtt kell élni a bizonyosság hiányával. Amint fogalmaz: „A bizonyosság hiánya a tévedésre való képességnek, s ily módon a tanuláshoz a feltétele.” (Oelkers 1998, 16) Mindebből először is az következik – állapítja meg Oelkers –, hogy a nevelés eredményeit kizárólag átmeneti jellegűnek tekinthetjük: „...*átmenetek* egy olyan erkölcsi világ egyre szélesedő és sűrűsödő tereiben, amelynek legnagyobb kihívása abban rejlik, hogy képtelen megállapodni.” (U.o.)

A nevelési folyamat egyetemesen érvényes megítélési alapjának problémaköre, az alap elutasításának védhetősége, valamint a morális témák kommunikatív folyamatok tárgyaiként történő kezelése, ezek összekapcsolása a morális igazolás kérdését állítja előtérbe. Konkrétan: mit jelent a bizonyítás, az igazolás akkor, amikor a morális kommunikáció kizárólag átmenetiként felfogott és elfogadott interszubjektív környezetéről beszélhetünk? Milyen lehetőségeink maradnak az igazolási eljárás során, amikor az objektivitás hagyományos szerepét a bizonytalanságot szükségképpen eltűrő interszubjektivitásra cseréljük?

Az kétségtelennek tűnik, hogy a kommunikáció kulcspozícióba emelésével a nyelvi kritériumok kerülnek fókuszba, tisztázásuk megkerülhetetlenné válik. E tisztázás tétje pedig nem kisebb, minthogy fenntarthatjuk-e jogosultságunkat az igaz, igazság fogalmak használatára akkor, amikor szótárunkból töröljük a társadalmi valóságtól, a kommunikációs szituációtól független objektivitás fogalmát. Amennyiben nem tartjuk fenn jogosultsági igényünket, úgy gondolkodásunkban a relativizmus válhat uralkodóvá, amely minden bizonnyal az oelkersi paradoxon legnehezebben kezelhető következménye. Az erre irányuló kérdés így hangzik: ha a morális ítéletek nem alapozhatók sem vallási ontológiára,

sem előre feltételezett antropológiára, akkor vajon mi lehet egy morális érvelés során az, ami a garancia szerepét betöltheti?

A kanti guillotine

Oelkers érvelése kantiánus gyökerű. A kanti gyakorlati ész formai követelményének akkor teszünk eleget, ha kielégítjük az általánosíthatóság kritériumát, amelynek során az ész képes kimutatni az általános szabály és a konkrét tett szükségszerű kapcsolatát, s mindez nem követeli meg a tett konkrét tartalmának meghatározását. Fogalmazhatunk úgy, hogy Kantnál ez a formai mozzanat az erkölcsi indoklás *differentia specifica*-ja. Ahogyan Oelkers írja „Kant az erkölcsöt a nyilvános vita állandó tárgyává teszi.” A tartalmi maximákat a vita során nem köti semmiféle metafizika, az erkölcs olyan kritika tárgyává válik, amelynek kizárólag formai keretei vannak, tartalmi meghatározottsága nincs.

Jól látható, hogy Oelkers szemében a kanti rendszer is alapvetően kommunikációs rendszer. A nevelés morális kommunikációként való felfogása itt egy olyan kantiánus keretet tételez, melyben a morális indoklások nyilvánosságához kötöttek. Amit Schleiermacher Kanttal szemben kritikaként fogalmaz meg, merthogy szétválasztja a „van”-t a „legyen”-től, azt Oelkers Kant legfőbb teljesítményeként értékeli. Szerinte Kant ezzel feladja az egységes teológiai vízió megvalósításának célját, mintegy szekularizálja a morál struktúráját, s ezzel egy időben lemond a feltétlen morális bizonyosság lehetőségéről. Kérdésünk mindezek fényében így alakul át: vajon ha lemondunk a feltétlen morális bizonyosság lehetőségéről, akkor megmaradó feltételes morális bizonyosság elegendő és elfogadható keretet nyújt-e morális indoklásaink működtetéséhez?

Jelentés szkepticizmus

Figyelemre méltó, hogy a kortárs nyelvfilozófia egyik legkomolyabb kihívására, a jelentés szkepticizmus mélyén rejlő paradoxonra Donald Davidson szintén kantiánus szellemben fogalmazta meg megoldási javaslatát.² Nézzük először magát a szkeptikus problémát.

² A szkeptikus problémával és Davidson javaslatával részletesen foglalkozom: András Ferenc (2010): *A kommunikációs tér filozófiája*. Gondolat, Budapest

A szabálykövetésből eredő jelentés szkepticizmus Saul Kripke Wittgenstein olvasatából származik.³ Kripke kiindulópontja a *Filozófiai vizsgálódások* következő paragrafusa:

„201. Paradoxonunk ez volt: a szabály nem tudja megszabni, miképpen cselekedjünk, hiszen minden cselekvésmódot összhangba lehet hozni a szabállyal. A válasz pedig így szól: ha mindegyiket összhangba lehet hozni a szabállyal, akkor szembe is lehet vele állítani. Ezért itt sem összhangról, sem pedig ellentmondásról nem beszélhetnénk.”⁴

Kripke a szabálykövetés cselekvésben megnyilvánuló bizonytalanságát kiterjeszthetőnek és érvényesnek tartja a nyelvi jelentés egészére. Az ily módon felbukkanó nyelvi-szkeptikus kétely azt fejezi ki, hogy nem tudhatjuk egészen bizonyosan egyetlen nyelvi jel helyes jelentését sem. Mivel nem tudhatjuk bizonyosan a jel jelentését, ezért a jelről szóló hiteinkről sem tudhatjuk, hogy igazak vagy hamisak, vagyis az igaznak tartás aktusa ugyanúgy nem lesz kivitelezhető. Márpedig ha mindezt önmagunkra vonatkozóan nem tudjuk végrehajtani, akkor mások vonatkozásában sem, azaz ahogyan magunknak nem tulajdoníthatunk jelentéseket, úgy másoknak sem. Ennek pedig megrendítő a következménye: ha sem magunknak, sem másoknak nem tudunk jelentéseket tulajdonítani, akkor sem magunkat megértetni, sem másokat megérteni nem vagyunk képesek – nem jöhet létre maga a kommunikáció.

Hadd hívjam itt fel a figyelmet egy lényeges idő-mozzanatra. A nyelvi-szkeptikus kétely a múltbeli és jelenbeli nyelvhasználat közti térben keletkezik. Hogyan? A nyelvhasználat múltbeli eseteiből kiolvasom az adott jel jelentését. Valamely nyelvhasználati, szemantikai szabály követése nem más, mint hogy a szabály korábbi értelmezését kiterjesztem a jövőbeni esetekre. Épp az a probléma, hogy ez nem működik, mivel a jövőben mindig is felmutatható egy a korábbtól eltérő értelmezési lehetőség. Kripke szerint ez az a wittgensteini pont, ahol a bizonytalanság általánossá lesz: „Minden értelmezés az értelmezettel együtt a levegőben lóg; nem szolgálhat az értelmezett támaszául. Az értelmezések önmagukban nem határozzák meg a jelentést.” (Wittgenstein 1992, 123)

³ Kripke a következő művében fejti ki nézeteit: Kripke, Saul (1982): *Wittgenstein on Rules and Private Language, An Elementary Exposition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

⁴ Wittgenstein, Ludwig (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest, 124. ford.: Neumer Katalin.

Kapcsolódási pontok

Amikor Oelkers úgy fogalmaz, hogy a nevelés eredményének meghatározhatóságát valamilyen szempontból biztosítani kell, akkor tulajdonképpen annak a követelményének ad hangot, hogy a nevelési folyamat hatásainak kiszámíthatónak kell lennie. A fentebb jellemzett szabálykövetés idő-mozzanata itt úgyszintén megjelenik. A morális kommunikációként felfogott nevelési helyzetben is körvonalazódik az az igény, hogy egy bizonyos a szabály illetve norma korábbi értelmezését kiterjeszthessem a jövőbeni esetekre. Csakhogy ez a nevelésetikában, mint morális kommunikációban éppen úgy bizonytalanná válik, ahogyan Wittgenstein szabálykövető sémájában. Ebben az idő-mozzanatban, a múlt/jelen és a jövő kapcsolatában „válík köddé”⁵ a nevelési folyamat hatásainak kiszámíthatósága.

Úgy tűnhet, elveszett minden biztos támasz, stabil kapaszkodó, ahonnan elindulva megmenthetnénk akár a morális kommunikációnak, akár magának a kommunikációnak a működési feltételeit. Azonban már Kripke rámutat, hogy Wittgenstein a jelentés állíthatósági feltételekre épülő elméletével mintegy a feje tetejéről a talpára állítja az ellehetetlenülő helyzetet. Miben áll ez a fordulat, különös tekintettel a nevelési folyamatra, mint morális kommunikációra?

Fentebb említettem Oelkers kitételét, mely szerint a morális kommunikáció során együtt kell élni a bizonyosság hiányával. A bizonyosság hiánya a tévedésre való képességnek, magának a tanulásnak a feltétele. A tévedés lehetősége pontosan az, ami a morális kommunikációt megkülönbözteti a levezetési elméletektől. Mivel a bizonyosság hiánya, a tévedés lehetősége magának a kommunikációs szituációnak az alapvető jegye, ezért ha a nevelési folyamatot morális kommunikációként kezeljük, akkor érvényes lesz rá a kommunikációnak, mint társas aktusnak az alapvető karakterjegye. Fogalmazhatunk úgy, hogy az ebben az értelemben felfogott nevelési folyamat társadalmi diszkusszióba, nem pedig dogmatikus, mozdíthatatlan erkölcsi parancsok struktúrájába ágyazott folyamat. Nem valamiféle megfellebbezhetetlen norma, tézis vagy tétel tehát a legfelsőbb fórum, hanem az elsőbbség a kommunikációs szituációé, a szituációban önmagukat és egymást korrigálni képes szereplőké. Minden szabály, minden

⁵ “...the entire idea of meaning vanishes into thin air.” Kripke, Saul (1982): *Wittgenstein on Rules and Private Language, An Elementary Exposition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. 22.

norma csakis annyiban adott és működőképes, amennyiben a szituáció szereplői azt lehetővé teszik.

Wittgenstein ezt úgy fogalmazza meg, hogy a szabálykövetést csakis a szélesebb közösséggel való interakció perspektívájából tekintjük. Kizárólag ekkor léphet fel a korrekció lehetősége. Mit is jelent az, hogy korrekció? Mit jelent az, amikor a közösség kijavítja valamelyik válaszadó mondandóját? Azt, hogy a válasz akkor helyes, ha megegyezik azzal a válasszal, amit a közösség vár, s a válaszadóban megvan a hajlandóság ahhoz igazodni. A fordulat lényegében ez: a helyes kommunikáció megalapozóiként nem jelentés meghatározó tények, egyfajta tartalmi elemek jelennek meg, hanem szabályok. Az állíthatósági feltételek alapszabályai nem abban állnak, hogy tudjuk magát a helyes választ, hanem abban, hogy milyen feltételek mellett tudunk megegyezni a helyes válaszban.

Elengedhetetlen feltétel az egyénben meglévő *szándék*, hogy megfeleljen a nyelvhasználó közösség elvárásainak. Csakis akkor lehet egy individuum a közösség korrekciójának alanya, ha válaszaiban hajlandóság mutatkozik az együttműködésre – ez a hajlandóság primitívum, nincs mögötte igazolás. Csakis így válhat valaki a kommunikációs közösség tagjává – és természetesen fordítva, az elfogadás, a megértés szándékának a közösség oldaláról is fenn kell állnia. A fogalomtulajdonítás játszámája, maga a kommunikáció egyfajta kölcsönös egyetértéssel működik. Ahogyan az egyetértés létrejön, az egyszerűen adott, nincs további magyarázat. Az egyetértéssel mint yers tényrel (*brute fact*) szembesülünk.

A paradoxon feloldásának lehetősége

A feje tetejéről a talpára állítás ennek fényében nem jelent mást, mint a kommunikáció működésének alapszabályaiból kiindulni. Tekintsük először a davidsoni szövegek jelentés szkepticizmusra vonatkozó részeit, majd nézzük meg, mennyiben érinti mindez az Oelkers-féle nevelésetikai paradoxont.

Davidson a transzcendentális érvelés mintáját követve Kantot visszhangzó megoldást javasol. (Ebben a bekezdésben követem korábbi gondolatmenetemet: András Ferenc 2010, 121) A transzcendentális érvelés kiindulópontja egy olyan premissza, melynek elfogadása az egymással szemben érvelő felek számára egyaránt szükséges, majd ebből visszafelé haladva megállapíthatók annak előfeltételei. Jelen esetben a kommunikáció megléte szükségképpen egy ilyen premissza, ugyanis mind a szkeptikus, mind a vele szemben érvelő számára minimális követelménynek tekinthető a kommunikáció létének elismerése, amennyiben érveit ki akarja fejteni. Ha a kommunikáció meglétének premisszáját elfogadtuk, akkor a fentiek alapján

azt is el kell fogadni, hogy a kommunikáció nem működik a jelentéstulajdonítás lehetősége és feltételrendszere nélkül. Ez utóbbi viszont pontosan azt tételezi, amit a szkeptikus érv tagad. A davidsoni gondolatmenetben tehát a szkeptikus érv áttételesen, de szükségszerűen összekapcsolódik a kommunikáció lehetőségének tagadásával, ami viszont (i.) egyrészt performatikus önellentmondás, azaz értelmetlenül kimondhatatlan állítás, (ii.) másrészt ellentmond a kommunikáció meglétének igazolatlan, de szükségképpen elfogadott tényével.

Amennyiben Davidsonnak a jelentés szkepticizmusra adott válasza sikeresen alkalmazható a nevelésetikai paradoxonra, úgy a paradoxon generálta probléma kezelhető marad a morális kommunikáció keretei között. Másképp fogalmazva a nevelésetikai pluralizmus korántsem jelenti az etika végét, nem nyújt jogosultságot sem az etika kiküszöbölésére, sem más szabály- illetve értékrendszerrel (például a jog) történő helyettesítésre.

Bevezetőmben kifejeztem, hogy Oelkers nézetének azon pontjával kívánok vitatkozni, amely szerint az erkölcsi nevelési folyamat eredményét, az eredmény mértékének meghatározhatóságát nem nyerhetjük az egyes nevelési helyzetekből. Úgy látom, hogy amennyiben az egyes nevelési helyzeteket a morális kommunikáció szituációiként fogjuk fel, akkor Davidson érvelésének magját itt is hasznosíthatjuk. Ennek értelmében a morális bizonyosságot nem kereshetjük sem az egyes helyzetektől független elvekben, sem a morális igazolások valamely meghatározott tartalmi elemében, jelentést meghatározó tényében. A morális kommunikáció legfelsőbb fóruma a mindenkorai kommunikációs szituáció, annak szereplői, s mindazok számára, akiknek szándékában áll az ott zajló kommunikáció megértése, azok előtt feltárul a nevelési folyamat eredményeinek mibenléte, s ezen keresztül a mérés szabályainak mikéntje.

A kanti guillotine, ami szétválasztja a „van”-t a „legyen”-től, valóban feladja az egységes teológiai vízió megvalósításának szándékát, s ennyiben lemond a feltétlen morális bizonyosság lehetőségéről. A másik oldalról viszont tényszerű bizonyossággal szolgál. A morális kommunikáció lehetőségének, elfogadhatóságának a ténye hasonló a kanti morális alaptörvény tudatához, ami az ész ténye, az ész egyetlen ténye. Vagyis az a tudat, hogy elfogadva a kommunikáció játékszabályait bármikor, bárki szereplője lehet a morális kommunikációként felfogott nevelési folyamatnak, annak a bizonyosságnak lesz a megalapozója, amiből kiindulva a kommunikációs szituáció szereplői meghatározhatják az erkölcsi nevelés eredményét, az eredmény mértékét.

Barta Szilvia - Kovács Klára

TÁRSADALMI VÉDŐFAKTOROK A KÜLÖNBÖZŐ SZOCIÁLIS JÓL-LÉTTTEL RENDELKEZŐ HALLGATÓI CSOPORTOKBAN

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben számtalan vizsgálat született az emberek komplex életminőségének vizsgálatára (pl. Hungarostudy vizsgálatssorozat) (l. Kopp – Martos 2011, Skrabski et. al. 2004, stb.), amelyek az emberek fizikai és pszichikai egészségi állapotára, társas kapcsolataira kérdeztek rá, mások a jól-lét egy-egy dimenzióját vizsgálták meg különböző korosztályokban: serdülők (Pikó 2010b), középiskolások (l. Van Petegem et al. 2004), vagy éppen a felsőoktatásba épp belépő hallgatók (Michie et al. 2001).

Tanulmányunkban egy speciális csoport, a partiumi¹ régióban élő egyetemisták szociális jól-létének társadalmi meghatározóit kívánjuk megvizsgálni. Ehhez a szociológiában viszonylag újnak tekinthető, pozitív megközelítésmódot alkalmazunk. Ennek lényege, hogy nem csupán a kockázati tényezőkkel számol, amely a társadalom patológiás sajátosságaira fókuszál, hanem azokra a védőhatásokra is, amelyek a káros magatartási elemek megelőzésében segítenek. Ilyen védőfaktorok lehetnek a vallás, társadalmi tőke, társas támogatás (Pikó 2004, Pikó 2010b).

A szociális jól-lét dimenzióinak és indikátorainak kidolgozása Keyes (1998) nevéhez fűződik. Keyes öt dimenzió vizsgálatát javasolja a szociális jól-lét szubjektív értelmezéséhez: *társadalmi integráció, koherencia, hozzájárulás, cselekvőképesség, elfogadás*. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a szociális jól-lét (akárcsak a jól-lét általánosságban) nem különíthető el az egyén társadalmi-gazdasági helyzetétől (SES), s ezek hatással vannak erre (Keyes 2006).

Éppen ezért dolgozatunkban egyaránt figyelembe vettük a hallgatók szocio-kulturális helyzetét és a szubjektív tényezőket (pl. társadalmi tőke) annak meghatározására, hogy e változók mentén milyen hallgatói jól-léti típusokat különböztethetünk meg a partiumi régióban élő egyetemisták körében. Arra keressük a választ, hogy (1) milyen hallgatói csoportokat

¹ „A Partium olyan határközi térség, amely még nincs formalizálva, de már kimutatható. A térség két magyarországi és három romániai megyét, valamint hét ukrainai járást foglal magában. Elnevezése történeti utalásokat hordoz és a köznyelvben is használatos, bár politikai elismerést nem nyert” (Kozma 2005, 30).

különböztethetünk meg a szociális jól-létet tekintve, (2) milyen társadalmi tényezők játszanak ebben szerepet, (3) mik azok a pozitív (védő)faktorok, amelyek magasabb szociális jól-létet eredményeznek.

Kutatásunkhoz a CHERD-H (Debreceni Egyetem Kutató és Fejlesztő Központ) TERD² kutatásának kérdőíves felméréséből származó adatbázist használtuk fel. A szociális jól-lét számos társadalmi indikátorral mérhető, elemzésünk a skandináv modell (Bukodi 2001) módszertanára épül.

Elméleti háttér

Kutatásunk legfontosabb definiálandó fogalma a jól-lét. Newton (2007) szerint az egyén jól-létét három dolog határozza meg: (1) azok a források, amelyeket élete során szeretne megszerezni, (2) azok a célok és szükségletek, amelyekkel élete során találkozhat, és (3) az elért eredmények szubjektív értékelése. Értelmezésünkben a hallgatói jól-lét meghatározó tényezői mindazok a társadalmi, kulturális és egyéni inputok, lehetőségek, társas kapcsolatok, közösségekhez fűződő viszonyok mennyisége és minősége, amelyekkel rendelkezik vagy rendelkezhet az egyén és meghatározzák az egyén társadalomban elfoglalt helyét, illetve az ezekkel való elégedettség mértéke.

Kutatásunkban a pozitív pszichológia szemléletmódjának mintájára pozitív nevelésszociológiai megközelítést alkalmazunk, amelynek kidolgozása Seligman és Csikszentmihalyi (2000) nevéhez köthető, de a kutatóközpontunk (CHERD-H)³ korábbi munkáiban is határozott célként jelent meg. Véleményük szerint a társadalomtudományokra jellemző kritikai attitűd helyett – mely leginkább a társadalom patológiás eseteit, diszfunkcióit és ezek okait vizsgálja – fontosabb és hasznosabb lenne megtalálni azokat a pozitívumokat, protektív tényezőket (védőfaktorokat), amelyek az egyének és közösségek jól-létét segítik elő. A szerzők kiemelik az autonómia, önkontroll, optimizmus, remény, bölcsesség, tehetség, kreativitás, jövőorientált életszemlélet, bátorság, akaraterő, spiritualitás, a felelősség mások és saját magunkkal szemben komoly pozitív hatását az egyén jól-létére (Seligman – Csikszentmihalyi 2000).

Mindezek leginkább a pszichológiára jellemző egyéni motívumoknak tekinthetők, ezzel szemben – vagy inkább mellett – a szociológia,

² OTKA T-69160 TERD (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban) kutatás, 2007-2010 (Kutatásvezető: Kozma Tamás).

³ Center for Higher Education Research and Development Hungary – Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

nevelésszociológia és felsőoktatás-kutatás tudományterületein azon a társadalmi tényezők, mechanizmusok és jelenségek felkutatására fektetünk hangsúlyt, amelyeket társadalmi védőfaktoroknak tekinthetünk. Értelmezésünkben tehát a pozitív nevelésszociológiai szemléletmód a felsőoktatás-kutatásban olyan társadalmi védőfaktorok felkutatását jelenti, amelyek hozzájárulnak a felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgatók jól-létéhez.

Hamvai és Pikó (2008) egyik tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a pozitív megközelítésmód jól adaptálható az iskola világára. Pl. meg lehetne vizsgálni, hogy mik azok a pozitív tényezők, amelyek felkeltik a diákok érdeklődését, kíváncsiságát, ezáltal jobban motiválhatók lehetnek a tanulás iránt, így az iskola nem egy unalmas, stresszes közeg lesz a számukra. Az érdeklődés együtt járhat a magasabb önbecsüléssel, jobb társas kapcsolatokkal, pozitív, optimista jövőképpel, nagyobb belső önkontrollal, amelyek hozzájárulnak az egyén jól-létéhez, s – mint már fentebb említettük – védőfaktorként funkcionálnak.

Hazánkban a védőfaktorok kutatása, felderítése elsősorban Pikó Bettina és kutatótársai nevéhez fűződik, akik szegedi fiatalok – elsősorban serdülőkorúak körében – vizsgálták, hogy melyek azok a pozitív tényezők, amelyek jótékony hatással bírnak e fiatalok egészségmagatartására, védő mechanizmusként működnek a káros szenvedélyekkel, devianciákkal szemben (l. Pikó 2010a, Pikó – Keresztes 2010, Kovács – Pikó 2009, 2010, Keresztes 2007, Mikulán et. al. 2010, Pikó – Keresztes 2007, Brassai – Pikó 2010).

Kísérlet a szociális jól-lét mérésére egy hátrányos helyzetű régió hallgatóinak körében

Kutatásunkban külön hangsúlyt fektetünk arra, hogy felsőoktatásban résztvevő hallgatókat vizsgálunk, hisz sajátos csoportnak tekinthetők a posztadoleszcencia jelenségének köszönhetően (Vaskovics 2000): legtöbbjük külön él szüleitől (albérletben, kollégiumban stb.), viszont anyagilag még sokszor függnek tőlük. Napirendjüket nagyrészt az oktatás határozza meg, azonban ennek köszönhetően sajátos életmóddal, világszemlélettel és értékrenddel rendelkeznek. Másként töltik szabadidejüket, más dolgok érdeklik őket, amelyek miatt nem tekinthetjük őket sem gyerekeknek, sem felnőtteknek.

„Az elemzés a „Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” (TERD) nevű kutatáson alapul. A minta Ukrajna, Románia és Magyarország határmenti régióját foglalja magában. A lekérdezés és az adatbevitel 2008 folyamán zajlott a régió magyar nyelvű felsőoktatási intézményeiben, a minta alapsokaságát a Debreceni Egyetem,

a Nyíregyházi Főiskola, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyvárad Állami Egyetem, a Babes – Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói alkották.

A vizsgálat első szakaszában (2008 ősze) a célpopulációt a harmadéves (végzős) BA és BSc képzésben résztvevő hallgatók alkották. A minta karonként reprezentatív, az összes karról létszámarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. A mintavétel csoportos lekérdezés keretében zajlott, véletlenszerűen szemináriumi csoportok kerültek teljeskörűen lekérdezésre. Az alapsokaság N=3902 fő, minta elemszáma 1361 fő, mely a célpopuláció 35%-át tette ki” (Barta 2011).

Elemzésünkhöz az életminőség-vizsgálatok Svédországban kidolgozott és alkalmazott mérőeszközét használtuk (Bukodi 2001). Az eredeti modell 11 dimenzió segítségével próbálja feltérképezni a lakosság életminőségét (melynek részét képezi a jól-lét is), ezek közül mi a következőket használtuk fel: család, iskolázottság, foglalkoztatás, munkakörülmények, jövedelmek, vagyoni helyzet, szabadidő és rekreáció, társadalmi kapcsolatok. A többi dimenziói figyelmen kívül hagyását a vizsgált minta, és az elemzett adatbázis sajátosságai indokolják.

Védőfaktorok azonosítása a felsőoktatásban

A fentebb ismertetett dimenziókhoz tartozó változók segítségével többváltozós statisztikai eljárásokat: faktor-, illetve klaszterelemzéseket végeztünk. Az egyes jól-lét faktorok mentén azonosítottunk egy abszolút magas szociális jól-léttel jellemezhető, felső-középosztálybeli, magas társadalmi megbecsültségű csoportot; egy magas szellemi jól-létű, első generációs értelmiségi, igen aktív típust; egy keresztény értékrenddel bíró, protestáns etikai beállítódású, lelki jól-léttel jellemezhető csoportot; egy mérsékelt anyagi és társas jól-léttel bíró típust; valamint egy alacsony anyagi jól-léttel és gyenge szülői kötődéssel, ám erős párkapcsolati kötődéssel jellemezhető hallgatótípust. Mindez azt jelzi számunkra, hogy a hallgatók nem tekinthetők homogén csoportnak a jól-lét nézőpontja szerint (sem).

Az egyes jól-lét dimenziók, indikátorok és a belőlük képzett faktorok alapján a tradicionális protektív tényezők igazolása mellett speciális védőfaktor típusokat azonosítottunk. Ez azt jelenti, hogy egyrészt sikerült azonosítani olyan társadalmi tényezőket, amelyek mindegyik hallgatói jól-lét típusban magas értéket értek el, azaz minden hallgató számára védőfaktorként funkcionálnak, ezeket *egységes védőfaktoroknak* neveztük el. Másrészt találtunk olyan társadalmi tényezőket, amely csak bizonyos

hallgatói jól-lét típusokban érték el magas értéket, ezért ezeket *differentiáló védőfaktoroknak* tekintjük.

A szakirodalom – és feltételezéseink – alapján védőfaktornak gondolt jól-lét elemek közül nem mindegyik részéről sikerült kimutatnunk protektív hatást a hallgatói adatok alapján. A társadalmi kapcsolatok számos tényezője, így az oktató-központú, a barátság-alapú, valamint a kulturális elit jellegű faktorok, illetve a szakmaorientált szabadidős faktor – előzetes várakozásainkkal ellentétben – nem tekinthetők védőfaktornak. Azt azonban már sikerült kimutatnunk, hogy a szülők foglalkoztatottsági státusza, egyszóval a dolgozó szülő már képes protektív tényezőként hatni. Az önkéntes, nem fizetett munkavégzés a hallgatók részéről, illetve az értelmiségi- sport-orientált társas kapcsolatok szinte egységesen védőfaktorként működnek. Ez utóbbi összhangban áll egy előző kutatásunk eredményeivel, mely szerint a sport társas jellege pozitív hatást fejt ki a hallgatók baráti kapcsolataira (a sportoló egyetemisták több baráttal rendelkeznek) (Kovács 2011), amelyből az következik, hogy ezáltal pozitív irányban befolyásolja szociális jól-létüket.

A legmagasabb protektív tényező besorolást a magas, vezető beosztásban dolgozó szülők, a középfokú vagy annál magasabb szülői iskolázottság, a vallási alapon szerveződő hallgatói csoportok, illetve egyéb csoportosan végzett társas tevékenységek, a már megkezdett felsőfokú tanulmányok, a családi és a párkapcsolati-alapú kötődéstípusok kapták.

Azonban ezek az „erős” védőfaktorok nem működnek minden hallgatótípus esetében egyformán. Következésképpen az általunk vizsgált speciális populáció esetében speciális védőfaktor-típusokat találtunk, amelyet differenciálónak neveztünk el, hiszen az ide tartozó jól-lét elemek nem minden hallgatói csoportban működnek egyformán. Ilyen tulajdonsággal a kapcsolati tőke, a felsőfokú tanulmányok, illetve bizonyos társas kapcsolatok (párkapcsolati, szabadidős) bírnak. Ezek alapján láthatjuk, hogy bizonyos „készen kapott” jól-lét elemekkel a hallgatók már eleve rendelkezhetnek, melyek számukra védőfaktorként működhetnek, mint például a szüleik iskolai végzettsége, beosztása, a család anyagi helyzete. Azonban vannak olyan jól-lét elemek, melyeket a felsőoktatás, illetve az oktatók képesek befolyásolni, s így védőfaktorokat kialakítani a hallgatók számára, úgy mint az értelmiségi – sport-orientált kapcsolatok támogatása, különböző szabadidős, illetve társas tevékenységek szervezése, előmozdítása, illetve maga a felsőfokú tanulmányok folytatása révén is.

Összegzés

Kutatásunkban a partiumi régió hátrányos helyzetű hallgatói esetében vizsgáltuk egyrészt a magyar nyelvű felsőoktatási intézményekben tanulók szociális jól-létét. Másrészt arra is választ kerestünk, hogy milyen társadalmi tényezők befolyásolják a hallgatók szociális jól-létét. Harmadrészt olyan társadalmi védőfaktorokat kerestünk, melyek igazodnak a speciális populáció élethelyzetéhez, igényeihez.

A svéd modell alapján hat jól-lét dimenziót vizsgáltunk, 145 változó bevonásával 24 jól-lét faktort képeztünk, melyek segítségével 5 hallgatói klasztert alakítottunk ki. A vizsgált régióban találhatunk egy abszolút magas szociális jól-léttel jellemezhető, felső-középosztálybeli, magas társadalmi megbecsültségű csoportot; egy magas szellemi jól-létű, első generációs értelmiségi, igen aktív típust; egy keresztény értékrenddel bíró, protestáns etikai beállítódású, lelki jól-léttel jellemezhető csoportot; egy mérsékelt anyagi és társas jól-léttel bíró típust; valamint egy alacsony anyagi jól-léttel és gyenge szülői kötődéssel, ám erős párkapcsolati kötődéssel jellemezhető hallgatótípust. Ezek alapján bizonyítottuk, hogy az általunk vizsgált minta nem tekinthető homogén csoportnak.

Megállapítjuk, hogy a hallgatók szociális jól-létére pozitív hatást gyakorolnak a vallásosság, a család társas támogatása és a magas kapcsolati tőke, mint társadalmi védőfaktorok. Ezek hiánya leginkább az alacsony szociális jól-léttel jellemezhető csoportokban figyelhető meg, így ezek erősítése, növelése lehet a kulcs a társadalmi csoportok helyzetének javulásához. Ezeken túl speciális védőfaktor-típusokat alkottunk, egyesek egységesen, szinte minden hallgatói klaszterben hasonló hatást érnek el, míg mások differenciálnak, egyes klaszterekben védőfaktorként működnek, másokban nem. További kutatási célunkként tűzzük ki a tanulói jól-lét összes dimenziójának vizsgálatát, illetve egy új hallgatói jól-lét dimenzió kialakítását és további védőfaktorok azonosítását.

Felhasznált irodalom:

- Barta, Sz. (2011): A Bologna folyamat két különböző szintjén tanulók akadémiai értékorientációinak összehasonlító vizsgálata. *Pedagógia Online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. DOI: 10.5911/HERJ2011.01.01

- Brassai, L. – Pikó, B. (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 55-69.
- Bukodi, E. (2001): Társadalmi jelzőszámok. Szociológiai Szemle, 2, 35-57.
- Hamvai, Cs. – Pikó, B. (2004): Pozitív pszichológiai szempontok az iskolavilágában: a pozitív pedagógia kihívásai. Magyar Pedagógia, 1, 71–92.
- Keresztes, N. (2007): Ifjúság és sport. In Pikó, B. (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L'Harmattan, Budapest, 184-199.
- Keyes, C. L. M. (1998): Social well-being. Social Psychology Quartely, 2, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2006): Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: an introduction. Social Indicators Research, 77, 1-10.
- Kopp, M. – Martos, T. (2011): A társadalmi összjólét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban I. Életminőség, gazdasági fejlődés és a nemzeti összjóléti index. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 3, 241-259.
- Kovács, E. – Pikó, B. (2009): A család egészségvédő hatása serdülők körében. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 3, 223-237.
- Kovács, E. – Pikó, B. (2010): Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 23-38.
- Kovács, K. (2011): Sportoló egyetemisták. A sport helye és szerepe a debreceni egyetemisták életében. Educatio, 3 (megjelenés alatt).
- Kozma, T. (2005): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Michie, F. – Glachan, M. – Bray, D. (2001): An Evaluation of Factors Influencing the Academic Self-concept, Self-esteem and Academic Stress for Direct and Re-entry Students in Higher Education. Educational Psychology, 4, 455-472.

- Mikulán, R. – Keresztes, N. – Pikó, B. (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 115-130.
- Newton, J. (2007): Structures, regimes and wellbeing. Wellbeing in Developing Countries working paper, Economic and Social Research Council Research Group on Wellbeing in Developing Countries. Forrás: <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed30.pdf>, utolsó letöltés: 2011. 09. 30.
- Pikó, B. (2004): A pozitív pszichológia a modern társadalomban. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 4, 289-299.
- Pikó, B. – Keresztes, N. (2007): Sport, lélek, egészség. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Pikó, B. (2010a): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásban. In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 87-101.
- Pikó, B. (2010b): Pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 11-21.
- Pikó, B. – Keresztes, N. (2010): Serdülők egészségmagatartása két szociális coping-mechanizmus tükrében. In Pikó, B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan, Budapest
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 1, 5-14.
- Skrabski, Á. – Kopp, M. – Rózsa, S. – Réthelyi, J. (2004): A koherencia mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 1, 7-25.
- Van Petegem, K. – Antonia, A. – Van Keer, H. – Rosseel, Y. (2008): The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. Social Indicators Research, 85, 279–291.
- Vaskovics, L. (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. Szociológiai Szemle, 4, 3-20.

Czike Bernadett

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA

A „Visszacsatolás az alapképzésbe” című pilot program koncepciója, megvalósítása és annak tapasztalatai

Bevezető

Az Educatio Kft- TÁMOP 3.1.1.-es programjának keretein belül határozott szándékká vált a pedagógusképzésben részt vevő oktatók segítése és felkészítése a közoktatásban lezajlott folyamatok követésére, illetve a programok felsőoktatásba való alkalmazásának megkönnyítése. Az általános és középiskolákban elindult szemléleti és módszertani átalakulás után alapkijáindulóponttá vált, hogy a felsőoktatási intézményekben a pedagógusképzés reagáljon erre a kihívásra, és úgy készítse fel a jelölteket, hogy azok az új kihívásoknak eleget tudjanak tenni. A mai pedagógusképzésnek többek között fel kell készítenie a jövődő pedagógusokat a változatos, tevékenykedtető tanulásszervezési módszerekre, a pedagógus-szerepben bekövetkezett szemléleti változásra és az ebből következő gyakorlati tennivalókra. Azokra a kérdésekre kell feltétlenül választ adnia, amelyek a mai iskolát érintik, azokat a probléma-megoldási stratégiákat kell megtanítania, amelyek ma az közoktatási intézményekben jelen vannak.

Másik fontos alapely, hogy mivel a felsőoktatásban a pedagógusképzés az egyetlen olyan képzési forma, amelyben az intézmény szemlélete és az ott folyó pedagógiai munka (így a tanítás módszertana is) *közvetlenül* mintaként szolgál a képzésben résztvevő hallgatók számára, ezért különösen fontos, hogy a képzés összhangban legyen azzal, amilyen szemléleti, tartalmi és módszertani követelményeket támaszt a diákok majdani saját gyakorlatával szemben. Amit a képzőintézmény nap, mint nap maga is végez (pedagógiai munka), az lényegében megegyezik azzal, amire felkészít. Ez a különleges sajátosság az oka annak, amiért pedagógusképzésben a saját élmény kitüntetett jelentőséggel bír.

E gondolatok jegyében született meg a most bemutatni kívánt program koncepciója, tevékenységei és annak megvalósítása. Jelen tanulmány e program tapasztalatait és tanulságait foglalja össze.

Az átfogó koncepció

A pedagógusok szakmai megújulását, a közoktatásban alkalmazott szemléletet és módszereket elsősorban és gyökeresen a *pedagógusképzés módszertani megújításával* lehet befolyásolni. A pedagógusok képzésében nagyon fontos szerepet játszik az ún. „rejtett tanterv” vagyis az, hogy milyen szemlélettel és módszerekkel tanítják az oktatók a pedagógusjelölteket. A képzés szemlélete és a képzésben alkalmazott módszerek üzenete erősebb, mint a megtanítani kívánt tartalom, ezért, akkor és csak akkor jöhetnek létre valódi változások az iskolákban is, ha sikerül a pedagógusképzés módszertanát megújítani. A jelenlegi, hazai pedagógusképzési gyakorlat módszertanában sok helyen a múltat idézi. A jelölteket az egyetemek és főiskolák többségében frontális előadásokkal és frontálisan tartott szemináriumokkal képzik. A legtöbb helyen a képzésben van esetmegbeszélő és/vagy személyiségfejlesztő csoport is. Ezek a foglalkozások azonban a jelöltek attitűdjét formálják, és ezért nem közvetlenül a tanításra készíteneek fel, nem adnak ahhoz módszertani útmutatást. Néhány képző intézményben természetesen találkozunk kivételekkel, de mégsem ez a jellemző.

Jelen programunknak az a célja, hogy a pedagógusképző intézmények *oktatói számára* olyan konkrét foglalkozásterveket fejlesszünk, amelyek segítik őket abban, hogy az egyetemi tanításuk során módszereik újak és változatosak legyenek. Ezért konkrét modulleírásokkal támogatják őket abban, hogy miképpen tudják a felsőoktatásban is a frontális előadást felváltani tevékenységközpontú, kooperatív tanulás és projekt módszerekkel. Ezek a módszerek, bár a pedagógus-továbbképző tréningeken és más szervezetfejlesztő vagy egyéb témájú képzéseken a felnőttképzésben már nagymértékben elterjedtek, a felsőoktatásban mégis *nagyon esetlegesen vannak csak jelen*.

A fejlesztés fontos eleme az elkészült foglalkozástervek gyakorlatban történő kipróbálása, valamint a tesztelés utáni korrekciója is.

A program végén jelen kiadványban valamint az Educatio honlapján a gyakorlatban kipróbált segédanyagok állnak rendelkezésre a pedagógusképzésben oktató kollégák számára.

A „Pedagóguskompetenciák fejlesztése” című oktatási programcsomag témakörei

1. Értékelés

- Az értékelés pedagógiai szerepe
- A tanulók értékelésének fajtái

- A fejlesztő értékelés
- Tanárok értékelése
- Intézmény értékelése

2. *Pedagógus-szerepek*

- Osztályfőnöknek lenni
- Kapcsolat a szülőkkel
- Kapcsolat a kollégákkal
- Változó tanárszerepek
- Kapcsolat a diákokkal (a partneri viszony)

3. *Pályaszocializáció*

- Honnan jöttünk, kik vagyunk?
- Saját élmény feldolgozása
- Hallgatói szerepre való felkészülés
- A tanár, mint segítő
- Az intézményhez való kötődés

4. *Hatékony tanulásszervezési módszerek*

- A tanulást szervező tanár
- Kooperatív tanulás
- Projekt I.
- Projekt II.
- Differenciálás

5. *Gyermekmegismerés*

- A gyerek megismerése a hallgatók saját tapasztalatai és ismeretei alapján.
- A gyerek megismeréséhez használható módszerek, terek, eszközök saját élményű feldolgozása.
- A lényegi kérdések tartalma, megvitatása.
- A tanítványokkal kapcsolatos ismereteket, tapasztalatokat, érzelmeket hogyan lehet „hasznosítani” a tanításban.
- A tanítványokkal kapcsolatos ismereteket, tapasztalatokat, érzelmeket hogyan lehet „hasznosítani” osztályfőnökként.

6. Társadalmi részvétel, közösségi projektek

- Bevezetés a tapasztalati tanulás és a közösségi szolgálat témakörébe – Kedvcsináló (mellékelve)
- Felkészülés a közösségi szolgálati/önkéntes projektre
- A közösségi szolgálati/önkéntes projekt megvalósítása 1-2
- Feldolgozó óra, értékelés

A témakörök szükségessége és jelentősége

A fenti témakörök a megváltozott *pedagógusszerepből* következnek és az elmúlt időszak főbb változásait szem előtt tartva fogalmazódtak meg. Az új szerephez hozzátartozik az *értékelés* funkciójának és lehetséges módszereinek ismerete, számbavétele és elemzése, valamint a változó pedagógusszerep egyes elemeinek áttekintése. A *Pályaszocializáció* témaköre azért került bele a csomagba, mert a diákok jelenlegi státuszának (pedagógusjelölt, hallgató) elemzése és a gyakorlatokon keresztül történő megélése, mint saját élmény, rendkívül fontos szempont volt. Ehhez tartozik a pedagógusszerep iránti elköteleződés, a saját életút és motiváció átgondolása és a jövőre vonatkozó szereptervek, amelyek órai közös feldolgozása mind-mind azt erősítik a diákokban, hogy az ő személyük – a velük éppen történő dolgok – fontosak az egyetemi oktató számára. Ezzel – azon túl, hogy a téma önmagában is rendkívül fontos – egyben modelláljuk is a személyközpontú megközelítést. A *hatékony tanulászervezés módszerek* értelemszerűen, mint a legnagyobb változást hozó terület kerültek be az oktatási programcsomagba. A következő témakör a *gyermekmegismerés* elengedhetetlen feltétele a személyre szabott tanulásnak és a differenciálásnak. A *társadalmi részvétel, közösségi projektek* témakör moduljai pedig a diákok számára lehetőséget adnak arra, hogy a demokratikus rendszerekben megszokott részvételi demokráciát terepen, fiatalon – egyetemi keretek között – gyakorolhassák. A témakörök természetesen sokkal tágabbak, mint amit a bennük lévő résztémák lefednek, azonban terjedelmi és kapacitásbeli korlátok miatt súlyoznunk kellett a témakörök résztémáinak kiválasztásakor. Így csak azok a résztémák kerülhettek bele, amelyeket a megértés és feldolgozás szempontjából mindenképp szükségesnek ítéltünk, és amelyek elegendőek ahhoz, hogy a témakörökben még járatlan szakembereket orientálják.

A modulok sajátosságai

A modulok felépítését az indokolja hogy un. Mester-modulokként is kell, hogy funkcionáljanak. Ez azt jelenti, hogy a foglalkozástervek logikája, a tevékenységek és módszerek sorrendje más tartalommal is megtölthető, így lehetővé válik, hogy az oktatók – a modult mintegy sémaként használva – más óráik módszertanát is megújítsák. A modul megadott modulsablon szerint készült, 15–20 oldalas foglalkozásterv. A modulleírás alkalmas arra, hogy a pedagógusképzésben oktató kolléga a hallgatók számára saját élményű egyetemi órákat tud tartani. A saját élmény azt jelenti, hogy a hallgató oly módon tanul, amilyen tanítási módszerekre éppen tanítjuk. Kooperatív csoportokban tanul a kooperatív tanulásról, projektet készít, amikor a projekt sajátosságaival ismerkedik, egyszóval a képzés az oktatás során saját élményen keresztül mutatja meg azt, amire a pedagógusjelöltet meg szeretné tanítani. Emellett fontos annak a pedagógiai attitűdnek az átadása is, - a tevékenységek és módszerek jellegén keresztül, - amelynek legfőbb jellemzője a pedagógus facilitáló – segítő – szerepének gondolata és megvalósítása. Elengedhetetlen eleme a moduloknak a diákok tevékenykedtetése, bevonása a tanulási folyamatba és önálló, valamint kooperatív munkára és tanulásra szoktatása.

A modulleírás tartalmazza a tanórai tevékenységeket, azok célját – vagyis a kompetenciafejlesztés fókuszait, az azokhoz kapcsolódó módszerek részletes leírását, valamint a szükséges tanári és diákmellékleteket is.

A modulokban fontos elem a segédanyagok, szakirodalom pontos megjelölése. Minden modulleírás legalább jelzésszerűen utal az adott témakörhöz szükséges teljes anyagra, és tartalmazza annak indoklását is, hogy a szerző miért pont ezt a résztémát (modultémát) emelte ki a nagy témakör összes lehetséges résztémái közül. A modulokban megjelenő pedagógiai példák a különböző iskolatípusok szerint adaptálhatóak, vagyis a modul alkalmazható mind alapfokú, mind pedig középfokú oktatásra felkészítő pedagógusképzéssel foglalkozó, képző- intézményben is.

A modulok beválása a gyakorlatban

A kipróbálások egy részén hospitáltam, a saját tapasztalataim egybevágóan az oktatók által – kérdőívben leírt - tapasztalatokkal. A diákok szívesen és aktívan vettek részt a foglalkozásokon. Az esetek többségében először vettek részt ilyen típusú órán és nagyon tetszett neki, hogy ők is részesei az órai folyamatnak. Véleményt alkothatnak, gondolkodnak és egymás gondolatait is megismerhetik. Különösen a Gyógypedagógiai karon voltak fogékonyak a

diákok az új pedagógusszerep, a segítő, facilitáló pedagógia iránt. Érzékenyen reagáltak a modulban erre lehetőséget adó feladatokra. Különös volt megfigyelni, hogy egyes egyetemeken a diákok szemlélete mennyire hagyományos, sokszor életkorukat meghazudtolva a diktatórikus és autoriter tanári viselkedés mellett törtek lándzsát. Ez azért is furcsa, hiszen alig néhány éve hagyták el az iskolapadot, és valószínűleg sok negatív élményük is van ezzel kapcsolatban. Mégis, ahogy a másik frontra állnak (diákból tanárszerepre készülnek) azonnal az erőszakosabb módszerek hívévé válnak. Összességében elmondható, hogy a modulok nagyon érdekes, a hallgatókat motiváló témákat hoznak elő és a módszereik nagyon változatosak. A hallgatók szívesen vettek részt a foglalkozásokon, a velük kitöltött értékelőlapok elemzésének eredményeit a későbbiekben mutatom be. Mindegyik hospitálás tanulságokkal szolgált, van, amelyik azzal, hogy a hallgatók megkérdezése és bevonása a tanulási folyamatba nagyon hasznos és előrevivő dolog, és van, amelyik azzal, hogy az adott témát ezzel a módszerrel alaposabban és körültekintőbben lehet és így érdemes körbejárni. Az oktatók, benyomásaim szerint kedvet kaptak az ilyen jellegű tanításhoz, többen úgy döntöttek, hogy az eredetileg vállaltnál több modult is kipróbálnak. Az egyetemeken nem mindenhol adottak a feltételek a tevékenykedtető tanuláshoz, de a legtöbb helyen az oktatók ezt megoldották. Kevés oktatónak van gyakorlata az ilyen jellegű tanulásszervezésben, így mindenképpen hasznos lenne számukra a modulkipróbálásra való felkészítés keretein belül egy komplex, kooperatív tanulás, projekt, differenciálás témájú és módszertanú, továbbképzés is.

Szemelvények a diákok által kitöltött kérdőívekből:

Minden oktató a kipróbálás után rövid kérdőívet töltetett ki a foglalkozáson résztvevő diákokkal. E kérdőívek (500 db.) feldolgozása jelenleg is folyamatban van, ezért csak ízelítőt adhatunk az eredményekből. A kérdések három fő irányba érdeklődtek. Előzetes tapasztalat, a foglalkozás tartalma és módszertana. A legfontosabb elismerő szavakat a diákok a módszerekről írták. Álljon itt néhány jellegzetes, gyakran ismétlődő fogalom, jelző a kérdőívekből annak illusztrációjára, mennyire értékelik a diákok az alkalmazott bevonó, tevékenykedtető módszereket.

„interaktív, véleményformáló, lehetőséget adó, gyakorlatias, kreatív, figyelmes, diákokat lekötő, diákközpontú, hatásos, érdekes, figyelemfelkeltő, elgondolkodtató, változatos, közvetlen hangulat, jól telik az óra, mások véleményét is hallom, mindenki elmondhatja, amit gondol, problémafeltáró, véleményalkotásra készítet, bevon mindenkit a munkába, kellemes, aktivitásra ösztönöz, megtanulunk együttműködni, gondolatébresztő...”

Meglepő, hogy mindezek a kifejezések egy egyetemi foglalkozást értékelő kérdőíven találhatók. A diákok nagyra becsülik, ha figyelembe veszik véleményüket és bevonják őket az egyetemi órákba.

Az Oktatási programcsomag jövője

Jelen programban négy egyetemen valósult meg a kipróbálás, tizenhárom oktató részvételével. Reményeink szerint ezzel a lépéssel egy folyamat indult el, amelyben az egyetemen, pedagógusokat képző oktatók elkezdik használni ezt a segédanyagot a tanításban.

Az oktatói beszámolók szerint a témák fontosak, a diákokat lekötötték és aktívabbá tették őket az órán. Több kipróbáló helyen is megfogalmazódott a folytatás igénye, sok modul ad lehetőséget arra, hogy az oktató a sémát átvéve új terveket készítsen a saját óráira.

Amennyiben ez a program segítséget ad azoknak az egyetemi oktatóknak, akik maguk is szeretnék más módszerekkel tanítani az egyetemen, mint eddig tették, akkor már teljesítette célját. Fontos előrelépés lehet a pedagógusképzés módszertanának megújítása, közelítése a közoktatásban már elterjedt gyakorlathoz. Az egyetemet végzett fiatal, pályakezdő pedagógusoknak nagy segítség, ha nem az iskolában találkoznak először a partneri viszony gondolatával és a tevékenykedtető tanulás módszereivel.

Nagyon pozitív élmény volt és ezúton is köszönjük a tizenhárom oktató részvételét, azt, ahogyan hozzáálltak a modulokhoz, és ahogyan visszajelezték a modulíróknak, annak érdekében, hogy a szélesebb nyilvánosság elé már a gyakorlatban kipróbált, korrigált modulok kerüljenek.

Gyurkó Szilvia

ISKOLAI KLÍMA VIZSGÁLATA KVALITATÍV ESZKÖZÖKKEL

Az iskolai klímával foglalkozó kutatás előzményei az Országos Kriminológiai Intézetben (OKRI) azok a 2009 óta zajló iskolai erőszak kutatások, melyek az általános iskolai korosztály érintettségét és az iskolai erőszak minőségi és mennyiségi jellemzőit, megközelítési lehetőségeit vizsgálták. (Gyurkó 2009)

A korábbi kutatások egyértelmű tapasztalata volt, hogy csak multiszektoriális megközelítéssel – a jelenség háttérében álló okok és tényezők egyidejű, holisztikus szemléletű vizsgálatával – kaphatunk jó, értékelhető képet az iskolában zajló eseményekről, azok jellemzőiről. Az iskolai erőszak összetett jelenség, aminek megértéséhez, a megelőzéshez és kezeléshez szektorközi megközelítés szükséges, ezért szükséges a kutatási fókuszot is kiterjeszteni, és a kizárólag az iskolai erőszakra koncentráló további kutatások helyett a teljes oktatási intézmény működését, “klímáját” vizsgálni. Olyan iskoladiagnózist készíteni, ami a teljes intézmény működéséről ad képet.

A korábbi vizsgálatok tanulsága volt továbbá az is, hogy az oktatási intézmény és az azt körülvevő intézményrendszer (fenntartó, gyermekvédelem, nevelési tanácsadó, stb.) átfogó vizsgálata szükséges ahhoz, hogy fel lehessen tárni az iskolai erőszakhoz vezető lehetséges okokat és kockázati tényezőket.

A kutatás során “iskolai klíma” alatt a teljes intézményi működés jellemzőinek összességét értettük, idesorolva a menedzsment, a fenntartó, a pedagógusok, a szülők és a diákok mentálhigiénés állapotát, hangulatát, szemléletét – és itt természetesen az erőszakos, zaklatói események előfordulási gyakoriságát is vizsgáltuk. A kutatási fókuszot kiterjesztettük továbbá az oktatási intézmény külső erőforrásait jelentő ellátórendszer (nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, családsegítő szolgálat, stb.) általános jellemzőinek feltérképezése is.

Nemzetközi kutatások, és a témában született szakirodalom is azt támasztja alá, hogy az iskolai erőszak kockázata és egy adott intézmény klímája szoros összefüggésben van egymással. Ennek a hipotézisnek az alátámasztására, és az iskolai klíma-kutatások nemzetközi eredményeinek magyarországi tesztelésére 2011-ben két hajdú-bihar megyei általános iskolában végeztünk iskolai klímakutatást kvalitatív és kvantitatív

módszerekkel. Jelen tanulmány a kutatás kvalitatív rész-eredményeinek elsődleges elemzését tartalmazza.

A kutatásban résztvevő oktatási intézmények (a kiválasztást és a négyoldalú együttműködési megállapodás¹ aláírását követően) az alábbi programban vettek részt:

- 1) 8 órás akkreditált képzés az iskolai erőszak, iskolai klíma témájában
- 2) Fókuszcsoporthoz alsó tagozatos, 4. osztályos diákokkal (10 fő)

Egy-egy osztályból kértünk max. 12 főt, hogy vegyenek részt a beszélgetésben. A kiskorúakra irányadó adatvédelmi szabályoknak megfelelően előzetesen írásos tájékoztatót adtunk a diákoknak, és egy formanyomtatványon szülői hozzájárulást kértünk. A fókuszcsoporthoz csak azok a gyerekek vehettek részt, akik az aláírt szülői hozzájáruló nyilatkozatot visszahozták.

A beszélgetést diktafonra rögzítettük, és egy fő megfigyelő is jelen volt a fókuszcsoporthoz vezető személyen kívül. Az ő feladata a gyerekek reakcióinak rögzítése, a non-verbális megnyilvánulások figyelése volt.

- 3) Fókuszcsoporthoz felső tagozatos, 7. osztályos diákokkal (10 fő)

A felső tagozatosak esetében is előzetes hozzájárulást kértünk a szülőktől, és részletesen tájékoztattuk őket a kutatásról, annak céljáról, az azt végző intézményekről, és arról, hogy kik vezetik a kutatást, ill. hogyan tudják elérni őket, ha bármilyen kérdésük van.

A diákokat arról is tájékoztattuk, hogy a közreműködésük önkéntes, és bármikor kiléphetnek a kutatásból.

A felsősök esetében is egy osztályt kerestünk meg, és a későbbiekben ők voltak azok (az alsósoknál is) akik a kérdőíveket is kitöltötték – így ugyanazt a mintát kvalitatív és kvantitatív technikával is lekérdeztük.

- 4) Fókuszcsoporthozos beszélgetés a pedagógusokkal (12 ill. 15 fő)

¹ Fenntartó - Oktatási Intézmény – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete - OKRI

A mintába került egyik intézmény esetében gyakorlatilag a teljes tantestület (a menedzsment kivételével) részt vett a beszélgetésen, míg a másik iskola esetében 12 önként jelentkező pedagógussal zajlott a fókuszcsoporthoz. A menedzsmentet itt is megkértük, hogy ne vegyen részt.

A beszélgetést diktafonra rögzítettük.

- 5) Kérdőív-felvétel alsó tagozatos diákokkal (teljes 4. osztály)
- 6) Kérdőív-felvétel a felső tagozatos diákokkal (teljes 7. osztály)
- 7) Kérdőív-felvétel a pedagógusokkal (teljes tantestület)
- 8) Résztvevő megfigyelés
- 9) Ellátórendszeri kérdőívek

A pedagógus fókuszcsoporthoz tartozók eredménye több ponton ráerősített a kérdőíves adatfelvétel eredményeire, illetve ki is egészítette azokat. Az elsődleges elemzések szerint a pedagógusok legfontosabb narratívái a fókuszcsoporthoz az iskolai klíma tekintetében az alábbiak szerint alakult:

1.) Belső és külső erőforrások hiánya

A pedagógusokkal folytatott beszélgetés során egyértelművé vált, hogy a pedagógusok „nehéz helyzetben lévőnek” találják saját iskolájukat. Ennek oka a visszajelzések szerint az, hogy a mindennapi konfliktusok megelőzéséhez és megoldásához nem kapnak hatékony segítséget sem az iskolán belül, sem pedig azon kívül. A „magára hagyottság” elemei:

- kommunikációs problémák a szülőkkel,
- sikertelen probléma megoldási kísérletek és technikák a diákokkal,
- támogatás hiánya az iskolán kívüli szakszolgálatoknál és intézményeknél (nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, stb.).

A „magára hagyottság” és a részben abból fakadó kiégettség-érzés komoly nehézséget okoz a mindennapi munkában, beszűkíti a konfliktushelyzetek megoldásának lehetőségeit is. Mindenképpen szükséges és fontos szükséglete a pedagógusoknak ezen a területen a szupervízió, a kiegészítő-elleni tréning, a lelki támogatás megvalósítása. Az igénybe vehető belső és külső erőforrások feltárása és aktivizálása szintén szükséges.

Jelentős frusztrációs forrás az intézmény lehetséges megszüntetése miatti aggodalom. A pedagógusok ilyen irányú szorongását tovább mélyíthetik a menedzsment által választott eszközök az „iskolamegszüntetés”-megelőzésére.

Az erőforrások területén pozitívum, hogy a pedagógus-közösség komoly támogató erőként és háttérként jelenik meg a mindennapokban. A munkatársak a legtöbb megerősítést és segítséget egymástól kapják.

A „magára hagyottság” – érzés a diákoknál is megfigyelhető. Megfogalmazódott a beszélgetések során, hogy „csak magadra számíthatsz”. Ez az attitűd elnehezíti, hogy

- a pedagógusok időben, megfelelő információhoz jussanak egy kialakuló konfliktusról,
- időben be lehessen avatkozni egy konfliktushelyzetbe, még mielőtt az eskalálódik,
- a pedagógus választhassa meg, hogyan zárja le a konfliktust (és ne ő „fusson” a gyerekek által már kiválasztott megoldás után, utólag „lereagálva” a történeteket – azaz megbüntetve a szabályszegő(ke)t).

2.) Az iskolai erőszak oka

A pedagógusok döntő többsége a szülőknél és a családi háttérben látja az iskolai erőszak okát. Ezen túlmenően a diákok szabálytiszteltének hiánya (a társadalmi együttélési szabályok és normák ismeretének és/vagy elfogadásának hiánya) jelent még meg dominánsan. Ez azért is különösen problematikus, mert a szülőkkel való kapcsolattartás, kommunikáció komoly kihívások elé állítja a pedagógusokat. Hiányoznak ezen a területen a „jó gyakorlatok”, a közösségi megoldások. Egyéni technikák vannak, amelyeket egy-egy pedagógus sikerrel alkalmaz, de ezek nem általánosan elfogadottak a pedagógusok körében. A szülők „eléréséhez” az iskola külső erőforrásokat csak igen ritkán vesz igénybe. A külső segítők megítélése negatív, az „úgysem tudnak segíteni” attitűd tapasztalható.

Szakmaközi együttműködés és közös fórumok szükségesek, ahol a lehetséges és elérhető külső erőforrásokat, a kompetenciahatárokat az iskolai közösség jobban megismeri.

3) Az iskolai erőszak eltérő megítélése

Míg a pedagógusok komoly problémaként értékelték az iskolai erőszakot, és bár a saját intézményüket nem tartották „különösen fertőzöttnek”, de fontosnak érezték a helyzet javítását, addig a gyerekek körében általánosan tetten érhető attitűd volt a probléma kicsinyítése („van ilyen, de az nem komoly”) vagy hátrítása („nem megfelelő a felnőttek reakciója”).

Az iskolai erőszak csak a diákokkal és a családokkal közös összefogás eredményeképpen mérsékelhető, megelőzhető probléma, ezért a partnerség az egyik legfontosabb kulcsszó - a külső és belső erőforrások aktivizálása mellett. A szülők és a diákok bevonása a konfliktusrendezési eljárásokba, a házirend közös folyamat eredményeként történő újrafogalmazása, paritásos döntéshozatali mechanizmusok kiépítése mind-mind hozzájárul az iskola klímájának javításához és az iskolai erőszak esetek csökkentéséhez.

4) Megoldatlan konfliktusok „szelleme”

Főként a diákok körében, de a pedagógusoknál is megfigyelhető volt, hogy korábbi (formálisan már lezárt) konfliktusok élő problémaforrást jelentenek később is. Ez részben azt mutatja, hogy magának a konfliktusnak a rendezése, „megoldása” nem volt sikeres, részben pedig azt, hogy a régi idők problémái tovább „kísértenek”, elnehezítve a mindennapokban a kommunikációt és az együtt dolgozást. Az ilyen „szellemek” aláássák a sikeres konfliktusrendezést, mert azt az üzenetet hordozzák, hogy „most sem lesz ez másként lezárva”, továbbá megakadályozzák, hogy valódi bizalmi viszony alakuljon ki a tanárok és diákok között. Ez az egyik legfontosabb feltárt hiátus az iskola működésében: nincs olyan bizalmi személy az intézményben, akit a diákok megbízhatónak ítélnék, és akire számíthatnak (stabilan) a konfliktusok rendezésében / megelőzésében.

Ezt a helyzetet mindenképpen meg kell oldani, mert ennek hiányában a konfliktusok rendezése öntörvényű és a diákok közötti önbíráskodás szabályai szerint zajlik. Első lépcsőben kortárs segítők kiképzése / alkalmazása fontos előrelépést jelentene.

A diák fókuszcsoporthoz jellemzője volt, hogy az általános rossz mentálhigiénés állapot miatt a gyerekek az első fél órát, 20 percet ventillálásra használták, és csak nagyon nehezen lehetett a figyelmüket a kívánt témára fordítani. Ha volt a beszélgetést megelőző napokban valami nagyon felkavaró esemény, esetleg a diákok úgy ítélték meg, hogy méltánytalanság történt velük, akkor a felháborodásuk teljesen uralta a beszélgetést, és nem tudtak távolságot tartani a témától. Ilyen esetben pozitív tartalmú megjegyzéseket és értékeléseket csak nehezen tettek. Ez (többek között) azt is mutatta, hogy az iskolában alkalmazott konfliktus feloldási technikák nem hatékonyak, a diákokban felhalmozódik a feszültség, ami további konfliktusok és erőszakos események alapját jelentheti.

A diákok általánosan konfliktusosnak, problémásnak írták le az iskolai életet. Azt jelezték, hogy a tanárokkal való kapcsolatuk hierarchikus, nem a

kölcsönös tiszteleten és elfogadáson alapul. A tanárok többsége autoriter osztályvezetési technikát igyekszik alkalmazni, de annak technikai, módszertani eszköztárát nem ismeri, illetve személyisége nem alkalmas annak kivitelezésére. Ilyenkor a tanár belső konfliktusa (az elvárások és a személyes lehetőségek, kapacitások közötti különbségből adódóan is) kivétel a gyerekekre, és ők kvázi „bűnbakként” vannak jelen az eseményekben.

Az iskolába való érkezés nem örömteli, nem érzékelik, hogy örömmel fogadnák őket az iskolában. A nap egyik legkonfliktusosabb időszakaként a reggelt jelölték meg. A nap során ez csökken, majd a nap végén (amikor a diákok és a tanárok is már fáradtak) újra megnő a problémák, konfliktusok száma.

Moderátor (M): Szerintetek ez mikor fordul elő leggyakrabban, és miért?

- *Reggel, mert akkor éhesek vagyunk. Meg a vége felé az iskolának, mert fáradtak vagyunk és nyugtalanok.*

A diákok többsége motivált a tanulásban, és van legalább egy olyan tantárgy, amit kedvvel tanul.

- *Nincs kedvenc óránk, csak ami elmegy éppen.*
- *Fizika, ott két-három ember beszél, a többi meg pihen.*
- *A fizika az jó, mert érdekes.*
- *Kémia, az már nem annyira.*
- *Ott van a matek tanár. Az tanítja nekünk a fizikát is, meg a matekot is. A matek az nagyon rossz.*
- *Ha játékosan adná elő, sokkal jobban megjegyeznénk, mint így, hogy... 'tanuld meg otthon'.*

Az iskolai konfliktusok feloldási terepe nem elsősorban az iskola. Jellemzően minden második esetet a diákok az iskola falain kívül rendeznek le – mert ott szabadabbak a keretek, nincsenek olyan szigorú szabályok.

Pozitívum, hogy barátok, iskolatársak segítségét is kéri a problémarendezésben – bár sajnos ez kevésbé kortárs segítői technikákkal működik, sokkal inkább az erődemonstráció része. (De ez egy olyan kiaknázatlan belső erőforrás, amire támaszkodva a jövőben érdemes lehet kortárs-segítő képzést indítani az iskolákban.)

Moderátor (M): Nálatok, ha valaki bánt titeket, kitől tudtok segítséget kérni?

- *Baráttól, az megvéd minket.*
- *A szüleinkhez azért nem szoktunk fordulni, mert akkor mondják, hogy... 'te is csak a szüleidhez tudsz fordulni, a szüleidet tudod hívni'.*
- *Igen. Ez így van.*
- *Tanároknak sem szoktunk szólni, de ha észreveszik mi van, ott vannak, leállítják.*
- *Ha szólsz, akkor az meg olyan, hogy juj, csak ezt tudod csinálni.*
- *Nem tudjuk magunkat megvédeni, ha a felnőtteknek szólunk.*
- *Igen, igen...*
- *Akkor megint jobban rászállnak*
- *Egyszer elkezdtek engem piszkálni a 8.-osok, felhívtam apámat, és azóta egy kicsit elbalkultak.*
- *Igen, de ha nem hívtad volna fel a faterodat, hagyod magad, egyre jobban rád szálltak volna.*
- *Nem hagytam magam.*
- *Igen*

A gyerekek alapvető reakciója az erőszak eseményekre a tagadás és a hárítás. Próbálják “nem komolyan venni”, és viccel, vagy játékkal elvenni a dolog élet. Láthatóan a tanárok is partnerek ebben, mert ilyenkor “nincsen balhé”.

A tanári fókuszcsoporth képe teljesen más iskolai működést rajzol ki. Mintha nem is ugyanabban az intézményben dolgozókkal-tanulókkal beszélgettünk volna. A tanárok megközelítése szerint “háború” van az iskolában, az egyik oldalon állnak ők, a másikon meg a diákok. A használt kifejezésekben is ez a narratív uralkodó: “nem lehet a gyerekekkel kibékülni”, “harcolunk”, “ellenségesek” a diákok, stb.

A bizalmi személy hiányát a tanárok is megszenvedik, a tantestületeken belüli erővonalak ritkán teszik lehetővé semleges, harmadik személlyel való konzultáció lehetőségét. A kiégés, a fásultság sok tanárnál tettenérhető.

Az iskolai élet legkomolyabb problémájának a szülőket látják, akik “nem partnerek”, “nem lehet velük mit kezdeni”, “nincs idejük a gyerekre”, “nem is látjuk őket”, “csak követelni tudnak”.

Az iskolai erőszakot a tanárok nem látják súlyos problémának, szerintük a súlyos eseteket tudják kezelni – igazi problémát az osztálytermi agresszió jelent, azaz a tanórák zavarása, ami miatt nem lehet rendesen haladni az anyaggal. Az elvárások és a lehetőségek, tapasztalatok közötti szakadék számos pedagógusban komoly szakmai, érzelmi és személyes krízist tudott előidézni.

ÖSSZEGZÉS

A Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetével közösen zajlott felmérés két, Hajdú-Bihar megyei általános iskolában az iskolai klíma és az iskolai erőszak esetek, konfliktusok kölcsönhatásáról. Iskolai klíma alatt értettük az épített környezet jellemzőinek, az iskolapolgárok általános mentálhigiénés állapotának az iskola kultúrájának (uralkodó hitek, meggyőzések, kommunikációs stratégiák) egyidejű vizsgálatát. A kutatás kvalitatív (fókuszcsoport) és kvantitatív (kérdőívek) módszerekkel végeztük. Az eredmények szerint az iskolai klíma és a konfliktusok között szoros kölcsönhatás van, a tisztelet hiányán, a bizalmatlanságon és a párbeszéd hiányán alapuló iskolai légkör kedvez az erőszak esetek kialakulásának és a konfliktusok eszkalálódásának.

Felhasznált irodalom:

- Anderson, C.S. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. In: Review of Educational Research. 1982. vol. 52. no. 3., 368-420. old.
- Ding, C – Liu Y. – Berkowitz, M. (2011): The Study of Factor Structure and Reliability of an Abbreviated School Climate Survey. In: Canadian Journal of School Psychology. 2011. vol. 26. no. 3. 241-256. old.
- Gyurkó Sz. (2009): Iskolai erőszak – problémafeltárás és lehetséges megoldások. OKRI. Budapest.
- Horn, M. L. (2003): Assessing the Unit of Measurement for School Climate through Psychometric and Outcome Analyses of the School Climate Survey. In: Educational and Psychological Measurement. 2003. vol. 63. no. 6. 1002-1019. old.

Hercz Mária

A PEDAGÓGUSOK GONDOLKODÁSÁNAK ÁTALAKULÁSA: MÍTOSZ, VAGY VALÓSÁG?

A pedagógus szerepe a gyermekek és fiatalok nevelésében különféle nevelésfelfogások szerint eltérő, vannak olyan nézetek is, amelyek tagadják, illetve szinte jelentőség nélkülinek tartják a gyermeket érő társadalmi és családi hatásokkal szemben. Más felfogások szerint épp a társadalmi-gazdasági változások hatására folyamatosan átalakuló világban van szükség a pedagógusra, akivel szemben azonban megváltoztak az elvárások.

Globalizálódó világunkban az elmúlt évtizedekben ismét a kutatások fókuszába került a pedagógus (OECD, 1998), mint a gyermek fejlődésének irányítója (Csapó 1992), áttételesen pedig mint a gazdasági fejlődés egyik indikátora, amennyiben elfogadjuk az oktatás és a gazdaság kölcsönhatását bizonyító nézeteket, s azt a közismert tényt, hogy egy oktatási rendszer csak annyira lehet jó, amennyire a benne dolgozó pedagógusok azok (McKinsey, 2007).

Tanulmányunk az elmúlt évtizedben végzett három azonos célú és hasonló tartalmú pedagóguskutatásunk közötti kapcsolatot tárja fel néhány kiemelt szempontból (Hercz 2005, 2008). Szándékunk az eredeti vizsgálatokban a pedagógusok gondolkodásának, nézeteinek megismerése volt, mégpedig a hazai kutatásokban viszonylag ritkán előforduló szemlélettel a különböző pedagóguscsoportok összehasonlításával. Kutatásunk távlati célja a képzés és továbbképzés gyakorlatának segítése volt az empirikusan megismert összefüggésekkel.

A pedagóguskutatás paradigmaváltása: egy irányzat születése

A közel egy évszázada született pedagóguskutatások (Kratz 1896; rövid történetét ld. Szivák 2002) eredeti és mai célja lényegében nem változott: empirikus alapon megfogalmazni a „jó tanár” kritériumait annak érdekében, hogy az oktatás hatékony legyen. Kratz munkájában a hatékony tanár jellemzőit tárta fel tanulók megkérdezésével. Innen indult a pedagógusok személyiségének kutatása, a tulajdonságok különféle szempontú listáinak összeállítása, amely máig is élő irányzat. Az OECD 1998-as kiadványának

egyik fejezete „A holnap tanárai” címet viselte, s a szakma újfajta professzionalizmusának szükségességét, jellemzőit taglalta (OECD, 1998).

A kutatások alapfelfogása születésétől több paradigmaváltást ért meg a kezdeti behaviorista szemlélettől a rendszerszemléleten át a kognitívig. Ma a pedagógiai professzionalizmus jegyeiről, a pedagógus-kompetenciákról, a kvantitatív vagy a kvalitatív kutatások hatékonyságáról vitázunk, egy dolgot azonban nem kérdőjelezünk meg: a pedagógusok gondolkodásának jelentőségét a gyakorlatban.

Több évtized telt el, amíg a kutatások ilyen egyértelművé tették, hogy a pedagógusok gondolkodása, tudása, nézetei határozzák meg mindennapi gyakorlati tevékenységüket (Falus, 2001). Már a hatvanas években több kutató rájött, hogy az eredményesség nemcsak a pedagógiai készségekkel, hanem a tanárok gondolkodásával is szoros kapcsolatban áll (Andelson, 1968). A hetvenes évek végére a kognitív tudományok hatására egyre tisztábban körvonalazódott a pedagóguskutatások új paradigmája, a gondolkodáskutatás (Shavelson 1973; Schön 1983). Floden és Klinzig (1990) szerint a tanárok szakértelmét a gondolkodásukat elemző kutatások hivatottak feltárni. Az így kikristályosodott gondolkodási modellek alapjául szolgálhatnak a tanárképzésnek. A tanári gondolkodás vizsgálata három oldalról is befolyásolhatja a pedagógusképzést: tartalmi forrásként szolgálhat, módszertani segítséget adhat bepillantást nyújtva a pedagógusok tanulási folyamataiba, s hatással lehet az oktatáspolitikára is (Hercz 2008, 5). Munkánk az ő véleményük igazában bízva folyik e témában egy évtizede.

Kutatási szakaszok és jellemzők

Kutatásunk három szakaszból állt, az első Fejér megyei, közel reprezentatívnak tekinthető mintára épült, a második és a harmadik szakasz mintája országos lefedettségű (nem reprezentatív, de 80 településről, a települések 2,5%-áról származnak a válaszadók). Kiemelt célunk volt, hogy az egyes csoportokba közel azonos elemszámú pedagógus kerüljön (*1. táblázat*), illetve, hogy az egymást követő szakaszokban ugyanazok az iskolák szerepeljenek. Igyekeztünk úgy alakítani mintánkat, hogy a kisebb településen élők, és a férfi pedagógusok is megfelelő arányban kerüljenek a be, hisz a lehető legtöbb háttértényező szerinti összehasonlításra törekedtünk.

Kutatásunkat kérdőíves módszerrel végeztük. Olyan kérdéseket is érintettünk, amelyekkel a napi gyakorlat során nem szembesülnek. A válaszadáshoz tudatossá kellett tenniük, meg kellett fogalmazniuk eddig át

nem gondolt dolgokat, értékelni helyzetüket, kapcsolataikat, nézeteiket. A válaszadói hajlandóság és az őszinte válaszadás növelése érdekében döntöttünk az anonim kitöltés mellett. Az első szakaszban egy 198 itemes kérdőívet használtunk, a másodikban és a harmadikban egy 160 itemeset. A kérdések, kérdéscsoportok között voltak azonosak, melyekkel az adatfelvételek között eltelt idő alatti változásokat kívántuk megfigyelni, és voltak a téma mélyítését szolgálók.

1. táblázat. A minta megoszlása a különböző kutatási szakaszokban

<i>Intézmény / tagozat</i>	<i>1. szakasz 2000/2001 (fő)</i>	<i>2. szakasz 2006/2007 (fő)</i>	<i>3. szakasz 2010/2011 (fő)</i>	<i>Összesen (fő)</i>
óvoda	144	0	0	144
alsó tagozat	158	209	224	591
felső tagozat	170	215	234	619
gimnázium	102	211	201	514
szakképzés	92	203	193	488
<i>Összesen</i>	<i>666</i>	<i>838</i>	<i>852</i>	<i>2132</i>

Tanulmányunk a címben megfogalmazott kérdésre keresi a választ, hisz tapasztalatunk szerint legtöbben, akik a tanárképzésben és -továbbképzésben dolgoznak, meg vannak győződve arról, hogy a változások, amiket a hallgatókban és a gyakorló pedagógusokban létre szeretnének hozni, valóban létrejönnek, és hosszú távon hatnak a gyakorlatra. De igaz-e ez? Nem csak egy mítosz? Vajon az elmúlt évtized oktatáspolitikai változásai, a célzott továbbképzések, a különféle szakértők segítségével támogatott fejlesztő programokban való részvétel megváltoztatta-e a pedagógusok gyermekképét, tanítványaik fejleszthetőségéről alkotott képüket.

A kutatás első két szakasza között alig néhány esetben volt jelentős különbség, a pedagóguscsoportok nézeteinek, meggyőződéseinek és – önbevallott – gyakorlatának jellemzőiben. Egy évtized azonban már elég hosszú idő ahhoz, hogy feltételezhessük: pozitív változások tapasztalhatók. Munkánk keretei között néhány főbb kérdést emelünk ki, esetükben megvizsgáljuk a változások meglétét, s azt is, hogy a pedagóguscsoportok gondolkodása között léteznek-e még szignifikáns eltérések.

A kapott eredmények a változások tendenciáit mutatják csupán, hisz nem állt rendelkezésünkre a reprezentatív, longitudinális vizsgálathoz szükséges anyagi forrás, de lehetőségeink szerint igyekeztünk nagy mintán

dolgozni (összesen több mint kétezer kérdőívet töltöttünk ki), s ugyanazokat az iskolákat elérni, így remélhettük, hogy a válaszadók egy része azonos.

Hogyan születik a pedagógusok gyakorlati tudása?

A pedagógusok szakmai énképe (szakemberképe) ugyanolyan jelentős szakmai szocializációjuk folyamatában, mint a gyermekek énképe, mégis keveset tudunk róla. Kutatásunkban ennek néhány elemét emeltük ki, többek között a szaktudás és a szakmai kompetencia megszerzésének, kialakulásának módjáról és forrásairól alkotott képüket. A gyermekek kognitív fejlesztését segítő pedagógiai tudás forrásai közül nyolcat értékelítettünk a szerint, hogy milyen mértékben tartják a pedagógusok fontosnak (2. táblázat).

Legjelentősebb tudásforrásnak a megkérdezettek saját tanítási tapasztalataikat tartották (a válaszadók 52%-a maximális pontot adott erre). Lényegesen alacsonyabb értékkel, de a lista vezető helyein áll a felsőoktatás mindkét vizsgálatban (3, ill. 2. hely). Ez esetben azonban 20% alatti azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik teljes mértékben vallják, hogy itt szerezték meg a gyermekek fejlesztését segítő tudásukat, s nincsenek olyanok, akik nem értékelik hasznosítható tudásforrásként a felsőoktatást.

2. táblázat. A pedagógiai tudás forrásai^{1,2}

Források	átlag (2006)	átlag (2011)	szórás (2006)	szórás (2006)	Különbség ²
Tanítási gyakorlat (önállóan)	4,0	4,3	1,00	0,86	szign.; 0,3
Tanárai példája	3,4	3,1	0,76	1,14	szign., -0,3
Felsőoktatás (képzés során)	3,3	3,4	0,74	0,71	-
Öröklés (vele születik)	2,9	3,3	1,24	1,09	szign., 0,4
Kollégák	2,5	2,4	0,90	0,86	-
Szakirodalom (önképzéssel)	2,5	2,2	0,84	0,68	szign., -0,3
Továbbképzés	2,4	2,5	0,82	0,74	-
Családi példa	2,2	2,3	0,75	0,81	-

Megjegyzés:

¹: Ez a kérdés a 2000-es adatfelvételben még nem szerepelt.

²: A kérdés eredetileg így hangzott: „Ön szerint egy pedagógus hogyan tesz szert arra a tudásra, mellyel hatékonyan tudja fejleszteni tanítványai kognitív képességeit?”

³ Szignifikanciaszint: $p < 0,05$; $N(2006) = 822$ fő, $N(2011) = 831$ fő

A pedagógiai tudás, mint vele született adottság jelentőségének értékelése meglepő eredményt hozott: a középmezőnyből a harmadik legmagasabb

átlagértéket kapva a felsőoktatással majdnem azonos helyre emelkedett. Továbbra is ez az elem osztotta meg leginkább a mintát: 60, ill. 55% egyértelműen elutasította, 24, ill. 29% azonban úgy vélte, hogy a tanítványai fejlesztéséhez szükséges tudás adottság, ami tulajdonképpen azt is jelenti, hogy nem tanulható.

A pedagógusok háttéradatai alapján a lehetséges eltéréseket variancia-analízissel vizsgáltuk mindkét esetben. A családi példa és a szakirodalom megítélése kivételével szignifikáns volt a különbség a pedagóguscsoportok között, s az életkor, a pályán töltött idő, a településtípus és a nemek szerint is. Néhányat az alábbiakban bemutatunk közülük.

A tanítók – a gimnáziumi tanárokkal együtt – hisznek leginkább a veleszületett adottságok és az önfejlesztő gyakorlat szerepében. A gimnáziumi tanárok véleménye az értékelések felénél szignifikánsan alacsonyabb a formális képzés (felsőoktatás és továbbképzések) szerepének megítélésben. Itt az egyetemi és a főiskolai képzés tartalmi különbözősége lehet a háttérben, hisz legnagyobb mértékben a felső tagozatban tanítóktól tér el értékelésük. A tanári példát pedig ők tartják legfontosabbnak a szakmai tudás megszerzésében. Ez az eredmény azért is jelentős, mert a gimnáziumi tanárok közel fele – egy későbbi kérdésre adott válasz alapján – szakmai példaképet középiskolai, 5%-a egyetemi tanárai, s 8%-a felnőtt-oktatói közül választja, s átvett és továbbvitt tulajdonságnak a szakmai tudást és a módszertani kultúrát nevezi meg legmagasabb arányban. Továbbgondolva egyértelműen látható egyrészt, hogy miért lassú és nehéz a gimnáziumok tanítási szemléletének és gyermekképének átalakítása, s az is, hogy a képzés személyi hatásának növelése nélkül ez a folyamat továbbra is igen lassú lesz.

A nemek közti eltérés is tanulságos: a nők jobban bíznak önfejlesztő gyakorlatukban (n:4,4; f:3,7), és tanulnak kollégáiktól, a férfiak volt tanáraik példáját tartják fontosabbnak (f:3,6; n:3,9).

Ha a Pygmalion-effektus hat ...

A 21. század pedagógusának legfőbb jellemzőjeként minden pedagógus-hallgató valószínűleg először azt tanulja meg, hogy ismeretközlő-ismeretátadó szerepe átalakult segítő-fejlesztővé. Ha a képzés hatékony, akkor ez a fogalom a végére valószínűleg megtelik tartalommal, s új kollégánk ezzel a szakmai énképpel kezdi meg munkáját – szeretnénk hinni (valószínűleg) mindannyian, akik a felsőoktatásban dolgozunk. De mi a helyzet a hétköznapiakban? Mit gondolnak a gyakorló pedagógusok a gyermekek fejlődéséről? Hogyan vélekednek sikereikről és kudarcaikról?

Ezekre a kérdésekre azért is keressük a választ, mert meggyőződésünk, hogy a pozitív attitűd segít az eredmények elérésében.

Mitől fejlődik a gyermek?

Elsőként a gyermekek (tanítványok 3-19 évesig) fejlődéséről alkotott képet mutatjuk be. A pedagógusokkal a gyermekek fejlődésére ható tényezők jelentőségét véleményeztettük ötfokozatú Likert-skálán. E kérdéscsoport kutatásunk mindhárom szakaszában szerepelt. Az első szakaszban (2001) a tényezőket, mint a tárgyi, személyi és információs környezet elemeit, és a gyermek genetikai adottságait soroltuk faktorokba (Hercz 2008, 85). A 2-3. szakasz kérdéscsoportját kissé átalakítottuk. Ide 16 tényező került, melyeket faktoranalízissel négy csoportba soroltunk (3. táblázat).

3. táblázat. A gyermekek kognitív fejlődését befolyásoló tényezők faktorátlagai

Faktorok	Átlagok (ötös skálán)		
	2001	2006	2011
<i>Intézményi környezet</i>			
személyi: pedagógus	4,5	4,4	4,3
tanulásszervezési:	3,2	3,6	3,5
<i>Szociokulturális környezet</i>			
kortárscsoport	3,5	3,6	3,7
család	3,5	3,8	4,0
<i>Szocio-ökonómiai feltételek</i>	3,1	3,5	3,3
<i>A tanuló jellemzői</i>	3,7		
affektív tényezők	-	4,1	4,3
kognitív tényezők		3,7	3,9

Összességében megállapíthatjuk, hogy a három kutatási szakasz tapasztalatai azonos tendenciát mutatnak, a köztük eltelt 5-5 év, és a minta jellegének változása nem módosította lényegesen az eredményeket. Jelentős változás a család hatásának megítélésében mutatkozik, de ez a faktor az első és a második szakaszban nem ugyanazon a részelemekből állt a kérdőívben.

A hatótényezők hierarchiájában a pedagógusok saját hatása állt legmagasabban, majd a tanulók affektív jellemzői (motiváltság, érdeklődés, stb.), amelyekre a pedagógusoknak is van hatásuk. A pedagógiai és pszichológiai tanulmányaik alapján jelentősnek tanult tényezők szerepét nem ismerték el igazán (pedagógiai program, tanítási módszerek és eszközök,

társak hatása, csoport klímája, településtípus). Véleményüket a felsőoktatás – a legmagasabb iskolai végzettség alapján összehasonlítva – csak azokban az esetekben befolyásolta, amelyeknek személyiségalapja van (pl. nemek szerinti különbség, vagy az intézménytípus, amelyben dolgozik – ennek megválasztása is függ a személyiségtől). A különféle tényezők megítélésben a pedagóguscsoportok véleménye gyakran szignifikánsan különbözött, ezek részletes bemutatására azonban most nincs módunk.

Mitől sikeres egy tanítvány?

A tanulók iskolai sikerének lehetséges okait egy korábbi kutatásból vettük át, akkor gyerekekkel készített interjúk alapján összeállított listával vizsgáltuk a gyermekek véleményét e kérdésről (Hercz 2003). Tizenkét kifejezést gyűjtöttük össze, majd ezeket véleményyeztettük a pedagógusokkal (minden elemet 0-100%-ig értékelhettek). A pedagóguscsoportok értékelését keresztábra-elemzéssel és χ^2 -próbával összehasonlítva a vizsgált elemek több mint felénél találtunk szignifikáns különbséget. A tantárgyi motiváció jelentőségéről az általános iskolában tanítók (76%), a gyakorlás szerepéről rajtuk kívül a szakképzésben tanítók is (80%) meg voltak győződve, míg az alkalmazkodás szerepét a középiskolában tanítók vallották (24%), más csoportokkal ellentétben.

4. táblázat. A tanulói siker oka (százalékos gyakoriság)¹

Okok	(%)	
	2001	2011
tantárgyi motiváció	70	72
gyakorlás	69	70
ész ²	56	53
alkalmazkodás	24	30
szerencse	21	26
a tanár szereti	17	23
különóra	[14]	20

¹ : Csak a 15% feletti okokat mutatjuk be

²: Csak ebben az esetben nincs a táblázatban szereplő okok esetében szignifikáns különbség $p < 0,05$ szinten a pedagóguscsoportok között

Az eltelt évtized a lista sorrendjén nem változtatott. Két esetben tapasztalható nagyobb emelkedés, az alkalmazkodási képesség és a különórák jelentőségének értékelésében. A pedagógusok többsége tehát továbbra is saját tevékenysége hatásának (motiválás, gyakorlásra készítés) tulajdonítja a

sikert, bár a tanulók adottságát is fontosnak tartja. A gyermekek életkorának előrehaladtával a motiváltság szerepének értékei csökkennek, az adottságoké növekednek.

Mi okozza egy tanuló iskolai kudarcait?

A gyermekek iskolai kudarcáról, eredménytelenségének okairól minden pedagógusnak megvan a saját tapasztalataira épülő véleménye. Munkájukat, a gyermekek fejlesztéséhez való hozzáállásukat befolyásolja, hogy a tanterv és a tananyag nem megfelelő voltában, esetleg a csoport vagy a gyermek számára nem adekvát tanítási módszerben, vagy egyéb, általuk nem befolyásolható külső tényezőkben látják a tanulók iskolai sikertelenségének okait.

A szóbeli interjúkban leggyakrabban előforduló tizenkét külső okot tartalmazta a kérdőív, melyek közül a tanárok határozták meg az egyes okok százalékos előfordulását tanítványaik körében. A teljes mintára vonatkozó eredmények 2001-ben azt mutatták, hogy a gyermekek életkorának emelkedésével egyenes arányban nőtt a kudarcot okozó külső tényezők súlyosságának megítélése a vizsgált tényezők felében (Hercz 2008, 117). A két vizsgálatban a pedagógusok által véleményezett okok körülbelül 70%, illetve 78%-a a gyermek egyéni jellemzőiből eredő belső ok, nevezetesen személyiségtulajdonságok, illetve a tanulási tevékenység során érvényesülő jellemzők, 30, illetve 38%-a élet- és iskolai körülményeiből eredő külső tényező. A kudarc előfordulásában egyértelműen a külső, objektív okok, a gyermek jellemzőiből származó tényezők vezetnek (pl. alacsony kognitív képességek, motivátlanság átlagosan 30% körül), ezeket a szülők nevelési hibái követik (26%), a szervezett pedagógiai hatásoknak kisebb jelentőséget tulajdonítanak (20%).

Összegzés

A tanulmányunk címében feltett kérdésre eredményeink alapján nem válaszolhatunk pozitívan. A pedagógusok ötöde még ma is úgy véli, hogy a szakma nem tanulható, s nem kevés azoknak az aránya sem, akikre az alapképzés, és a továbbképzések nem hatnak. Bár saját hatásukat a legfontosabbnak tartják a gyermekek fejlődésében, a korábbi ellentmondás, mely szerint tanulás körülményeit (tanterv, pedagógiai program, tankönyv), a tanítási módszereket, illetve a gyermek családi háttérét csak kis mértékben értékeli fontosnak, megmaradt. Amíg a pedagógusok jelentős hányada így gondolkodik, nehezen képzelhető el, hogy a napi gyakorlatban arra törekszik,

hogy tartalmi-módszertani változások kipróbálásával érjen el eredményeket. Meglepő az az eredmény is, hogy míg a sikert nagyrészt saját hatásuknak tulajdonítják, a kudarcért a gyermek adottságait okolják növekvő mértékben.

A pedagóguscsoportok szemlélete a gyermekek fejleszthetőségével kapcsolatban nem sokat változott, a tanulók életkorának előrehaladtával a fejleszthetőséggel kapcsolatos meggyőződésük csökken. Remélhetjük csak, hogy az új szemléletű, egységes tanárképzés jelentős változásokat eredményez a pedagógusok gondolkodásában.

Felhasznált irodalom:

- Andelson, J. (1968): Teacher, as a Model. In: Bennis, W. G., Schein, E. H., Steele, F. I. és Berlew, D.E. (szerk.): Interpersonal Dynamics. The Dorsey Press, Homewood, Illinois; Irwin-Dorsey Limited, Georgetown, Ontario. 491-503.
- Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia. Közoktatási Kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: Iskolakultúra. XI. 2. sz. 21-28.
- Floden, R. E. és Klinzig, H. G. (1990): What Can a Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? : A second opinion. American Educational Research Association, Washington.
- Halkes, R. és Olson, J. K. (1984, szerk.): Teacher Thinking. A New Perspective on Persisting Problems in Education. Swets and Zeitlinger, Netherlands, Lisse.
- Hercz Mária (2003): Research on Teacher Thinking: The Children's Environment as a System that Affects Their Cognitive Development. In: IVth International Conference of PHD Students. University of Miskolc, Hungary. 323-328.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). In: Magyar Pedagógia, 105. 2. sz. 153-184.
- Hercz Mária (2008): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejlődéséről és fejlesztéséről. Doktori disszertáció, kézirat. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Doktori Iskola
- Kratz, H.E. (1896): Characteristics of the best teachers as recognized by children. In: Pedagogical Seminary, 3, 413-418.

- McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?
<http://www.scribd.com/doc/48453788/McKinsey-jelentes-2007>
- OECD (sz. n., 1998): Education at a Glance. (Teachers for Tomorrow's School). Education Policy Analyses. OECD, Paris.
- Schön, D. (1983): Educating the Reflective Practitioner. How Professions Think in Actions. Basic Books, New York.
- Shavelson, R. J. (1973): What is the basic teaching skill? In: Journal of Teacher Education, 1. sz. 144-151.
- Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Horváth Ágnes

EGY SZAKMA KÉPZÉSI KIHÍVÁSAI – AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ KÉPZÉS INTERPROFESSZIONÁLIS FEJLESZTÉSE

A Kecskeméti Főiskola, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat konzorciuma a TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 pályázat keretében lehetőséget kapott az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztésére. A külső partnerként több felsőoktatási intézmény (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar – Budapest; Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola – Debrecen; Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Andragógiai Intézet – Szombathely) és az Excenter Kutatóközpont együttműködésével megvalósuló programban az ifjúságsegítő- és a pedagógusképzéshez egyaránt kötődő tantervek és tananyagok kidolgozására, kutatásra, a képzésben résztvevő és a gyakorlatokat irányító szakemberek továbbképzésére, szakmai műhelyek, találkozók és konferenciák szervezésére nyílik lehetőség.

A projekt célja az ifjúságsegítő felsőfokú szakképesítés megújítása, egyúttal interprofesszionális képzéssé fejlesztése a pedagógus- és ifjúságsegítő képzések határterületein. Az interprofesszionális humán szolgáltatások nyújtására alkalmas szakemberek komplex képzési programja (a pedagógusképzésben és az ifjúságsegítő szakképzésben egyaránt alkalmazható speciális kompetenciák fejlesztésével) nem csupán a meglévő ifjúságsegítő szakképzés fejlesztéséhez járul hozzá, hanem egyes pedagógiai alapképzések és határterületen folytatott egyéb szociális és humán szakok, szakirányok és képzések interprofesszionálisának erősítéséhez, az ifjúsággal foglalkozó szakmákhoz kapcsolódó képzések továbbfejlesztéséhez is. A projekt eredményeként a célcsoportok tagjai sokoldalú kompetencia-fejlesztésben részesülhetnek, ezáltal növekedhetnek munkaerő-piaci esélyeik.

A vége felé járó megvalósítás máris több izgalmas, a projekt keretein túlmutató problémára világított rá, annál is inkább, mert a fejlesztés a különböző szintű és célú képzésekben egyaránt használható tartalmak gyakorlati alkalmazását célozta meg:

Milyen szinten célszerű képezni az adott szakma gyakorlására alkalmas szakembereket?

Milyen arányban vegyenek részt a képzésben a felsőoktatás inkább elméleti szinten felkészült oktatói, és a terepen dolgozó gyakorlati szakemberek?

Milyen kompetenciák fejlesztése szolgálhatja leginkább a tágan értelmezett ifjúsági szakmában dolgozó szakemberek felkészítését, továbbképzését?

Melyek azok a kompetenciák és tananyagok, amelyek a pedagógusképzésben is helyet kaphatnának, illetve helyet kell, hogy kapjanak?

Hogyan érvényesül a kutatás – fejlesztés – módszertani innováció (ld. „knowledge triangle”) egy viszonylag új szakma képzési programjának kialakításában?

Mit tanulhatnak a gyakorlati szakértők az akadémia szféra képviselőitől / és viszont?

Jelen konferencia szempontjából a kutatás-fejlesztés fő kérdése: elérkezett-e az idő az ifjúsági szakma felnőtté válásában, hogy képzési tapasztalatai nyomán belépjen a BA-képzések körébe. A tanulmány ezekre a kérdésekre reflektál a projekt konkrét eredményeinek és tanulságainak, a tananyagfejlesztési munka tapasztalatainak elemzésével.

Az előzményekről

Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezte a 90-es évek második felében, a hivatalos OKJ azonosító 2001-es keltezésű (55 8419 02), a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet (7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet) a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat az „egyéb pedagógus” (FEOR szám 3419), a „kulturális szervező munkatárs” (3713) és a „szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző” (3715) munkaterületekben határozta meg. Mivel iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről van szó, rendelkezni kellett a főiskolai szintű befogadó szakokról, s ez esetben ez természetesen adódott a tanító, illetve az óvodapedagógus szakkal. (A befogadó szak a felsőfokú szakképzés keretében végzett tanulmányok közül meghatározott kredit-mennyiséget elismer a főiskolai képzés során.) E struktúrában egyre több tanító és óvóképzéssel foglalkozó intézmény hirdette meg az ifjúságsegítő szakképzést is.

Aztán jött a Bologna-folyamat, a több-ciklusú képzési rendszerre való áttérés, az ezt szolgáló Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) pályázataival, amelyben a pedagógusképzési szakbizottság értelemszerűen az ifjúságsegítő képzés szakmai programjának megújításával is foglalkozott. Annak ellenére, hogy a pályázat lezárása óta átalakult az ifjúságsegítő képzés rendszere, az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés hátterét,

struktúráját és tartalmát sokoldalúan elemző tanulmány hosszú távra érvényes dokumentum.¹

Egy másik, államilag kiemelt HEFOP pályázat azonban a teljes szakképzési struktúra átalakítását szolgálta, beleértve az ifjúságsegítő képzés szakmai és vizsgakövetelményeinek újragondolását, a formai megoldások egységesítésével, a szakmacsoport közös moduljainak figyelembe vételével. E fejlesztés eredményeként az ifjúságsegítő képzés átkerült a szociális szakma csoportba. Mi indokolhatja a szakmacsoport megváltozását?

Az ifjúság helyzete nem vizsgálható pusztán az oktatás szemüvegén keresztül, ugyanúgy, ahogy nem tekinthető tisztán szociális kérdésnek sem. Talán nem véletlen, hogy az Európai Szociális Alap együttesen támogatja az oktatási, szociális és egészségügyi projekteket, felismerve, hogy a konkrét esetekben komplex módon jelentkeznek a tanulási és szociális hátrányok (és előnyök), nem ritkán kapcsolódva valamely mentális vagy más egészségügyi problémához. Mindez megköveteli, hogy az ifjúságsegítés, mint szakma a pedagógusképzésen kívül a szociális területhez is kapcsolódjon, figyelembe véve, hogy az ifjúsági munka jelentős szegmense viszont a közművelődési területhez is kötődik.

Az új OKJ szerint (1/2006 (II. 17.) OKM rendelet) az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés azonosító száma: 55 762 01 0000 00 00, a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet 2008. augusztusában jelent meg: 15/2008. (VIII:13.) SZMM rendelet. Az ajánlott központi program a Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő mellékletében (2008/37. szám 6268 oldal) jelent meg közleményként (jóváhagyási szám: 14430-2/2008). (Horváth, 2007, 2008) A befogadó szakok listáját a 79/2006. (IV.5.) Korm. rendelet 6. számú melléklete tartalmazza. A szakképesítéssel betölthető munkakör, foglalkozás FEOR száma: 3419 (egyéb pedagógusok), ami azóta szintén változott: A 2011. január 1-től érvényes Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR-08) önálló foglalkozásként kezeli az ifjúságsegítést, a következő módon:

„3 Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások

351 Szociális foglalkozások

3515 Ifjúságsegítő – a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálását végzi. Támogatja a fiatalok érdekvédelmét, a helyi társadalomba és a helyi közösségekbe történő beilleszkedését. Segíti a

¹ Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ki- és átdolgozása, HEFOP 3. 3. 1-P-2004-09-0150/1.0 pályázat anyaga 8-10.p.

szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítést és -tartást, valamint a pártbeszéd kiépítését.”²

Az önálló FEOR szám megjelenése azért fontos a képzés szempontjából, mert lehetőséget ad az ifjúságsegítők munkaerőpiaci helyzetének, elhelyezkedési esélyeinek, feltéve, ha a vonatkozó jogszabályokban is megjelenik az ifjúságsegítő foglalkozás.

A projektről

A TÁMOP-5.4.4-09/2-C pályázati konstrukció a szociális képzések fejlesztését célozta, így a projekt centrumában olyan 30-60 órás képzési programok kidolgozása állt, amelyek a meglévő felsőfokú szakképzés, az ifjúsági munkában dolgozók továbbképzése, a pedagógusképzés és a felnőttképzés területén egyaránt alkalmazhatók. Nem titkolt szándékkal a projekt keretében fejlesztett tantervek (tanegység-leírások) és tananyagok (oktatási segédletek) olyan célt is szolgáltak, amelyek nem csupán a felsőfokú szakképzés, hanem a felsőoktatás magasabb, BA szintjén is használhatók. Az interprofesszionális tehát nem csupán szakmacsoportok (képzési területek) és tudományterületek közötti kapcsolódást, hanem egyúttal a képzési szintek közötti átjárást is szimbolizálja.

A terveknek megfelelően közös felkészüléssel indult a fejlesztés: az érintettek megkaptak egy elvi kiindulásként értelmezhető ún. előzetes alapvetést, melyben a fejlesztés (képzés) célja, fogalmi-értelmezési háttere és követelményrendszere szerepelt. Ez az összegzés dokumentum határozta meg a fejlesztendő területeket (tantárgyakat), amelyhez társult a tantervi és tananyag struktúra kötelező elemeit (cél; fejlesztendő kompetenciák – ismeretek, készségek, attitűdök; tartalmak-témakörök; tevékenységek; módszerek; értékelés; szakirodalom) és formátumát meghatározó dokumentum.³ A tantervi egységek leírásánál és a tananyag strukturális szempontjainak meghatározásánál az alapelvek a kompetencia alapú pedagógusképzés kialakítása során felhalmozott tapasztalatok adaptációjára épültek.⁴ (Falus-Kotschy, 2006) A felsőoktatás elvárásainak megfelelő struktúra, a kompetenciáknak az ismeretek, készségek és attitűdök dimenziójában való meghatározása már előrevetítette, hogy olyan

² KSH Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR-08)
<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/szolgáltatások/hun/feor08/3/3515.html>

³ Trencsényi László útmutatása és segédlete nyomán.

⁴ Falus Iván - Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? Pedagógusképzés 3-4. sz. 67-78.

interprofesszionális anyagok szülessenek, amelyek akár a BA szinten is használhatók, és túlmutatnak a moduláris rendszű szakképzés modelljén. A folyamat során az egyes tantervi egységekben meghatározott kompetenciák rendszerezése a diszciplináris sokoldalúságra is rámutatott: a tananyagok

- a pszichológiai – fejlődéslélektani, szociál-pszichológiai kultúra,
- a kulturális antropológiai kultúra,
- a szociológiai kultúra,
- a pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, rekreátori kultúra,
- a jogi-politológiai kultúra kompetenciái köré szerveződtek.⁵

A diszciplináris sokszínűség világosan konvergál a pedagógiai – szociális – közművelődési tudományterületek irányába, ezek egymásra vonatkoztatása, kölcsönös erősítése pedig az interprofesszionális alapfeltétele.

A fejlesztők kiválasztásánál az az elv érvényesült, hogy körülbelül egyenlő arányban legyenek jelen a felsőoktatásban dolgozó oktatók és az ifjúsági munkában komoly tapasztalattal rendelkező szakértők. Hasonló kiindulóponttal került sor a lektorok kiválasztására. Ahol a fejlesztő felsőoktatásban dolgozó oktató, ott a lektor legyen inkább gyakorlati szakember és viszont. Az oktatók az akadémiai elvárásokat és követelményeket, míg az ifjúsági szakértők a hétköznapi terepmunka igényeit érvényesíthették, így néhány tananyag elmélet és gyakorlat újszerű szimbiózisát jeleníti meg (pl. Egyéni autonómia, Ifjúsági Közösségfejlesztés).

A fejlesztők munkáját segítette a projekt keretében készült két kutatás anyaga: az egyikben a képző intézmények képviselői és a már végzett ifjúságsegítők mondták el véleményüket a képzéssel kapcsolatban⁶; a másikban a fejlesztendő és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák felmérésére került sor a potenciális munkáltatók és munkavállalók körében.⁷

A folyamatos kommunikációt a projekt honlapján kiépített interaktív platform szolgálta, ahova mindenki feltöltötte az éppen aktuális állapotban lévő anyagát, s ahol nem csupán a lektor és a projektvezetés láthatta az eredményeket, de egymás anyagába is betekintheztek a fejlesztők. Így sikerült minimalizálni az átfedéseket.

⁵ Trencsényi László elemzése nyomán.

⁶ Székely Levente – Nagy Ádám: A szakmává válás útján; Nagy Ádám: Ifjúsági szakemberek és szerepek egy lehetséges képzési rendszer alapjai. In: Új Ifjúsági Szemle, VIII. évfolyam 4.szám

⁷ Ifjúságsegítő munkaerőpiaci monitor – Excenter Kutatóközpont

http://ifiped.kefo.hu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=16

Ez a munkamegosztás azt a célt szolgálta, hogy a mindenképpen gyakorlat-orientált képzést szolgáló tananyag egyúttal a felsőoktatásban általánosan érvényes sztenderdeknek, minőségi követelményeknek is megfeleljen. Bár az együttműködés nem minden esetben volt zökkenőmentes a közreműködők (fejlesztők és lektorok) között, az alapvető célt sikerült elérni: az elméleti alapozás mellett a legtöbb tananyag konkrét gyakorlati feladatok bemutatásával és alkalmazásával gondolta át a vonatkozó kompetenciák fejlesztését. (Ez egyébként a moduláris rendszerű felsőfokú szakképzés keretei között is érvényesült, és egyre inkább alkalmazott a pedagógusképzésben és a szociális képzésekben is.)

Az elkészült tananyagok gyakorlati kipróbálásában első körben a fejlesztők vettek részt képzőként, a projekt „képzők képzése” fázisában: a képző intézmények, valamint képzéseket is folytató ifjúsági szervezetek képviselői számára meghirdetett képzéseken. Ezek célja – az elsődleges kontroll lehetőségén túlmenően – azon szakemberek, szakértők toborzása is volt, akik saját közegükben (képzőhely, szervezet) is hajlandóak kipróbálni a tananyagokat, és értékelő beszámolóval segítik a további munkát.

A képzések tekinthetők a projekt legsikeresebb szakaszának: érdeklődő, motivált, ugyanakkor kritikus közegben sikerült a gyakorlatban is kipróbálni az egyes tananyag-elemeket, azok fogadtatását, hatását. Az elégedettség mérések szinte valamennyi esetben pozitív visszajelzést mutattak.

A képzéseken a gyakorlati együttműködés „kényszere” különleges helyzetet teremtett: az ifjúsági munkában kipróbált képzők által vezetett csoportokban a felsőoktatásban már komoly oktatói tapasztalatokkal rendelkező oktatók szerepeltek; és viszont: az oktatók képzőként szembesültek azzal a szemlélettel, amit a csoportjaikban jelenlévő ifjúsági munkások, szakértők hoztak magukkal saját közegükből. Előbbi többek számára a saját tapasztalatból fakadó nem formális tanulás „aha” élményét, utóbbi az érdeklődő, motivált, nyitott és vállalkozó szellemű „tanulói” csoport felszabadultságát érzékelte.

A képzési csoportok különleges összetétele minden tananyagra vonatkoztatva egyértelmű sikerként könyvelhető el, azonban ez önmagában még nem bizonyítja, hogy egy-egy tantervi elem vagy gyakorlat bármely közegben működőképes. Erre szolgál a pilot-program, amelynek keretében a vállalkozó szellemű oktatók, ifjúsági szakemberek felsőoktatási vagy felnőttképzési, szakképzési csoportokban próbálják ki a tananyagokat a megadott módszertani szempontok figyelembe vételével. A beszámolók alapján itt már korántsem egyértelmű valamennyi elem működőképessége: kiderült, hogy mi igényel több elméleti felkészítést, mit lehet visszafogottabb, mit „bevállalósabb” közegben alkalmazni. Mivel ez a folyamat jelenleg is tart,

korai lenne egy-egy képző, illetve csoport munkájából messzemenő következtetéseket levonni. A projekt fenntartási időszakában tovább próbáljuk gyűjteni az információkat, képzési tapasztalatokat, melyek akár a tananyagok helyi adaptációjához is vezethetnek.

Az azonban máris kijelenthető, hogy a magasabb szintű absztrakciót igénylő tananyagegységek inkább a felsőoktatás, annak is legalább a BA szintjén, míg az attitűdformáló, gyakorlatiasabb feladatok lazább keretek között is működőképesek. Az egyértelműen bebizonyosodott, hogy a tréning jellegű, gyakorlatias feladatmegoldásra, a módszertani sokszínűségekre (kreatív eszközök, projekt-szemlélet stb.), a nem formális tanulás eszköztárának használatára valamennyi téma lehetőséget ad, a képzés résztvevői pedig igénylik és örömmel fogadják akár a könnyedebb, játékos megoldásokat is.

A fejlesztés időszakában a Mobilitás által szervezett, az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények szakfelelőseit összefogó műhely tagjai rendszeres tájékoztatást kaptak a projekt előrehaladásáról, sőt maguk is bekapcsolódtak a képzésekbe, a tananyagok kipróbálásába.

Eredmények, tanulságok

A fejlesztés eredményeként a következő témákban készültek el a tantervi egységek leírásai és a hozzájuk kapcsolódó tananyagok:

- Személyes ifjúságsegítés
- Ifjúsági közösségfejlesztés
- Társadalmi sokféleség, interkulturalitás
- Emberi jogok – gyermeki jogok
- Részvétel: bevonódás és érdekérvényesítés
- Virtuális ifjúsági munka
- Helyi ifjúsági munka
- Nem formális tanulás
- Önkéntesség
- Jövőtervezés
- Egyéni autonómia
- Ifjúsági projekt és szervezetfejlesztés

A felsoroltak szinte mindegyike beilleszthető egy BA szintű pedagógus vagy szociális képzés struktúrájába, ha nem is kötelező, de legalább szabadon választható tantárgyként. Ahogy a pedagógusnak szüksége van szociális érzékenységre és társadalmi tájékozottságra, ugyanúgy a fiatalokkal (is) foglalkozó szociális munkás (szociálpedagógus) sem nélkülözheti a megfelelő

pedagógiai felkészültséget. Emellett mindkét területen egyre erőteljesebb a felismerés, hogy a nem formális tanulás módszereinek alkalmazásával olyan közegben is eredményes pedagógiai-szociális-közművelődési munkát lehet végezni, ahol a direkt módszerek kudarcot vallanak.

A személyesség, a közösségben történő munkavégzés és szabadidő eltöltés, a társadalmi kohézió erősítése, az emberi jogok, az önkéntesség, a virtuális közegben történő munkavégzés, a projektmenedzselés mind olyan témák, amelyek egyre több szakma (professzió) tekintetében válnak kulcsfontosságúvá.

A témák együttese egy ifjúságsegítő BA képzés szakmai moduljának is gerincét alkothatja, különösen, ha a szakmai alapozó modulban erőteljes szociológiai, antropológiai, jogi, pedagógiai, pszichológiai és közgazdasági alapismeretekkel felvértezve kezdi meg az ifjúsági szakmával való közelebbi ismerkedést. (Nagy, 2010)

Jövőkép

Az Új Ifjúsági Szemle 29. számában több cikk is foglalkozott az ifjúságsegítő képzés megújításának lehetséges módozataival, szintjeivel.⁸ A tanulmányok az érintettek körében végzett kutatás, valamint az ifjúsági munka különböző területeihez szükséges szakember-igény, szakmai felkészültség tükrében vizsgálják, és tárják a szakma nyilvánossága elé a jelenlegi kibocsátás problematikáját.

Az ifjúságsegítő képzés rövid- és hosszabb távú alakulása (alakítása) szempontjából jelen dolgozatban az alábbi alapvetéseket tartom a legfontosabbnak:

- Tucatnyi, helyen folyik ifjúságsegítő képzés, viszonylag nagyszámú kibocsátással, ugyanakkor a végzetek foglalkoztatása megoldatlan;
- A jelenlegi jogszabályokban egyáltalán nem szerepel az „ifjúságsegítő”, mint lehetséges munka- és feladatkör, holott már önálló FEOR számmal rendelkező foglalkozás;
- Mindaddig az ifjúsági munka hivatalos dokumentumaiban sem szerepelt egyértelműen az ifjúságsegítő szakképzettség, mint foglalkoztatási feltétel, az Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetségének Szakmai – Etikai Kódexe viszont már egyértelműen megnevezi az ifjúságsegítő

⁸ Székely Levente – Nagy Ádám: A szakmává válás útján; Nagy Ádám: Ifjúsági szakemberek és szerepek egy lehetséges képzési rendszer alapjai. In: Új Ifjúsági Szemle, VIII. évfolyam 4.szám 2010

képzettséget felsőfokú és OKJ-s szinten egyaránt.⁹ (A korábbi dokumentumban csak az ifjúságsegítői szakmai tapasztalat szerepelt követelményként.)

A szakmai feladatok szintje, jellege meghatározza a képzés alapvető tartalmi elemeit, az elméleti alapozás és a gyakorlati felkészítés arányát, a szakképesítést szerzett ifjúságsegítők tudásszintjét, kompetencia-készletét és attitűdjét. Az absztrakció és a reflexió mértéke és mélysége pedig a szükséges és lehetséges képzési szinte(ke)t is körülhatárolja. Ahogy a szakma spektruma a közvetlen szolgáltató és segítő feladatoktól ível az ifjúságpolitikai elemzés és tervezés szintjéig, úgy épülhetne ki a szakmai képzés a jelenlegi és a jövőben várható struktúra kereteiben. (Jelenleg felsőfokú szakképzésben és szakirányú továbbképzés keretében lehet ifjúságsegítő, illetve ifjúsági szakértő képesítést szerezni, az önálló diplomát adó BA, MA szint hiányzik.) (Nagy, 2010)

E sorok írója az új OKJ bevezetése óta már második alkalommal foglalkozik a 2008-ban kiadott ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés szakmai és vizsgakövetelményeinek módosításával, ami az első kibocsátást jelentő moduláris vizsgáztatás tükrében inkább formai egyszerűsítést, mintsem mélyebb tartalmi változtatást jelentene.¹⁰

Belátható időn belül azonban újabb, ezúttal strukturális változásra (változtatásra) lesz szükség, ugyanis az új felsőoktatási törvény¹¹ egyértelműen a felsőoktatás hatáskörébe utalja az 55-ös szintű OKJ-s képzéseket, így az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést is, megszüntetve a moduláris rendszerű szakképzésekre általánosan jellemző, merev képzési és vizsgáztatási előírásokat. Az ún. felsőoktatási szakképzésekre is a képzési és kimeneti követelmények kidolgozása és rendeleti közzététele lesz a jellemző, a képző – ezúttal kizárólag felsőoktatási – intézmények a KKK alapján készítik el saját képzési programjukat, amelyet akkreditáltatniuk kell a később megjelenő jogszabálynak megfelelően.

A projekt közreműködői bíznak abban, hogy a felhalmozott szakmai anyagok és tapasztalatok hasznosulni fognak akár a felsőoktatási szakképzés, akár a BA szintű ifjúságsegítő képzés kidolgozásánál és bevezetésénél.

⁹ Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetségének Szakmai – Etikai Kódexe, 2011, 4. oldal.

¹⁰ Az előző, 2009. évi módosítást a felsőfokú szakképzésekre általánosan érvényes gyakorlati óraszámok érvényesítése érdekében történt, míg a mostani egyes modulok összevonásával és a vizsgarészek számának csökkentésével egyszerűsíteni a szakmai követelmények teljesítését, valamint érvényesítené az önálló FEOR besorolás megjelentetését.

¹¹ MAGYAR KÖZLÖNY • 2011. évi 165. szám, 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról, 15§ (2)

Felhasznált irodalom:

- Falus Iván - Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? Pedagógusképzés 3-4. sz. 67-78.
- Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. In: Új Ifjúsági Szemle, VI. évfolyam 4. sz. tél, 57-70.p.
- Nagy Ádám (2010) Ifjúsági szakemberek és szerepek – egy lehetséges képzési rendszer alapjai. In: Új Ifjúsági Szemle, VIII. évfolyam 4.szám, 53-78.
- Székely Levente – Nagy Ádám (2010): A szakmává válás útján; In: Új Ifjúsági Szemle, VIII. évfolyam 4.szám, 37-52.
- Szemerszki Marianna (2006): Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest,
<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben/kutatas-kozben-2>

Komenczi Bertalan

**INFORMÁCIÓ ÉS TÁRSADALOM & ELEKTRONIKUS
TANULÁSI KÖRNYEZETEK
ÚJ INTERDISZCIPLINÁRIS TÁRGYAK AZ EGRI
TANÁRKÉPZÉSBEN**

Bevezetés

A 21. század második évtizedének kezdetén olyan volumenű és intenzitású átalakulások vannak folyamatban a kognitív habitus¹ eszközsférájában, amelyek komoly kihívást jelentenek a neveléstudományok számára. Ahhoz, hogy ezekkel a változásokkal a mindennapi pedagógiai gyakorlat sikerrel konfrontálódjon, a tanároknak képesnek kell lenniük az új fejlemények értelmezésére és rendszerben látására; arra, hogy a felszíni, gyorsan változó jelenségek mögött mélyebb, általánosabb trendvonalakat, hatásrendszereket, összefüggéseket ismerjenek fel.

A 21. század elején tevékenykedő tanárnak olyan műveltséggel és szemlélettel kell rendelkeznie, ami képessé teszi a későmodern „információs társadalom” megértésére, a folyamatosan bővülő infokommunikációs eszköztár által kirajzolódó lehetőséghorizont felismerésére, és ennek alapján tanári munkájában adekvát és konstruktív válaszok megfogalmazására. Fenti felismerésekből kiindulva az egri Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézetében két olyan tananyag került kidolgozásra, amelyek - elképzeléseink szerint – a megújuló tanári műveltség integráns részét képező ismeretelemeket és konceptusokat foglalnak koherens rendszerbe. Az *Információ és társadalom* tárgy² keretein belül az információ, technika és társadalom kapcsolatrendszerben foglalmaztunk meg olyan összefüggéseket, amelyek elősegíthetik a 21. századra kialakult informatizált

¹ Az egymást követő generációk hosszú sorának összeadódó társas konstrukciója eredményeképpen létrehozott eszköz, idea- és szimbólumvilág sajátos ontogenetikus fülkét képez, ahol a „kognitív erőforrások” koncentráltan vannak jelen. Ez a környezet jelenti a háttérrel a fiatalok kognitív fejlődéséhez; olyan fizikai, biológiai és kulturális adottságrendszer, amelybe az ember beleszületik, amely hatással van rá, amelyen keresztül tanul – és amely egész életén keresztül orientálja és formálja. Tomasello – Bourdieu habitusfogalmát kölcsönvéve – „kognitív habitusnak” nevezi ezt a hatás- és lehetőségrendszert.

² A tankönyv az egri Líceum Kiadónál jelent meg *Információ, ember és társadalom* címen, 2009-ben.

társadalmak jobb megértését. A tananyagra az egyes részelemek rendszerszemléletű integrációja jellemző, inter- illetve transzdiszciplináris szemléletmóddal, egységes evolúciós keretrendszerben gondolkodva. Az egyes fejezetek fókusza az információfogalom értelmezésére, az információs rendszerek fejlődéstörténetére, az elektronikus számítógépek és az internet létrehozásának a történetére illetve az információs társadalom néhány jellemző vonásának a bemutatására irányul. Az *Elektronikus tanulási környezetek* tárgy³ kimunkálását az informatizált tanulási környezetek pedagógiai értelmezésének az igénye motiválta. Megpróbáltuk összefoglalni és bemutatni, miben áll az elektronikus infokommunikációs technológiának az újdonsága, milyen jellegű és mértékű hatása valószínűsíthető az oktatás évszázadok során formát öltött rendszerére és módszereire, a tanulás kialakult módozataira. A tananyag pillanatfelvétel és keresztmetszet, amely technika és didaktika kölcsönhatásrendszerének jelenlegi erő- és trendvonalait, innovatívnak tételezett mintázatait mutatja be. A továbbiakban először a két tárgy fontosabb tartalmi összetevőit ismertetjük, majd felvázoljuk a tananyagok szövegének összeállítása és megformálása során követett fontosabb alapelveinket.

Információ és társadalom

A tárgy tanításához használt tankönyv az egri Líceum Kiadónál 2009-ben megjelent *Információ, ember és társadalom – Az információtól az információs társadalomig* című kötet. A könyv megírását az információ fogalom értelmezésének, az információfeldolgozás különböző formáinak és az alapvető információs rendszerek áttekintésének és rendszerbe illesztésének az igénye motiválta. Az egyes fejezetek fókuszában az információfogalom értelmezése, az információs rendszerek fejlődéstörténete, az elektronikus számítógépek és az internet létrehozásának a története és az információs társadalom néhány jellemző vonásának a bemutatása van. A kötet a felsőoktatásban tanuló hallgatók számára készült tankönyv, de – a benne foglalt rendszerezett, sokrétű ismeretanyag, a bemutatott nézőpontok sokfélesége, a továbbvezető forrásokra történő gyakori utalások miatt – hasznos és érdekes olvasmány lehet a téma iránt érdeklődő nagyközönség számára is.

A kötet a bevezetést követően négy fejezetre tagolódik. Az első fejezetben (*Az információ*) az információfogalmat járjuk körül. Először

³ A könyv *Elektronikus tanulási környezetek* címmel a Gondolat Kiadó Kognitív szeminárium sorozatában jelent meg 2009-ben.

elhelyezzük az információt egy, a világ tudományos leírására alkalmas modellben, felvázoljuk az anyag-energia-információ fogalomrendszer egyes entitásainak jellemzőit és a közöttük levő összefüggéseket. Ezt követően rátérünk az információfogalom értelmezésére. Bemutatjuk az információ ontológiai státuszára irányuló elképzeléseket, majd az információ mibenlétére vonatkozóan vázolunk fel két jellegzetes megközelítést, amelyek az információt üzenetként, illetve alakzatként, mintázként fogják fel. Röviden kitérünk a matematikai információelméletre, illetve az információ szemiotikai értelmezésére is. Áttekintjük a nyelvi kommunikáció információs mozzanatait, ismertetjük a nyelvi információátvitel fontosabb jellegzetességeit. Végül az ember világában vizsgáljuk az információ szerepét, különbséget téve a genetikai, molekuláris kölcsönhatásokban megnyilvánuló és a pszichikus információ között. A pszichikus információkról szólva utalunk Ludwig von Bertalanffy szimbólumelméletére és Karl. R. Popper háromvilág-elméletére is.

A második fejezetben (*Információs forradalmak*) az információfeldolgozás, illetve az információfeldolgozó rendszerek fejlődését tekintjük át a biológiai, a kulturális és a technológiai evolúció egységes kontinuumában. Az elemzés kiindulópontját a Beniger-féle felosztás képezi (az irányítás négy szintjének időrendi fejlődése, Beniger, 1986/2004).⁴ Bemutatjuk a Beniger-féle felosztás szintjeit, a közöttük lévő kapcsolatokat, majd felrajzoljuk – tudománytörténeti háttérrel – a sejtek molekuláris kölcsönhatásaiban megnyilvánuló információs mozzanatok (genetikai információ), és összefoglaljuk az agy és az elme információfeldolgozó működését értelmező újabb eredményeket. Ezt követően először a Beniger-skála egy további szakaszát vizsgáljuk meg finomabb felbontásban Merlin Donald klasszikus munkájára építve: az emberi információfeldolgozás és a kapcsolódó reprezentációs és kommunikációs rendszerek egymásra épülő alapformáit.⁵ A fejezet záró részében – még mindig a Beniger skálán maradva, annak felbontását tovább finomítva – a gépi információtechnológia első, korai

⁴ Beniger, J.: Az irányítás forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai. Budapest, Gondolat – Infonia, 2004. Eredeti megjelenés: Beniger, J. R.: The Control Revolution. Technological and Economic Origins of the Information Society. Harvard University Press, 1986.

⁵ Donald, M.: Az emberi gondolkodás eredete. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

formáinak alaptípusait ismertetjük, felhasználva Neil Postman médiumelméleti elemzésének kategóriarendszerét.⁶

A harmadik fejezet (*Információs gépek*) témája a gépi technológián alapuló információs forradalmak legutóbbi, jelenünkben kibontakozó és – úgy tűnik – korunkat meghatározó szakaszának részletes elemzése. Ennek során a számítógépek és az internet kifejlesztésének történetét, társadalmi és kulturális hátterét (az informatika kultúrtörténete?) vizsgáljuk, figyelmünket elsősorban arra a kérdésre irányítva, hogy miben és milyen mértékben jelent újat a digitális elektronikus gépi információtechnika a korábbi kulturális formációk során kialakult humán- és gépi információkezelési technológiákhoz képest. Először a mechanikus számológépekről és a velük megjelenő új felismerésekről, lehetőségekről beszélünk, majd az elektromechanikus gépek körül kialakult szellemi horizontot vizsgáljuk, végül eljutunk a számítástechnika mai arculatát meghatározó elektronikus információs rendszerek hatásainak elemzéséhez. Ez a három fázis három, jól definiálható, logikusan egymásra épülő lépcsőfoka a gépi számolás lehetőségrendszerének bővülésének. Ezt követően – a mainframe-korszak jellemzőinek felvázolása után – bemutatjuk azokat a fejleményeket, amelyek az informatika társadalmasításához, a személyi számítógépek megjelenéséhez és elterjedéséhez vezettek. A téma kifejtése „a számítógép metamorfózisa” metafora alapján történik; a mainframe-től a személyi mobil infokommunikációs készülékekig ívelő fejlődési sort mutatjuk be. Végül elemezzük annak a folyamatnak a fő mozgatóit, amelyek az egységesülő, planetáris információs rendszer, az internet és a world wide web kibontakozását eredményezte.

A negyedik fejezetben (*Az információs társadalom*) az informatikai forradalom és a társadalom kölcsönhatásrendszerét vizsgáljuk. A fejezet öt részből áll. A bevezető részfejezetben a társadalmi formációk megnevezésére irányuló törekvéseket, az egyes társadalomfejlődési korszakokra vonatkozó általában elfogadott jellemzőket felmutatva jutunk el az információs társadalom terminushoz. A második részfejezet az információs társadalom kialakulására vonatkozó elképzeléseket körvonalazza, és ismertet néhány próbálkozást az új társadalmi konstelláció bekövetkezésének konkrét mérőszámokkal történő megragadására. A továbbiak során az információs társadalomra vonatkozó korai, sokak számára utópisztikusnak tűnő elképzelések sorából megismerkedünk Daniel Bell illetve J. Masuda sokat

⁶ Postman, Neil: *Technopoly: the surrender of culture to technology*. New York, Vintage Books, 1992.

hivatkozott gondolataival. Végül rendszerbe foglaljuk az információs társadalom karakterisztikus jellemzőiről alkotott elképzeléseinket, bemutatva így egy lehetséges keretrendszert ennek a rendkívül komplex, kibontakozásban lévő társadalmi formációnak az értelmezéséhez és megértéséhez.

Elektronikus tanulási környezetek

A tárgy tanításához használt tankönyv a Gondolat Könyvkiadó *Kognitív szeminárium* sorozatában jelent meg azonos címmel 2009-ben. A könyv megírását az a remény motiválta, hogy tartalma hozzájárul az új típusú tanulási környezetek jobb megértéséhez, ezzel növeli az esélyét annak, hogy az oktatás megszervezésében és a tanulási-tanítási folyamatokban nagyobb mértékben érvényesüljön a pedagógiai racionalitás. A téma elemzésének egyik fókuszpontja az elektronikus tanulási környezet fogalmának értelmezése, és az ilyen tanulási környezetek jellemzőinek leírása. Olyan modelleket és megközelítéseket kerestünk, amelyek alkalmasak lehetnek az elektronikus tanulási környezetekben megjelenő lehetőségek bemutatására és rendszerbe foglalására. Azt is vizsgáltuk, milyen hatással lehetnek az új elektronikus infokommunikációs eszközök a tradicionális tanulási környezetekre, hogyan alakulhat a tradicionális és az elektronikus tanulási környezet közötti viszony. Mi változik meg, és mi marad változatlan? Minden küszöbön álló, tervezett illetve folyamatban lévő változás egyformán szükséges és pozitív? Mennyire megalapozott az a pozitív jövőkép és radikális változtatásigény, amely az információtechnikai eszközök feltétel és kétely nélküli, átfogó oktatási alkalmazásának híveit jellemzi? Alapvető kérdés továbbá az is, hogy hogyan módosulnak a tanulás és a tanítás mibenlétéről kialakult elképzeléseink az új eszközvilág hatására. Lehetséges-e, hogy az elektronikus tanulási környezetekről gondolkodva a megszokottól eltérő módon értelmezzünk bizonyos, a pedagógia tárgyát képező jelenségeket? Lehet-e és szükséges-e új elemeket beemelni a didaktikai gondolkodásba? Elképzelhető és hasznos lehet-e a társadalomtudományi jellegű neveléstudomány és neveléstörténet mellett egy másfajta, nagyobb ívű megközelítés, amely az evolúciós történetiség mentén vizsgálja a tanítási és tanulási folyamatokat?

A könyv négy részre tagolódik. Az első részben (*A tanítás és tanulás rendszerszemléletű megközelítése*) a fejezet címében megjelölt nézőpontból vizsgáljuk a tanítási és tanulási folyamatokat. Először a pedagógiai

interakciók háttérét képező emberi kogníció egymásra következő „kognitív habitusait” vázoljuk fel a kulturális evolúció perspektívájában, Merlin Donald teóriája alapján. Ezután a tanulási környezet fogalmát értelmezzük, bemutatva a kialakításának módját meghatározó filozófiai, ismeretelméleti diszpozíciókat és szervezésének alaptípusait.

A könyv második részében (*A tanítás és tanulás új koncepcionális keretei*) a tanítási és tanulási folyamat értelmezésének új keretrendszerét vázoljuk fel. Felidézzük a tanulás formáit és dimenzióit, bemutatunk néhány, a tanulási környezetek korszerűsítésére vonatkozó normatív elképzelést illetve trend-feltételezést. A továbbiakban konkrét példák, esettanulmányok alapján az információtechnika alkalmazására épülő felsőoktatási modernizációs törekvések néhány jellemző formáját mutatjuk be, kitérve a tanár és technika, a tradicionális és online oktatás viszonyának kérdéskörére is. Ezt követően tesszük kritikai vizsgálat tárgyává az infokommunikációs technika felhasználásával megvalósítható pedagógiai innovációra vonatkozó jellegzetes jövőelképzeléseket.

A könyv harmadik része (*Elektronikus tanulási környezetek*) a mai tanulási környezetek karakterisztikus jellemzőit mutatja be. Az elektronikus tanulási környezet fogalmának értelmezést követően két rendszermodell segítségével felvázoljuk az elektronikus tanulási környezetek új vonásait a tradicionális tanulási környezetekhez képest. Ezután számba vesszük azokat az alapvető funkciókat, amelyeket az információs- és kommunikációs eszközrendszer az oktatási intézményekben betölthet. Ezt követően rendszerbe foglaljuk azokat az új lehetőségeket, amelyeket az új technológia nyújt az információk kezelését illetően, rávilágítva az efemer képernyő-világ mögötti innovatív megoldások tényleges belső logikai összefüggéseire. A továbbiakban a hálózati tanulás alapfilozófiájának fő vonalait bontjuk ki. Bemutatunk egy elképzelést az oktatási – elsősorban felsőoktatási – intézmények internet-használatának „evolúciójáról”, és kategorizáljuk a hálózati tanulás változatos, sokrétű lehetőségrendszerét. Az elektronikus tanulási környezetek kialakításának és működtetésének módja nagymértékben függ attól, hogy az érintett aktorok hogyan ítélik meg az eszközök, a technika, a „médium”, illetve a pedagógiai módszer szerepét az innovációban, a tanulás eredményességét illetően. A harmadik rész záró részfejezetében ezzel a problémakörrel foglalkozunk.

A könyv negyedik részének (*Az e-learning fogalmának értelmezése*) tárgya az e-learning fogalomkör értelmezése. Az e-learning ma az infokommunikációs technológia oktatási-képzési felhasználására vonatkozó legelterjedtebb elnevezés. A szakirodalomban sokféle meghatározása található, amelyek a

rendkívül komplex fogalom egy-egy részelemére helyezik a hangsúlyt. Az itt részletesen kifejtésre kerülő e-learning értelmezés a belső logikai koherenciája alapján átfogó keretrendszert alkot, és - design-orientált jellegéből következően - elektronikus tanulási környezetek illetve elektronikus tananyagok tervezése és értékelése során is használható lehet. Átfogó jellegéből és modernizációs jelszerűségéből adódóan az e-learning fogalom sajátos oktatásstratégiai dimenzióval rendelkezik. Az oktatás különböző rendszerszintjein - a hagyományos oktatással való viszonyának megítélése szerint – jelentése más és más lehet. Ezeknek az eltérő jelentéseknek a bemutatása történik meg ennek a résznek a záró fejezetében.

Tananyagszerkesztési koncepció

A tananyagok szerkesztésének egyik vezérlő elve a rendszerszemléletű megközelítés volt: az egyes témákat (részrendszerek) horizontális és vertikális kapcsolataikban, azaz mindig egy nagyobb rendszer elemeként vizsgáltuk. A tankönyvek szövegének megalkotása során az egyes részlemek integrációjára törekedtünk inter-, illetve transzdiszciplináris szemléletmóddal, evolúciós keretrendszerben gondolkodva. Ez a kiterjesztett evolúciós szemlélet volt a szerteágazó ismeretanyagon végighúzódnó másik vezérfonál. Mind az információs társadalom mind az elektronikus tanulási környezetek elemzésénél azt a módszert követtük, hogy a vizsgált rendszerek jelenlegi állapotát azok előtörténetére vezetjük vissza.

Az *Információ, ember és társadalom* c. könyv tartalmának kialakítása tudomány-, technika- és társadalomtörténeti összefüggésekben gondolkodva történt, nem feledkezve meg az információ szerepével, felhasználásával kapcsolatos fizikai, biológiai, antropológiai, társadalmi és filozófiai kérdésekről sem. Összefogó keretként az információkezelés és kommunikáció különböző formáinak biológiai és társadalmi/történeti meghatározottságát, illetve ezen formák hatásrendszerét bemutató narratíva szolgál. A tananyagszerkesztés rendszerszemléletének vertikális dimenzióját a planetáris információs rendszerek Beniger-féle fejlődési modellje alkotja (Beniger, 2004, 113). Ezen belül helyeztük el a hagyományos „informatikai /információs forradalmak” diskurzus részleteit, kiegészítve az emberi elme evolúciójának Merlin Donald által kimunkált modelljével.

Az *Elektronikus tanulási környezetek* c. tankönyv tartalmában megnyilvánuló rendszerszemlélet vertikális dimenzióját a kiterjesztett evolúciós elmélet képezi. A tananyagban egy egységes, átfogó ívben

vizsgáljuk és értelmezzük a biológiai, kulturális és technológiai tényezők szerepét és hatását az emberi kogníció, ezen belül a pedagógiai interakciók lehetőségrendszerének fejlődésében. Rendszerszemléletünk horizontális dimenziója a tanulási környezet és a tanulás fogalmának a kiterjesztését jelenti, hogy az így módon értelmezett tanulási színtereknek egy nagyrendszeren belül más rendszerkomponensekkel való kapcsolódásait is számba vehessük. Ez a szemléleti mód magában foglalja olyan tudományterületek bevonását is az oktatáselméleti vizsgálódásba, amelyek a pedagógiai gondolkodásban eddig periférikus szerepet kaptak.

Mindkét könyv szövege hármas tagolású. A főszöveg a történet kifejtésének és az elemzéseknek az alap narratíváját tartalmazza. A főszövegtől tipográfiaiilag megkülönböztetett betétekben részletező és kiegészítő ismeretek vannak, melyek szervesen illeszkednek a főszöveg kontextusrendszerébe, de annak koherenciája a betétek elolvasása nélkül is kielégítő. A harmadik szint a lábjegyzetek sokasága, amelyek funkciója szintén többretű. Részben bibliográfiai forrásmegjelölést szolgálnak, illetve továbbvezető, részletezőbb forrásokra hívják fel a figyelmet. Másrészt a főszövegben, illetve a betétekben foglaltak értelmezésére, magyarázatára, árnyalására irányulnak. Gyakoriak az angol – ritkábban német – nyelvű idézetek, amelyek az eredeti források különösen figyelemre méltó és kifejező részleteit villantják fel, az eredeti szövegezésben.

Tudatában vagyunk annak, hogy megállapításaink egy része mindkét tananyag esetében csak provizórikus érvényességű, hiszen ma a változások az általuk elemzett területen szinte követhetetlenek. Ugyanakkor meggyőződésünk, hogy vállalkozásunk időszerű és szükséges volt. Ezek a szövegek sokak számára bevezetést jelenthetnek egy ismeretlen, vagy alig, esetleg rosszul ismert univerzumba: az információs társadalom és az elektronikus tanulási környezetek világába. Az oktatás jövője szempontjából meghatározó a tanárok, az intézményvezetők, az oktatásszervező- és oktatáskutató szakemberek – és a szakpolitikusok széleskörű és lehetőség szerint pontos tájékozottsága a kiformalódóban lévő új társadalom jellemzőit és annak elektronikus tanulási környezeteit illetően.

Felhasznált irodalom:

- Beniger, J.(2004): Az irányítás forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai. Budapest, Gondolat – Infonia
Donald, M. (2001): Az emberi gondolkodás eredete. Budapest, Osiris Kiadó

- Postman, N.(1992): Technopoly: the surrender of culture to technology.
New York, Vintage Books
- Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat
Könyvkiadó, Kognitív szeminárium sorozat (szerk: Pléh Csaba).
Budapest
- Komenczi Bertalan (2009): Információ, ember és társadalom. EKF-Líceum
Kiadó, Eger,
- Bertalanffy L. von (1991): ...ám az emberről semmit sem tudunk. (Robots,
Men and Minds)., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Masuda, Y. (1988) : Az információs társadalom. OMIKK, Budapest
- Popper, Karl R. (1998): Szüntelen keresés. Budapest, Áron Kiadó
- Bell, D. (1973): The coming of post-industrial society. A venture in social
forecasting. NewYork,.

*Kóródi Anita***IFJÚSÁGI KÖZÖSSÉGI TEREK A DÉL-ALFÖLDI RÉGIÓBAN**

Sok könyvet, kutatást, tanulmányt találhatunk a XXI. század előtti időszakból, amelyek a gyermekkor és ifjúkor sajátosságairól szólnak. De mindezek valamilyen más tudományhoz köthetőek, pedagógiához, szociológiához, pszichológiához, közművelődéshez stb., melyeknek nem egyedüli fókuszpontjuk az ifjúság. Az utóbbi időben kialakult ifjúságügy azonban célcsoportjaként tekint a fiatalokra és jelen kutatás nézőpontja az ifjúságügy önállóságának szemléletét képviseli. „Az ifjúsági szektorban tevékenykedők többsége szerint ugyanis az ifjúságügy (ami nem egyenlő az ifjúságpolitikával), csakúgy, mint két évtizede a szociális szektor, mára önálló szakmává érett” (Nagy 2007, 10.)

A kutatásom Magyarország Dél-alföldi régiójában működő ifjúsági közösségi tereit vizsgálja. A szervezetek tevékenységét, jellemzőit először általánosan, majd az általuk ellátott oktató-nevelő funkciók szempontjából mutatja be. Ebben a tanulmányban az utóbbiakról esik szó.

A kutatás céljai

A kutatás célja bemutatni, hogy miért és miben újszerű az ifjúsági közösségi tér, milyen lehetőségeket nyújt a fiatalok számára, hogyan működik, és hogyan járul hozzá az oktatás-nevelés folyamataihoz. Kutatásom eredményeivel kívánom felhívni a figyelmet erre, a még valójában kihasználatlan lehetőségre az ifjúsági szolgáltató intézmények terén.

Az iskolai élet sokszínűsége és szabályozottsága megszokott világ a gyerekek és fiatalok számára. A kutatás azt kívánja feltárni, hogy egy más jellegű intézmény, az ifjúsági közösségi tér hogyan kapcsolódik a tevékenysége során az oktatáshoz, például képes-e az iskolai formális oktatást segíteni, vagy kiegészíteni nem formális módon, illetve ad-e lehetőséget a fiatalok számára az önkifejezésre. „A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet) keretében is.” (Bánszegi 2006, 55.)

A tanulás mellett idetartozik még a spontán nevelési helyzetek kérdése is. Kialakulnak-e az ifjúságsegítő és a fiatalok között az ifjúsági közösségi terekben. Ha igen, akkor milyen jellegűek?

A kutatás módszerei

Az adatgyűjtés 2010 augusztusában és szeptemberében történt meg. A kutatás során alkalmazott módszerek közé tartoznak az intézménylátogatások, amelyekről megfigyelési naplót írtam, továbbá interjúk, amelyeket az ifjúsági közösségi terekben dolgozókkal készítettem. Az interjúk az oktatás és nevelés témakörét boncolgatták. A megfigyelési naplóba az általános működés jellemzői a vizsgálásához összeállított szempontok szerint kerültek. A szempontok kiválasztásában segítséget nyújtottak a Mobilitás Dél-Alföldi Regionális Ifjúsági Szolgáltató Iroda (továbbiakban: Iroda) munkatársai és a Klubvadászok című dokumentumfilm is. (A film a FSZH Mobilitás Országis Ifjúsági Szolgálat Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Szolgáltató Iroda és a Kulturális és Szabadidős Egyesület megbízásából készült el.)

A kutatás nehézségei

A régióban körülbelül 15-20 ifjúsági közösségi tér működik, de pontos számukat jelen kutatás során nem tudtam meghatározni, mert több különböző – tágabb és szűkebb – meghatározás alapján értelmezik ezen szervezeteket. A kutatás során a legnagyobb nehézséget a minta kiválasztása jelentette az alapsokaság nehezen meghatározhatósága miatt. Az intézménylátogatásokat megelőzően az Iroda munkatársaitól kértem adatokat, elérhetőségeket a jelenleg működő ifjúsági közösségi terekről. Az e-mailben megkeresett intézmények közül végül hét került a mintába. A mintaválasztást, ezáltal lehet hozzáférés alapúnak nevezni, mert meghatározó volt az Iroda aktuális nyilvántartása is, amelyből a példaértékűen működő szervezetek adatait kaptam meg elsődlegesen.

Ifjúsági intézmények - közösségi tér

A kutatás során az ifjúsági közösségi terek vizsgálatára kerül sor, ezért alapvető fontosságú meghatározni, hogy mely intézményeket milyen kritériumok által értelmezi jelen tanulmány annak. A Nagy Ádám által szerkesztett Ifjúságsegítés című könyvben a következő meghatározás szerepel: „A fiatalok szociális szükségleteinek kielégítésére szolgáló, nekik és vagy általuk létrehozott fizikai, vagy virtuális hely. Általában a helyi önkormányzatok, illetve az ifjúság ügyeinek közös megoldása érdekében társult képviselőtestületek által az ifjúsági korosztályok tagjainak rendszeres vagy alkalmi közösségi tevékenységéhez, programjaik megvalósításához biztosított infrastrukturális környezet.” (Nagy 2007, 406.) A definíción kívül a könyv - Beke Márton és Ditzendy Károly Arisztid által készített – „Az önkormányzati ifjúsági munka” című fejezetében is találunk néhány jellemzőt. „A közösségi tér kereteit – hasonlóan az ifjúsági információs pontokhoz – jelenleg sok esetben az egyéb ágazatokhoz kötődő intézmények

adják. Ifjúsági közösségi térré az teszi őket, hogy nem csak programjaikat igazítják a fiatalokhoz, hanem teret adnak a fiatalok kezdeményezéseinek: befogadják közösségeiket, programokat szervezhetnek.” (Nagy 2007, 174.)

A kutatás során fontos szempont, hogy csak az alacsony küszöbű terek vizsgálata történjen, mert az alacsony küszöbű „szolgáltatás igénybevétele gyakorlatilag feltétel nélkül, az utcáról betérő számára is azonnal és teljes mértékben hozzáférhető.” (Nagy 2007, 392.) Így ezek az intézmények lehetőséget nyújtanak a hátrányos helyzetű fiatalok számára is!

Az ifjúsági közösségi tér célcsoportja egyértelműen az ifjúság. A vizsgálat során a 12-30 éves korosztályt veszem az ifjúság tagjainak, de az intézmények kiválasztása során nem szempont, hogy az adott térben hogyan értelmezik az ifjúságot.

Számomra fontos jellemző az ifjúságsegítő jelenléte is. Jelen kontextusban minden olyan szakember ifjúságsegítő, aki ifjúsági szolgáltató intézményben dolgozik. A látogatások során azonban fontos szempont, hogy mennyien rendelkeznek ifjúságsegítő felsőfokú szakképzettséggel. A képzés 2003-ban kezdődött el Magyarországon, majd 2006. óta ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzés is működik a diplomával rendelkező szakembereknek.

A kutatás során tehát azokat az intézményeket tartom ifjúsági közösségi tereknek, melyek az alábbi kritériumoknak tesznek eleget:

- fizikailag körülhatárolható épületek,
- alacsony küszöbű szolgáltatást nyújtanak,
- célcsoportjaik az ifjúság,
- ifjúságsegítő állandó jelenléte biztosított,
- a szabadidő eltöltésére adnak lehetőséget,
- rendszeres és rögzített nyitva tartással működnek.

Pedagógiai funkciók a Dél-alföldi Régióban működő ifjúsági közösségi terekben

Az oktatással és neveléssel kapcsolatban három fő kérdést tettem fel az interjúk során. Az első: van-e lehetőségük a fiataloknak a közösségi térben az iskolai oktatáshoz kötődő tevékenységre ingyenesen, például korrepetálásra, tehetséggondozó foglalkozáson való részvételre. A második az volt, hogy nem formális oktatásra biztosít-e lehetőséget a szervezet, szintén fontos, hogy ingyenesen. A harmadik kérdés pedig a spontán kialakuló nevelési helyzetekre irányult, egyáltalán kialakulnak-e, ha igen, akkor mi történik ilyenkor, milyenek a fiatalok reakciói egy-egy helyzetre.

Iskolai oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek

Iskolához kapcsolódó tanulási lehetőséget csak az Eleven Ifjúsági Községi Térben találtam, ami két formában adott. Az egyik, amikor az ifjúságsegítők látogatnak el középiskolákba, gólyatáborokba vagy tanév közben különböző tréningek megtartására. Ilyenkor vagy az iskolaigazgatók vagy az osztályfőnökök meghívására mennek el és az osztályokkal közösen kiválasztott témákat járják körbe gyakorlati játékok segítségével. Például kommunikációs tréning során szituációs feladatokat kapnak. A másik pedig a Tanoda program, aminek a működéséről megkérdeztem a vezetőjét, aki mint kiderült önkéntes munkában végzi a feladatot. A Tanoda olyan lehetőség, amit a fiatalok saját elhatározásból vagy a szüleik kérésére vesznek igénybe. Ilyenkor egy tanári végzettséggel rendelkező munkatárs segít a fiataloknak az iskolai tantárgyak elsajátításában. Mint a többi szolgáltatás, úgy ez is ingyenes. Matematikából kérnek a legtöbben segítséget, de más tárgyak is megjelennek. Megkérdeztem, hogy a szülők hozzák inkább a gyermekeiket vagy maguktól is jönnek sokan. A válasz az volt, hogy általában a szülők, főleg a kisebbek esetében, de előfordul, hogy a tanuló kér segítséget.

Nem formális oktatás

Az Elevenen kívül más közösségi terekben is előfordul, hogy iskolákkal együttműködnek és közösen szerveznek programokat, vagy a közösségi térbe kihelyezett órákat tartanak, például a Diáktanya alkalmas technika órák megtartására ünnepek idején, de ezeket a programokat már inkább a nem formális oktatáshoz soroltam.

Mit jelent a nem formális oktatás? „Hagyományos értelemben iskolarendszeren kívüli, végzettséget nem adó képzés. Tágabb értelemben minden olyan képzés, amely a szabad tanulás céljait valósítja meg.” (Nagy 2007, 90.) Nem a hagyományos tanár-tanuló viszony alakul ki, hanem egy egymás mellé rendelő, horizontális kapcsolat az ifjúságsegítő/tréner és a tanuló között a tanulási folyamat és a készségek fejlesztése során. (Bánszegi 2006, 55.) Jellemzi a tanulóközpontú szemlélet, a hagyományostól eltérő kiválasztási és jutalmazási rendszer, illetve, hogy kevesebb ismeretet ad át, de annak mélyebb elsajátítására alkalmas, mint a formális oktatás. (Nagy 2007, 90.) „Az ifjúsági munka a nem formális tanulás módszereit használja. Ide tartozik például a projektmenedzsment, interkulturális tanulás, műhelymunka, szimulációs szerepjáték, vitaforum, stb.” (Bánszegi 2006, 55.)

Nem formális tanulásra lehetőséget minden ifjúsági közösségi térben találtam. Minden szervezetnél rendszeresek a kézműves foglalkozások, de különböző tréningek, képzések, projektek keretében alkalmanként másra is lehetőség nyílik. Például ingyenesen vehetnek részt idegen nyelvi tanfolyamon, kommunikációs tréningen, pályázatíró képzésen, önismereti

csoport foglalkozáson, drámaszakkörön stb. Ide tartozik még az is, hogy vannak, akik a helyet vagy a technikai felszerelést kérik ahhoz, hogy tudjanak gyakorolni, például hangfalakat, keverőpultot. Ilyenkor a közösségi tér közvetett formában járul hozzá a fiatalok tanulásához.

Vannak alulról jövő kezdeményezések is, nem csak az intézmény által szervezett programok, például Baján megalakult egy főiskolásokból álló csoport, akik olvasó klubot hoztak létre a közösségi térben és rendszeresen a tananyagaikhoz kapcsolódó olvasmányaikat beszélnek meg a találkozások alkalmával. Illetve ugyanitt fiatalok összefogtak és közösen kisfilmeket készítenek. Kiemelkedő példának tartom még a Kiskunhalason létrejött önkéntes csoportot is. Ők szintén saját kezdeményezésből kezdtek el segíteni a programszervezések során, megtanulva és megtapasztalva közben, hogyan néz ki egy rendezvény felépítése, megszervezésének lépései, a közös munka során az egymással való bánásmód, együttműködés különböző korú és gondolkodású emberekkel, a váratlan helyzetek kezelése és még lehetne sorolni. Arra a kérdésemre, hogy hogyan válik valaki önkéntessé a következő választ kaptam:

„... ... ismerünk valakit és akkor annak van valami barátja vagy nem tudom, és akkor ő jön be körön belülre vagy egyszerűen volt olyan srác, aki azt mondta, hogy ő szeretne és akkor jött és csinálta, és rá lehetett bízni dolgokat, tehát aki már ilyen igénnyel megjelenik nálunk, hogy ő szeretne segíteni, úgy gondolom, hogy 90%-ban már azt mondhatom, hogy alkalmas, mert eljutott odáig, hogy tulajdonképpen felelősséget akar vállalni azért, amit csinál, meg akarja csinálni” (KM 2010. 08. 24.)

Az interjúk során többször is elhangzott, hogy fontos az ifjúságsegítők hozzáállása a munkájukhoz, az ifjúsághoz, mert meghatározza a működés sikerességét. A fenti idézett részből kiderül, hogy a fiatalok felelősséget akarnak vállalni és meg is kapják a lehetőséget. Úgy gondolom, ennek nagy szerepe van abban, hogy népszerűségnek örvend a közösségi tér. A fiatalok számára itt nincs kötelező feladat, ha akarnak, akkor csak leülnek és beszélgetnek vagy játszanak, de ha szeretnének valamiben részt venni, mint munkatárs vagy segítő, akkor megtehetik azt is és felelősségteljes felnőttként tekintenek rájuk, akiknek megadják a bizalmat.

Spontán nevelési helyzetek

Minden ifjúságsegítő tudott példákat hozni spontán kialakult nevelési helyzetekre, leginkább a dohányzással és az illetlen beszéddel kapcsolatban alakulnak ki ezek a szituációk. Azok a fiatalok, akikkel közelebbi kapcsolatot is ki tudnak alakítani, személyes problémáikkal is meg szokták keresni őket és ilyenkor is egy-egy nevelési helyzetben találják magukat. Viszont ezeknek a személyesebb kapcsolatoknak a kialakulását különböző tényezők

befolyásolják. Például kell, hogy legyen találkozás az ifjúságsegítő és a fiatal között.

Szükség van időre is a közelebb kerüléshez, de nem mindenhol érzik úgy, hogy van idejük, illetve arra is, hogy a betérőknek legyen igényük arra, hogy az ifjúságsegítővel jó viszonyban legyenek.

„... alakulhatna csak erre nincs idő, tehát meg ez két félen múlik ... van olyan, aki ezt nem is igényli, tehát én erőlködni nem hiszem, hogy kell, mert ezzel inkább elriasztanám őket, minthogy eredményt érnek el” (BSZO 2010. 09. 09.)

„Amit mondtam is, hogy a jelenlévő munkát akkor tudnánk hatékonyabban végezni, hogy ha több időnk lenne, ez abba is értendő, hogy egyrészt hosszabb nyitva tartás meg abba is, hogy a konkrét segítő munkát azt nagyba leterheli a papírmunka” (PR 2010. 08. 25.)

Az ifjúságsegítők már korábban említett nyitott hozzáállása is fontos tényező. Például ha az utcán találkozik össze azokkal a fiatalokkal, akik bejárnak az ifjúsági közösségi térbe és szeretnének vele beszélni, akkor is meghallgatja-e őket vagy közli, hogy nincs „szolgálatban” és továbbmegy.

„Az ember nem csak a közösségi térben ifjúságsegítő, hanem utána az utcán is ... sokszor tanácsot kérnek, de van olyan, amikor úgy vannak, hogy mint egy barátot üdvözlnek” (TPÁ 2010. 08. 26.)

Milyen nevelési helyzetekbe kerülhetnek az ifjúságsegítők? A következő idézetek jól példázzák:

„Pont fölgújtották a nemdobányzó táblát a falom, meg kirugdosták a köveket a betonkockák közül és akkor, mikor én pont arra jöttem és pont észre vettem, és összesöpörtetem a sráccal a többiek előtt, és mondtam neki, hogy figyelj csinálhatod, csak akkor ezt minden nap meg fogod csinálni és innentől, hogy ha nem te csinálod, akkor is te fogod összesöpörni” De azért bejött ugyanúgy? - kérdeztem én „bejött, eleinte sunyított egy kicsit és akkor utána látta azt, hogy mi ezt nem toroljuk meg rajta, tehát, hogy semmi jellegű következménye nincs, de onnantól azért vigyázott arra, hogy ne kövesse el még egyszer ezt, mer nem éri meg” (BSZO 2010. 09. 09.)

„Persze hát ennek a munkának szerintem alapvető része vagy lényege, hogy egybe amellet hogy itt jelen vagyunk nevelési célzattal is jelen kell lenni. Ez olyan helyzetekben szokott nálunk megnyilvánulni, hogy akár vulgáris kifejezések vagy egymással való olyan kontaktus vagy viselkedés ami esetleg néha külső beavatkozást igényel ez általában csak egy ilyen szóbeli figyelmeztetés szokott lenni tehát más egyéb dologra még nem került sor de ez szerintem alapvető része a munkánknak” (PR 2010. 08. 25.)

Arra is kíváncsi voltam, hogy hogyan reagálnak a fiatalok arra, amikor az ifjúságsegítők nevelési szándékkal szólnak rájuk, vagy esetleg ki is küldik őket egy időre. Általában elfogadják, de ez függ attól is, hogy hogyan mondják nekik, miért szólnak rájuk és az adott fiatal személyiségétől is.

„Először meglepődtek az első időszakban, mikor kezdetben jártak ide, hogy valaki rájuk szól, mert ők azt gondolták, hogy ez egy iskolán kívüli ellenőrizetlen terület és, hogy itt mindent lehet, de aztán hozzászórtak abhoz, hogy itt is vannak azért alapvető szabályok, tehát nem tartjuk őket olyan fegyelemben mondjuk, mint egy iskolába esetleg az elvárt lenne, de azért a ronda kifejezéseket, a rongálást, a firkalást vagy ilyesmit, azt nem engedjük” (PR 2010. 08. 25.)

„Általában mindegyikünknek van azért annyi türelme, hogy szépen mondja és próbáljon hatni rá valamilyen szinten, aztán persze van, akire meg szép szóval nem lehet, tehát van akire csak úgy lehet, hogy határozott fellépéssel, akkor arra van szükség ... ők pont abban a korban vannak, amikor ez a legnehezebb eset, eltalálni, hogy szóljál hozzá, meg hogy se, nem egyszerű” (BSzO 2010. 09. 09.)

A nevelési helyzetek során a legérzékenyebb terület, amikor egy fiatal szabálysértést követ el. Az ifjúságsegítők ilyenkor kerülnek a legnehezebb döntési helyzetekbe, hiszen az ő céljuk az, hogy az utcán csellengő, sokszor már devianciát mutató fiatalokat bevonzzák egy olyan helyre, ahol pozitív hatások érhetik, és hasznosan tölthetik el az idejüket. Ha egy-egy ilyen helyzetet, pl. kifli ellopása, hivatalos intézkedések felé terelnek, akkor könnyen megtörténhet, hogy nem jönnek vissza a fiatalok legközelebb. Ha viszont nem jár következményekkel, amit tettek, akkor több etikai kérdés merülhet fel.

„... ha most kicsődítem ide a rendőrséget minden nap, vagy minden héten ilyenek miatt, akkor egy idő után pont az a célközönség, akiket mi ugye be szeretnénk vonzani, nem fognak jönni, minekünk meg pont az lenne a célunk, hogy azok a fiatalok ne az utcán garázdálkodjanak, hanem jöjjenek be hozzánk, és mondjuk valami értelmessé töltsék el az idejüket, és ez nagyon nehéz” (KD 2010. 08. 26.)

Összegzés

Az ifjúsági közösségi terek olyan intézmények, melyek a fiatalok számára lehetőséget biztosítanak arra, hogy szabadidejüket kulturált körülmények között, védett helyen töltsék el. Az interjúk alapján elmondható, hogy munkájukkal hozzájárulnak mind az iskolai, mind az iskolán kívüli tanulási folyamatokhoz. Előbbihez kevesebbszer, és akkor is inkább nem formális módon kiegészítve, színesítve az iskolai tananyagot. A nem formális oktatásra minden intézmény változatos lehetőségeket biztosít a fiatalok számára szakkörök, klubok, képzések, tréningek stb. formájában. A hétköznapi működés során rendszeresen kialakulnak spontán nevelési helyzetek a fiatalok és az ifjúságsegítők között, így a szervezetek hozzájárulnak az ifjúsági korosztály viselkedésének alakulásához, értékválasztásaikhoz, a közösségi életformák elsajátításához.

A kutatás célja az ifjúsági közösségi terek bemutatása volt, arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire igényli az ifjúsági korosztály a közösségben eltöltött időt, a társas cselekvést. Az eredmények alapján elmondható, hogy van igény a közösségben eltöltött időre, de az ifjúságsegítők úgy érzik, hogy sokkal több fiatal számára vonzóvá lehetne tenni még a közösségi tereket. Ehhez viszont több közösségi térre és a működő szervezetek szélesebb körű hirdetésére lenne szükség.

Az intézménytípus újszerűsége abban rejlik, hogy nem kötött programokon keresztül kínál lehetőségeket, hanem teret és eszközöket biztosít, amelyeket szabadon lehet felhasználni a szabadidő-eltöltéshez. Alacsonyküszöbű szolgáltatásait bármilyen családi háttérrel rendelkező igénybe veheti, ezzel az esélyegyenlőség eszméjének megvalósulásához járul hozzá.

A kutatás egy olyan intézményt mutatott be, ami direkt módon nem járul hozzá az ifjúság oktatásához és neveléséhez, ezért talán sokszor háttérbe is kerül. De az eredményekből láthatjuk, hogy meghatározó szerepe van mégis, hiszen a fiatalok látogatják ezeket az intézményeket és közvetett módon hozzájárulnak az oktató és nevelő feladatokhoz. Lehetőségeket teremtenek a fiatalok számára, az ő igényeiket veszik figyelembe elsődlegesen, sikerességüknek ez az egyik titka. A másik az ifjúságsegítők hozzáállása a munkájukhoz, nyitottak a fiatalok felé és elfogadják őket.

A most bemutatott kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy szükség van egyre több ilyen típusú ifjúsági közösségi intézményre. A megalakulásuk támogatása mellett fontos lenne a fenntartásukhoz szükséges anyagi források folyamatos biztosítása is.

Felhasznált irodalom

- Bánszegi Zsuzsa (2006): *Az ifjúsági munka fogalomtára*. Ifjúsági Munkások Szakmai Módszertani Egyesülete, Debrecen
- Nagy Ádám (szerk.) (2007): *Ifjúságsegítés: Probléma vagy lehetőség az ifjúság? Új Mandátum Kiadó, Budapest-Szeged*

Márkus Edina

A CIVIL SZERVEZETEK KÉPZÉSEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FELNŐTTEK SZÁMÁRA

A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat Felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartása szerint jelenleg 9150¹ nyilvántartott szervezet van. A felnőttképzést végző intézmények között legjelentősebb arányban a piaci szervezetek vannak, emellett állami és kisebb részben civil szervezeti formában működnek szervezetek. Az arányok változóak, mivel szervezetek szűnnek meg és újak alakulnak, valamint egyes szervezetek befejezik vagy éppen elkezdik a felnőttképzési munkájukat, azonban az elmúlt években a gazdálkodási forma szerinti jellemző arányok hozzávetőlegesen nem változtak, az összes szervezet több mint felét a piaci, kb. egyharmadát az állami, a fennmaradó egynegyedét a civil szervezeti formájú intézmények teszik ki.

Több szerzőnél olvashatjuk (Kerékgyártó, 2005; Györgyi, 2006; Juhász, 2009; S. Arapovics, 2008), hogy a civil szervezetek jelentős szerepet töltenek be olyan csoportok (fogytékkal élők és a hátrányos helyzetű csoportok) képzésében, melyeket a piaci szervezetek a profitérdekeltségük miatt, az állami szervezetek a résztvevők komplex igényei miatt nem tudnak és/vagy akarnak a célcsoportuknak tekinteni.

A hátrányos helyzetű felnőttek képzésében és foglalkoztatását elősegítő programjainak megvalósításában jelentős szerepe van a civil szervezeteknek. Ennek egy lehetséges oka lehet az, hogy az elmúlt időszakban jelentős pályázati források álltak rendelkezésre ilyen típusú programok megvalósítására a civil szektor szervezetei számára². Több - hátrányos helyzetű felnőttek számára meghirdetett - képzési vagy képzési és foglalkoztatási célú Európai Unió pályázat jelent meg. Többek között a

¹ 2012.január 27-i adatok szerint.

² Az elmúlt években jelentős források váltak elérhetővé a Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv révén. Számos szerző vizsgálta a civilek eredményességét, tapasztalatait e tárgykörben. Kuti (2006) és Aratóék (2008a) a civil szektor pályázati lehetőségeit, tapasztalatait elemzik munkáikban. Sebők (2010) szintén az európai támogatások civil szervezetek működésére gyakorolt hatását vizsgálja, kifejezetten az Equal program keretében támogatott kezdeményezéseket vizsgálva. Emellett találhatunk munkát, amely kifejezetten a partnerség szemszögéből elemzi az európai támogatások révén megvalósított programokat (Arató et. al, 2008b).

következők: Equal³ ; HEFOP 3.5.4 A felnőttképzés hozzáféréseinek javítása a rendelkezésre álló közművelődési intézményrendszer rendszerszerű bevonásával; TÁMOP 1.4.1 Alternatív munkaerő-piaci programok; TÁMOP 3.2.3/08 A közművelődés a nemformális és informális tanulás szolgálatában; TÁMOP 3.2.3/09 Építő közösségek, közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért; TÁMOP 5.5.1. Képzés-foglalkoztatás hátrányos helyzetűeknek (LHH); TÁMOP 5.3.1 Első lépés alacsony foglalkoztatási eséllyel rendelkezők képessé tevő és önálló életvitelt elősegítő programjai támogatására.

Munkánk során az Észak-alföldi régió olyan civil szervezeteinek a tevékenységét vizsgáljuk (Bihari Szabadművelődési és Népfőiskola Egyesület, Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület), amelyek már több sikeres pályázati forrásból finanszírozott projekten vannak túl. A vizsgálatunk célja, hogy feltárjuk ezek a szervezetek milyen tapasztalatokat gyűjtöttek, képzési programokat, tananyagokat, speciális módszertant alakítottak ki, amelyek mások számára is hasznosak lehetnek. Hogyan tudták hasznosítani az egyes projektek tapasztalatait és tevékenységük eredményeit (képzési programok, tananyagok, módszertani segédletek stb.).

A vizsgálat első szakaszában, a projektek dokumentumait elemeztük. A dokumentumok: pályázati anyagok, projekt előrehaladási jelentések, a projekt képzésében használt képzési programok, tananyagok, összefoglaló kiadványok. A tanulmány ezeknek a dokumentumoknak az elemzése során feltárt eredményeket foglalja össze. A második szakaszban interjúk készülnek a projektek szervezőivel, oktatóival és hallgatóival a motiváció-motiválás; tananyagok; oktatási módszerek; a képzést támogató speciális szolgáltatások; eredményesség (projekt szempontjából, a hallgatók szempontjából), utánkövetés témakörökben.

A témánk szempontjából meghatározó előzmények a felnőttképzési célú civil szervezetek szerepéről, helyzetéről szóló munkák (S. Arapovics, 2011; Juhász, 2009; Gyorkovich, 2010), valamint a kifejezetten hátrányos helyzetű felnőttek képzésében szerepet vállaló szervezetekről, programokról ezek eredményességéről megjelent elemzések (Kerékgyártó, 2005; Györgyi, 2006; Szabó, 2006; Di Benedetto et al., 2007).

³ A magyar EQUAL program azokat a kísérleti kezdeményezéseket támogatta, amelyek a hátrányos helyzetű emberek az etnikai vagy nemi hovatartozással, a fogyatékossággal, az életkorral kapcsolatos diszkrimináció, az alacsony iskolai végzettség, a szakképzettség hiánya, a befogadó munkahelyi gyakorlatok hiánya, stb. miatt munkát vállalni nem tudók képzését, munkához jutását, foglalkoztatását segítik elő (Equal..., 2004,10).

A felnőttképzési célú szervezetek vizsgálatát célzó munkákban kitérnek a felnőttképzési szektor szereplőinek gazdálkodási forma szerinti elemzésére, gyakran kiemelve a nonprofit szervezeti háttérű intézmények tevékenységének sajátos jegyeit. Vizsgálják a humán erőforrás háttér fejlettségét, tevékenységük szakterületi megoszlását, a tevékenység felnőttképzési cél szerinti megoszlását (általános, szakmai, nyelvi), a tevékenység szabályozottságát (nyilvántartási, akkreditációs jellemzők).

Juhász (2009) és S. Arapovics (2011) a szektorra vonatkozó statisztikai adatok alapján megállapítja, hogy nem egységes a felnőttképzési civilek köre és nem is egyértelműen meghatározhatóak a körvonalai. A Központi Statisztikai Hivatal és a területileg illetékes munkaügyi központok nyilvántartása komoly eltérést mutat. Számos olyan nonprofit szervezet szerepel a felnőttképzési nyilvántartásban, amely nem felnőttképzési célúként definiálja magát a Központi Statisztikai Hivatali nyilvántartásában. Ennek oka, hogy az elsősorban foglalkoztatási vagy szociális vagy területfejlesztési vagy általános oktatási célú szervezetek a felnőttképzési tevékenységet nem fő tevékenységként végzik, így a munkaügyi központok nyilvántartásában megjelennek.

Kerékyártó (2005) a felnőttképzés és foglalkoztatás keretében történő felzárkóztatás három különböző, de sok szempontból (elsősorban módszertani) hasonló programját mutatja be munkájában. Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány által finanszírozott tranzitfoglalkoztatási projekteket, az Első Magyar-Dán Termelőiskola Alapítvány és a Magyar Iparszövetség Oktatási Központ Alapítvány programját, valamint az Európai Unió Strukturális Alapjai által támogatott HEFOP/2.3.1-05/1 Hátrányos helyzetű emberek alternatív munkaerő-piaci képzése és foglalkoztatása pályázati programját. A programok célcsoportja, az általuk alkalmazott eszközök, eljárások és finanszírozás hasonlóak. Kerékyártó szerint ezek az integrált megközelítésű komplex programok (amelyek magukban foglalnak a foglalkoztatással összekapcsolt képzés mellett pszichoszociális támogatást is) alkalmasak esélyt nyújtani a felzárkózásra. A programok elemzésekor rámutat arra a tapasztalatra, hogy a lemorzsolódás komoly kockázatát csökkenthetik a motiválatlanság kiszűrésével, amely leginkább a projektbe bevont résztvevők kiválasztásakor történhet (Kerékyártó, 2005, 167).

Di Benedetto és munkatársai a második esély típusú intézmények és programjaik elemzésére törekednek 2007-es munkájukban. Azokat az intézményeket vizsgálták, amelyek iskolából lemorzsolódott, a lemorzsolódás veszélyének kitett, vagy rossz munkaerő-piaci pozícióban lévő; 16-25 év közötti fiatalok számára; megcélozva a lemorzsolódás elkerülését, az iskolába

(oktatásba, képzésbe) való visszavezetést, vagy a munkaerő-piacon történő elhelyezkedést; önálló intézményi program, vagy valamilyen projekt keretében; rendszeresen vagy időlegesen; felzárkóztató, kompetenciafejlesztő, vagy más speciális képzést, tréninget indítanak, vagy pedig mindezekre fókuszálva valamilyen tanácsadást, esetleg más témába vágó tevékenységet folytatnak. (Di Benedetto et al, 2007,4).

Vizsgálatuk tapasztalatai alapján megállapítják, hogy a hátrányos helyzetűek megsegítése csak komplex módon történhet. Ez a komplex segítségnyújtás történhet egy-egy szervezet programján belül, de ha ez nem elég, akkor az egymásra épülő szolgáltatások komplexitására is gondolni kell (Di Benedetto et al, 2007,11).

A második esély intézményrendszert tipologizálva hat szolgáltatástípust különböztetnek meg: iskolatípus; tanoda típusú programok és intézményeik; Kid típusú programok és szervezeteik; tranzit típusú programok és szervezeteik; munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő kompetenciafejlesztés; ifjúsági iroda típusú szervezetek (Di Benedetto et al., 2007).

Az általunk vizsgált két szervezet a tranzit típusú programok és szervezeteik valamint a munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő kompetenciafejlesztés szolgáltatástípusba sorolhatóak, ha nem is teljesen egyértelműen. A Bihari Szabadművelődési és Népfőiskola Egyesület közművelődési, elsősorban általános képzésre fókuszáló felnőttképzési szervezetként kezdte működését a 90-es években, 2000-től formalizáltan bejegyzett egyesületként is, majd munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő humánszolgáltatásai révén jutott el komplex, leginkább tranzit típusú programjaihoz. Az Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, amely nevében is jelzi, kifejezetten tranzit típusú programokat végző foglalkoztatási célú szervezetek alapítása révén jött létre 1999-ben.

A Bihari Szabadművelődési és Népfőiskola Egyesület Második esély programjai előzményeként számos közművelődési, kulturális programja mellett roma felzárkóztató programban vett részt - Phare Lien projekt -a Magyar Népfőiskolai Társaság partnereként. 2002-től kezdődően munkaerő-piaci szolgáltatásokat biztosított hátrányos helyzetű álláskeresői számára.

Az elmúlt években 4 második esély típusú programot valósított és jelenleg is valósít meg a szervezet. HEFOP-3.5.4 – „Életen át tartó tanulás Biharban” , EQUAL – „Tessedikkel a XXI. századba – Második esély népfőiskola”; TÁMOP-1.4.1-07/1 „Második esély Falugondnok és beteggondozó képző program a bihari kistérség foglalkoztatási és

népességmegtartó helyzetének javítása érdekében”; TÁMOP-5.1.1-09/7-2009-0015 programja „Második esély népfőiskolai program Biharban”. Az alábbi táblázat ezen programok legfőbb jellemzőit foglalja össze.

	HEFOP-3.5.4 – „Életen át tartó tanulás Biharban”	EQUAL	TÁMOP-1.4.1- 07/1	TÁMOP-5.1.1- 09/7-2009-0015
Cél, cél- csoport, részt- vevők	20 fő számára képzők képzése, 63 fő számára informális, nonformális tanulási formák megismertetése	A projekt hátrányos helyzetű emberek munkaerő-piaci reintegrációját célozta meg (312 fő)	Hátrányos helyzetű munkanélküli emberek tartós munkába állásának, munkahelyi és társadalmi beilleszkedésén ek elősegítése. 26 fő.	12 fő képző képzése Kulcskompetencia- fejlesztés 120 fő Munkaerő-piaci aktivitást növelő tréningek 120 fő Ifjúsági integrációt elősegítő támogató programba 60 fő 18 fő szakmai képzése
Fő szak- mai tevé- keny- ségek	Képzők képzése Tananyag- fejlesztés Kulcskompeten- cia fejlesztés (kommunikáci- ó, kulturális tudatosság, állampolgári ismeretek, megtanulni tanulni, matematikai kompetencia) Álláskeresési- önismereti tréning	Képzés (4 modul – kompetencia- fejlesztő, szakmai, probléma- megoldást, mentális fejlesztést érintő tréningek, kulturális igényszint emelését célzó) Mentori Hálózat Utógondozás	Kulcsképessé- gek fejlesztése (105 óra kompetencia- fejlesztő és munkaerő-piaci modul) Szakmai képzés (szociális gondozó és ápoló 1120 órában, parkgondozó 600 órában) Álláskeresési technikák Mentori szolgáltatás	Képzők képzése Kulcskompetencia képességek fejlesztése Munkaerő-piaci aktivitást növelő tréningek Ifjúsági (pályakezdő fiatalok) integrációját elősegítő támogató program Szakmai képzés - szociális gondozó és ápoló Mentori/Szociális- mentális szolgáltatás Utógondozás

Az Országos Transzitfoglalkoztatási Egyesület 15 foglalkoztatási célú szervezet összefogásaként alakult, tevékenységeik révén a kezdetektől fogva a tranzit típusú programok integrált, komplex megközelítését alkalmazzák. A munkánk során két projektjüket vizsgáltuk: a TÁMOP-5.3.1-08/2-2009-0037 Munkába lépés programot, valamint a TÁMOP 5.3.1. C 09/2 -2010-0068 „Trambulin - Első lépés” programot (alacsony foglalkoztatási eséllyel rendelkezők képessé tevő és önálló életvitelt elősegítő programjai).

MÁRKUS EDINA: CIVIL SZERVEZETEK KÉPZÉSEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ
FELNŐTTEK SZÁMÁRA

	TÁMOP-5.3.1-08/2-2009-0037 Munkába lépés	TÁMOP 5.3.1. C 09/2 -2010-0068 „Trambulin - Első lépés”
Cél, cél- csoport, részt- vevők	<p>A cél a célcsoport tagjai alapismereteinek pótlása és kulcsképessegeik fejlesztése révén képzésbe kerüljenek, vagy elhelyezkedjenek a munkaerő-piacon.</p> <p>Többszörösen hátrányos helyzetű nők alkotják, akik max. 8 általános iskolát végeztek, kb. negyedük szegregált lakókönyezetben él, 50 %-uk Debrecen vonzáskörzetében lévő településekről érkezik.</p> <p>A 18 hónapig tartó projekt 45 fő, gyermeknevelésből a munkaerő-piacra visszatérni szándékozó nő.</p>	<p>A cél a több éve a munkaerő-piacról kikerült, vagy munkatapasztalattal nem rendelkező nők felkészítése a munkaerő-piacra való visszatérésre, illetve képzésbe való bekerülésre.</p> <p>A projekt Debrecenben és a környező településeken élő, alacsony iskolai végzettségű vagy elavult, nem piacképes szakképzettséggel rendelkező nők számára nyújt segítséget abban, hogy megtalálják a számukra megfelelő képzési, illetve munkalehetőséget.</p> <p>45 főt vontak be 15 fős csoportokban, köztük gyermeküket egyedül nevelő anyákat.</p>
Fő szakmai tevé- keny- ségek	<p>Képzés</p> <p>Tananyagfejlesztés - munkafüzet, módszertani kézikönyv; képzők képzése segédanyag</p> <p>Tanácsadás, szolgáltatások</p> <p>Szakmai együttműködési hálózat működése</p> <p>A szolgáltatások innovatív elemei kipróbálásra, leírásra kerülnek, így továbbadhatóvá válik az alacsony iskolai végzettségű résztvevők munkaerő-piaci reintegrációjával foglalkozó szervezetek számára.</p>	<p>Szociális munka–egyéni fejlesztési terv alapján, utánkövetés</p> <p>Közismereti tárgyak felzárkóztatása</p> <p>képzés - 495 óra</p> <p>(Állampolgári ismeretek -63 óra, Matematika és logika -84 óra, Szövegalkotás, szövegértés -63 óra, Drámapedagógia -63 óra, Digitális írástudás -88 óra)</p> <p>Tréningek, klubfoglalkozások (pl. Kommunikációs és csoportépítő tréning –; Tanulástechnikai tréning –; Álláskeresési technikák; Egészség, mentálhigiénia a családban; Kultúra –; Főzési ismeretek)</p> <p>Tanácsadás</p> <p>Gyermekfelügyelet biztosítása</p> <p>Szállítás a kertségekből, illetve vidékről</p> <p>Börze</p>

Összehasonlítva a két szervezet elmúlt 10 éves tevékenységét, programjait, megállapítható, hogy szerves fejlődés révén jutottak el egy-egy önálló fejlesztésű tevékenységüktől az integrált megközelítésű, komplex programjaikig.

A két szervezet háttere, kiindulási alapja különbözött, a Bihari Szabadművelődési és Népfőiskola egyesület, közművelődési, felnőttképzési

tevékenysége révén, míg az Országos Transzítfoglalkoztatási Egyesület szociális, foglalkoztatási célú működése révén alapozta meg tevékenységét.

A vizsgált programok esetében a toborzás, kiválasztás, a résztvevők előzetes ismereteinek, tapasztalatainak, motivációjának felmérése jelentős szerepet tölt be. Az előzetes tudás, tapasztalatok felmérése egyre meghatározóbb szerepet tölt be a felnőttképzésben. Erre több szakember hívja fel a figyelmet (Csapó, 2005; Derényi et al, 2006; Móré, 2011). A vizsgált programok esetében kettős célt szolgál bizonyos szempontból a többlettudás felmérését, de még inkább a hiányosságok, a fejlesztendő területek feltérképezését.

Mindkét szervezet projektjeiben megfigyelhetőek a következő kulcselemek: kulcsképessegek fejlesztése (állampolgári, kommunikációs, tanulási technikák, matematika, kulturális tudatosság, informatika); speciális a képzés eredményességét szolgáló szolgáltatások (egyen fejlesztési terv, önismereti tréningek, álláskeresési tréningek, mentorálás, utánpótlás); képzők képzése; módszertani segédanyagok; saját fejlesztésű tananyagok, tanulási segédanyagok; akkreditált képzési programok. A korábbi fejlesztéseket szervesen beépítik az újabb projektjeikbe és tovább is adják a tudást más szervezetek számára különböző szintű együttműködés révén. Komoly előnyt jelent a pályázatok megírásakor, lebonyolításakor a korábbi projektek tapasztalata, módszertana, meglévő képzések programjai, tananyagai.

Felhasznált irodalom:

- Arató Krisztina – Bartal Anna Mária – Nizák Péter (2008a): A civil szervezetek tapasztalatai a Strukturális Alapokból finanszírozható projektek pénzügyi lebonyolításában. Civil Szemle 5. szám 79-96.
- Arató Krisztina – Bartal Anna Mária – Kónya Márton - Nizák Péter (2008b): Az Európai Unió Strukturális Alapjai és a partnerség elve Magyarországon. Rejtjel Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2006): A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai. OKM, Budapest
- Di Benedetto, Dario – Erdei Gábor - Györgyi Zoltán – Kiss Ákos (2007): Második esély típusú intézmények és programjaik. Equal program Ifjúság tematikus hálózat, Budapest-Debrecen

- Equal - Esélyteremtés a foglalkoztatásban. Pályázati Útmutató (2004)
Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humán erőforrás-
fejlesztési Operatív Program és EQUAL Irányító Hatóság, Budapest
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Leszko Hajnalka (2011): A dél-
alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési
jellemzői. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Felnőttképzési Intézet, Szeged
- Györkovich Miklós (2010): Felnőttképzéssel foglalkozó egyházközi civil
szervezetek vizsgálata egy ernyőszervezetről készült esettanulmány
alapján. Civil Szemle 3. szám 21-34.
- Györgyi Zoltán (2006): A civil szervezetek hiánypótló szerepe. Educatio, 2.
szám 305–319.
- Juhász Erika (2009): A felnőttképzési célú civil szervezetek és
eredményességük Magyarországon. In: Buda András – Kiss Endre
(szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek: VI. Kiss
Árpád Emlékkonferencia. Debreceni Egyetem Neveléstudományok
Intézete, Debrecen 380-384.
- Kerékgyártó László (2005): Helyzetkép a hátrányos helyzetű fiatalok
felnőttképzés és foglalkoztatás keretében történő foglalkoztatásáról.
Szakképzési Szemle 2. szám 145-179.
- Kuti Éva (2006): A nonprofit szervezetek uniós pályázatokon elért
eredményei. <http://www.nonprofitkutatas.hu/letoltendo/euhonl.pdf>
2011. 08.18. 13.50h
- Móré Mariann (2011): Hozott tudás a munka világából – uniós gyakorlat és
hazai lehetőség. In: Multikulturális Műhely. Tanulmányok I. Debreceni
Egyetem, Gyermeknevelés és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény 16-
21.
- S. Arapovics Mária (2011): A közösség tanulása. ELTE az Élethosszig Tartó
Művelődésért Alapítvány, Budapest
- Sebők Dóra Valéria (2010): Az Európai Unió támogatások hatása a
nonprofit szervezetek működésére az Equal program vizsgálata alapján.
Civil Szemle 3. szám 61-73.
- Szabó József (2006): Új megoldások a hátrányos helyzetűek
továbbképzésében. In: Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. A
"Regionális egyetem" kutatás záró konferenciájának tanulmánykötete.
Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen

Molnár Beáta

A FELSŐOKTATÁSBAN TAPASZTALHATÓ LEMORZSOLÓDÁS LEHETSÉGES OKAI

A XXI. század Európájában a felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepének újragondolása zajlik. Az 1999-ben kiadott Bolognai nyilatkozat (Bolognai nyilatkozat 1999) kimondja: „A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert, nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek.” Az európai felsőoktatási térség kialakításával az európai felsőoktatási intézmények azzal a kihívással szembesültek, hogy részben hagyományaikra építve, részben nyitottan a bátor, új kezdeményezésekre fokozzák nemzetközi versenyképességüket. A felsőoktatás expanziója következtében megnövekedett hallgatói létszám akkor biztosíthatná, hogy az Európai Unió „Európa 2020” stratégiájának a diplomások részarányára vonatkozó célkitűzése megvalósuljon (Európa 2020) és tíz éven belül 40 százalékra emelkedjen a 30-34 éves diplomások aránya, ha a felvettek jelentős része diplomát szerezne, és nem morzsolódna le a tanulmányai folyamán. A lemorzsolódás a felsőoktatásban többé-kevésbé mindenütt jelen van, mértéke azonban országonként eltérő. Hazánkban a lemorzsolódás kockázata a felsőoktatás egészére jellemző olyan aktuális probléma, amely több szempontból is megközelíthető (pedagógia, szociológia, oktatáspolitikai). E téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott kellő figyelmet az elmúlt évek felsőoktatás-politikájában. A tanulmány a felsőoktatási hallgatók lemorzsolódásának mértékét, feltételezhető okait vizsgálja.

Az amerikai lemorzsolódás-kutatás két nagy teoretikusa Vincent Tinto és John P. Bean évtizedek óta végeznek kutatásokat a témában. Tinto a felsőoktatást elhagyókat úgy tekinti, mint akik kilépnek egy szocializált rendszerből. Ezt a gondolatot William Spady (1971) vetette fel, aki – sokkolóan – a lemorzsolódó hallgatókat az öngyilkosokhoz hasonlította, mondván, az érintettek mindkét cselekedettel elhagyják a társadalmi rendszert. Az a kérdés, hogy ki tekinthető lemorzsolódónak, nagyon nehezen válaszolható meg. A közoktatásban a bukás, évfolyamismétlés és kimaradás (Békési, 2009) jelennek meg lemorzsolódási fogalomként. Az EU-ban használt fogalom a korai iskolaelhagyók definíció (early school leavers), amely szerint korai iskolaelhagyóknak azokat a 18-24 év közöttieket kell

tekinteni, akik nem rendelkeznek befejezett középfokú végzettséggel, illetve szakképzettséggel. A korai iskolaelhagyók mutatót a munkaerő felmérés adataiból számolják. A KSH évente kb. 68 000 személyre kiterjedő vizsgálatából Magyarország is szolgáltat adatot. 2006-ban a korai iskolaelhagyók aránya 12,4 % volt, ami magasabb az európai átlagnál. (Kádárné, 2008)

Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinthetjük tehát lemorzsolódóknak. Amerikában az 1970-es években kezdődött kutatások elsősorban a lemorzsolódás szociológiai szempontjait vizsgálták. Keresték azokat a közös vonásokat, amelyek megkülönböztetik azokat a diákcsoportokat, melyek abbahagyják a tanulmányaikat, azoktól, akik folytatják. A pszichológiai és szociálpszichológiai megközelítés, amely azt vizsgálja, hogy az érintett egyének hogyan értékelik magukat egy oktatási kontextusban, 1980 után kezdett kialakulni. Az 1990-es években indult el a gazdasági tényezők vizsgálata a diákok megtartásában, és ebben az időszakban kezdték el a kulturális tényezők hatásának elemzését is. Ez különösen a kisebbséghez tartozó hallgatók lemorzsolódásának vizsgálatát jellemezte.

Sok kutató próbálta megmagyarázni a felsőfokú lemorzsolódást, mennyiségi adatok és kockázati faktorok segítségével. Brawer (1996) meghatározott különböző faktorokat, melyek korreláltak a lemorzsolódás mértékével. Ezek között szerepel pl. a tanulás melletti munkavégzés, az etnikai kisebbségi státusz, a családi kötelezettségek, a pénzügyi helyzet. Mások, mint Martinez és Munday (1998) olyan kockázati tényezőket azonosítottak, mint az alacsony gazdasági és társadalmi státusz, a feltételezett rossz elhelyezkedési esély a végzést követően, a barátok hiánya, az érdektelenség, vagy elégedetlenség az oktatással. Horn (1998) megállapította, hogy a kockázati faktor halmozottan jelentkezett azoknál a diákoknál, akik nem illeszkedtek be az egyetem tudományos programjába, nem vettek részt a kortársakkal és a tanárokkal közös munkákban. Ugyanez a kockázati faktor az első generációs főiskolai hallgatóknál is jelen volt, és további problémát okozott, hogy nem tudták megfelelően azonosítani az egyetemi tanulmányok nehézségét, és ebben a környezetük sem tudott számukra segítséget nyújtani. A lemorzsolódás vizsgálatánál a demográfiai adatok és a családi háttér ugyan nagyon fontos tényezők, a hibák kiküszöböléséhez azonban arra van szükség, hogy minél több kontextuális faktor érvényesüljön. Az összetevők között vizsgálni kellene, hogy milyen mértékben alakulnak ki a hallgatóknál a felsőoktatásban nélkülözhetetlen készségek, amelyek magukban foglalják a tananyag elsajátításának, az önmenedzselésnek, a kommunikációnak a

képességét, készségét. Ezen készségek a hiánya vagy nem megfelelő mértéke is tanulási kudarcot eredményezhet (Kiss, 2009). A fenti problémák megoldására, a lemorzsolódás okainak mind elméleti, mind empirikus úton történő azonosítására 1980-1995 között 3 olyan modell született, mely megfelelő alapot nyújthat egy átfogó vizsgálathoz.

A hallgatói integrációs modell magas fokú kongruenciát feltételez a hallgatók és az intézmény között. Ezen elmélet szerint a hallgatók legfőbb jellemzői a családi háttér, családi állapot, szülők iskolai végzettsége, valamint a faji és nemi hovatartozás, e tényezők pedig mind befolyásolják a tanuló azon elkötelezettségét, hogy diplomát szerezzen. A hallgató megfelelő integrációja az intézmény egészéhez, tehát ha megtalálja céljait, társakat szerez, kooperatíván tanul, és értelmét látja a megszerzett tudásnak, csökkenti annak a kockázatát, hogy feladja tanulmányait. Ez az elmélet azonban nem tartalmazza az intézményi tényezőket, amelyek pedig hasonlóan befolyásolják a hallgatót. Mikor a szociális és tanulmányi elvárások nem teljesülnek, nagy a valószínűsége, hogy a hallgató befejezi tanulmányait, mielőtt még a második évbe lépne. Ezzel szemben Bean elmélete a szocioökonómiai státusznál fontosabbnak tartja azokat a tényezőket, amelyek a támogatásról, bátorításról és anyagi hozzájárulásról szólnak mind családi, mind intézményi szinten. Ezeket a következők szerint lehet csoportosítani:

- **háttérváltozók:** ezek közé tartozik a szülői támogatás, a szülők jövedelme, a középiskolai sikeres tanulmányi előmenetel, főiskolai előkészítő, és a baráti társaság. A kisebbségi diákoknál a háttérváltozók között szerepel a családi, egyházi és közösségi támogatás, az interkulturális kapcsolatok.
- **szervezeti változók:** ezek közé tartozik a pénzügyi támogatás, tájékoztatási programok, szabályok és rendeletek, tagságok. Az egyetemi szervezetek bevonása a döntéshozatalba, egyszerű adminisztráció és a személyzet hozzáállása a diákokhoz.
- **akadémiai tényezők:** ezek közé tartoznak a pozitív kari kölcsönhatások mind a diákokkal, mind a tanárokkal. A tanácsadások, általános készség programok (pl. a tanulási készségek, matematikai és angol tutori / központok), egyetemi erőforrások (pl. számítógép, könyvtár sport, főiskolai egyesületek), a hiányzások, a jogbiztonság és az egyetemi integráció. Befolyásoló tényezők közé tartozik még az éghajlat és a kari példaképek.
- **szociális tényezők:** ezek közé tartozik a közeli barátok megtartása, a szakmai kultúra, a társadalmi részvétel a hivatalos kari kapcsolatok, azonosulás egy csoporttal az egyetemen és a társadalmi integráció. A

kisebbségi tanulók akkor érzékelik a pozitív interkulturális környezetet, ha a hallgatók között legalább 20 százalékos a kisebbség aránya.

- **környezeti változók:** ezek közé tartozik a folyamatos szülői támogatás, a különböző pénzügyi források, a családi kötelezettségek.

- **attitűdök, szándékok, és a pszichológiai folyamatok:** ezek közé tartozik a diák saját hatékonysága, az önfejlesztési készség és önbizalom, önellenőrzés, tanulási stratégiák, a motiváció, a stressz, elidegenedés, a kitartás. Ezen változók mindegyike közvetlenül vagy közvetve hatással van a hallgató szándékaira, és előfutárai lehetnek a lemorzsolódásnak. Magyarázatra szoruló tény, hogy az egyébként képzett diákok, akik elkötelezték a felsőoktatási tanulmányaikkal szemben, hiszen ezért jelentkeztek, esetleg mégis úgy döntenek, hogy abbahagyják a képzést. Kutatások azt jelzik, hogy ha egy hallgató sikeresen veszi az első évben felmerülő kezdeti akadályokat, akkor már kisebb az esélye a lemorzsolódásnak. Ezt támasztja alá egy négy éves vizsgálat, (Horn, 1998) melynek során megállapítást nyert, hogy az első évet követően nem folytatta tanulmányait a hallgatók 39 %-a, a második évre beiratkozott 61%-os hallgató létszám azonban már folytatta a tanulmányait a negyedik évig, és oklevelet is szerzett. Más oldalról próbálta feltárni a lemorzsolódás okait egy átfogó kérdőíves egyetemi vizsgálat az Oklahomai egyetemen, mely a hallgatók igényeit kutatta a tanulmányaik sikeres folytatásával kapcsolatban (Bragg, 1994). Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatóknak szükségük lenne extra segítségre mind személyes életvezetésükkel, mind tudományos és tanulmányi előmenetelükkel összefüggésben. Legtöbbjüknek negatív tapasztalata van a középiskolai tanárokról, ami nagyban meghatározza az egyetemi oktatókhoz való hozzáállásukat. Erős a honvágy, a magányosság és a stressz érzése az első félévben. Ennek ellenére a hallgatók 60 százaléka folytatná tanulmányait. Az a gólya, aki azonban mégis kiesett,- a vizsgálat feltételezései szerint- nem volt elég elszánt tanulmányaival kapcsolatban. Számukra nem rajzolódott ki karrier cél, és az első fél- évben elégedetlenek voltak az oktatással. Mindkét modell alapja empirikus vizsgálat, és mindkét modellben jelentős szerep jut a kitartásnak, mint olyan tényezőnek, mely a végeredményt jelentősen befolyásolja. A két modell alapján olyan pszichoszociális komponenseket lehet azonosítani, mint az érzelmi képességek, elégedettség, valamint a szociális és tanulmányi integráció, ami összefügg a kitartással. Azonban a probléma felvetése, az okok keresése, vizsgálatok végzése önmagában nem elegendő. Az előbbieken ismertetett eredmények rámutatnak arra, hogy a lemorzsolódás problémáját kezelni kell. Azt is megállapítják, hogy az olyan környezeti tényezőkkel, mint a szociális

együttműködés vagy a társas kapcsolatok támogatása többet kellene foglalkozni, beleértve a hallgatók és az oktatók közötti kapcsolatot is. Ezek a tanulmányok rámutatnak a személyes és környezeti tényezők közötti összefüggésekre is. Sok kutatás arra koncentrál, hogy általános mennyiségi mutatókkal határozza meg a lemorzsolódást, de nem ad részletes elemzést az okokról, az egyes tanulók döntéséről. Szükség van a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálatok egységére, a lemorzsolódás kutatásakor. (Bean, 1985). Hiszen az okok is többre tevők, szerepet játszanak a hallgatók képességei, az adott ország támogatási rendszere (Stinebrickner és Stinebrickner, 2008) a munkaerőpiacon való elhelyezkedéssel kapcsolatos bizonytalan érzések is (Becker, 2006), de különbségek vannak az országok egyetemi felvételi politikájában is.

Ahhoz, hogy az Európai Unió a legversenyképesebb tudás alapú társadalom legyen, növelni kell a diplomások számát, ezt azonban biztos, hogy a felvett hallgatók számának olyan növelése, ami nem eredményezi a diplomát szerzők számának nevedését, nem segíti elérni. A felsőoktatási beiskolázás növekedésével párhuzamosan kiemelt figyelmet érdemel a már a rendszerbe bekerült hallgatók előrehaladásának és diplomához jutásának elősegítése. Mint arra már a korábbiakban is utalás történt, a felsőoktatási lemorzsolódással foglalkozó hazai szakirodalom nagyon szerény, célzottan ezzel a témával foglalkozó irodalom gyakorlatilag nincs, fellelhetők említések a felsőoktatási lemorzsolódás témájáról, a bolognai folyamat, a diploma értéke, a túlképzés, a mérnökképzés helyzete kapcsán, de csak érintőlegesen, az általánosságok szintjén maradva. Varga Júlia a várható időn belül végzettséget nem szereztek 45 % - os magyar mértékét a végzettség megszerzése nélkül a felsőoktatásból kilépők EU és OECD 30% körüli mértékével veti össze. Megjegyzni azonban, hogy a lemorzsolódóként számításba vettek egy része hosszabb idő után diplomát szerez, esetleg iskolát vált. Erről azonban nincsenek adatok, mint ahogyan a jelenlegi adatgyűjtésekből arra sem lehet választ kapni, hogy a lemorzsolódók tanulmányaik mely szakaszában esnek ki a rendszerből (Varga, 2010) Varga Júlia 2007-es adataival érdekes összevetni Polónyi István számításait a lemorzsolódás alakulásáról a 90-es években, mert ebben is a „normális végzési idő” –re (pl. főiskolán 3, egyetemen 5 év) diplomát nem szereztek szerepelnek lemorzsolódóként. Az egyetemi lemorzsolódás mértéke, illetve az időben be nem fejezett tanulmányok ezen számítások szerint 1997 és 2000 között az egyetemekenél 26%-ról- 19,2 %-ra csökkent, míg a főiskolai képzésben nem változott számottevően. (Polónyi, 2001) A felsőoktatási intézményeknek nem igazán sikerül a jelentősen megnövekedett létszámú és nagyon heterogén összetételű hallgatói kört eljuttatni a diplomáig, igaz, hogy

ez nem minden esetben az intézményen múlik. A felsőoktatási költségek is közrejátszanak abban, ha egy hallgató úgy dönt, hogy az optimálisnál tovább marad a rendszerben, megszakítja, vagy abbahagyja tanulmányait (Varga, 2010). Csökken a felsőoktatásba belépők képességi színvonala, de annak biztosítására, hogy a végzés kori színvonal ne csökkenjen, az intézményeknek két lehetőségük van. Az egyik a felzárkóztatás, a másik a „kiszелеktálás” (Polónyi, 2010). Bármilyen intézményi lépés megtételének előfeltétele az lenne, ha az intézmények rendelkeznének a lemorzsolódás, a tanulmányi túlfutás, a tanulmány-megszakítás korrekt és pontos számszaki adataival, és az okok ismeretével. A felsőoktatási intézmények azonban nincsenek ezeknek az adatoknak a birtokában. Az első ilyen irányú vizsgálatot, amely jelentős sajtóvisszhangot is kapott, az ELTE készítette 2006-ban a bolognai képzés első évfolyamára belépett diákok előmeneteléről. A vizsgálat megállapította, hogy a hallgatók többségének 2009-ben végeznie kellett volna. A vizsgálatról készített jelentés szerint (Helyzetjelentés 2010) a pszichológia, a kommunikáció és az andragógia alapszakosok mintegy 2/3 –a teljesítette sikeresen a követelményeket, ellentétben a programtervező informatikusokkal, ahol ez mindössze a hallgatók 3,83%-ának sikerült. Azokban az országokban, ahol az expanzió korábban jelentkezett, már a bolognai folyamatot megelőzően is születtek kezdeményezések a középfokú és felsőfokú tanulmányok közti átmenet könnyítésére. Ezek a hazai intézmények számára is példaértékűk lehetnek. Franciaországban 1996-97-ben bevezetett oktatási reform néhány intézkedése arra vonatkozott, hogy elő kell segíteni az „egyetemista mesterség” elsajátítását (Bajomi 2003), amely egyben a lemorzsolódás ellen is hat. Ezek között vannak felzárkóztató foglalkozások, tanulásmódszertani kurzusok, de olyan szolgáltatások, kurzusok is, melyek a hallgatók pályaképét formálják, illetve segítséget nyújtanak a választott szakterület munkagyakorlatának megismerésében. Az intézményi lépések megtétele azonban nemcsak elhatározás vagy hozzáállás kérdése, hanem minden intézkedésnek komoly pénzügyi kihatásai is vannak. Ha számba vesszük, hogy mi tartozik a tanulástámogatás körébe - a tanuló motiválása, a tananyaggal való ellátás, a szükséges média biztosítása, infrastruktúra a tanuláshoz és kapcsolattartáshoz, a hallgató előrehaladásának regisztrálása és a visszajelzés, a rendszeres ellenőrzés és vizsgáztatás (Simmonds, 1995) - láthatjuk, hogy ezek nagy része, köszönhetően a technikai fejlődésnek is, már biztosított a felsőoktatási intézményeknél. A tanuló motiválása talán az a terület, ahol még vannak fehér foltok. Az intézményi lépéseken túl rendszerszintű megoldásokra is szükség van. Az Európa 2020 elnevezésű stratégiai terv tartalmazza az Európai Unióra

meghatározott célértékeket: a felsőoktatásra vonatkozóan uniós szinten a 30–34 éves korosztályban 2020-ig a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának legalább 40%-ra növelése és a korai iskolaelhagyás arányának 10% alá csökkentése.

Felhasznált irodalom:

- Bajomi Iván (2003): A francia felsőoktatás: a bekerülés és a diákok megtartásának új módozatai. *Educatio*, II, 209-221.
- Bean, J. P. (1980): Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187
- Bean, J. P. (1985): Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome, *American Educational Research Journal*, 22, 35-64
- Becker S.(2006): Introducing time to Educate in a Job Search Model. *Bulletin of Economic Research* 58, 61-72
- Békési Kálmán (2009): Innováció és intézményvezetés <http://www.ofi.hu/tudastar/bekesi-kalman-innovacio>
- Bolognai nyilatkozat (1999) http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/nemzetkozi_korkep/bologna/a_bolognai_nyilatkozat_szovege
- Bragg, T. A. (1994): A study of the relationship between adjustment to college and freshman retention. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma, Norman.
- Brawer, F. B. (1996): Retention-attrition in the nineties. *ERIC Clearinghouse for Community Colleges*, ERIC Document Reproduction, 393, 510
- Európa 2020 (2010): Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Fehérvári Anikó, Mártonfi György és Török Balázs (2008): Nemzetközi összehasonlítás. Fehérvári Anikó (szerk.): Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatáskutató és Fejlesztő intézet, Budapest, 258, 9-18
- Helyzetjelentés (2010): Helyzetjelentés az alapszakok belső felülvizsgálatáról. ELTE, Budapest
- Horn, L. (1998): Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year. U.S. Department of Education, NCES 1999, 087
- Kiss István (2009) : Életvezetési kompetencia. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK, Budapest
- Martinez P, Munday F.(1998): 9,000 voices: student persistence and drop-out in Further Education, *FEDA Report* 2, 176

Nemzeti Fejlesztési Terv (2002).

http://www.rec.hu/Dokumentumok/NFT_jelentes_2003.12.pdf

Polónyi István (2001): A felsőoktatási lemorzsolódás alakulása a 90-es években. kézirat

Polónyi István (2008): Tömegesedés és esélykiegyenlítés a hazai felsőoktatásban. Új Pedagógiai Szemle 2008. augusztus- szeptember.

<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-5050160> letöltés 2010.12.15

Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 3, 384-401

Simmonds, Tony (1995): Establishing flexible learning programmes. The Thame Valley University, Pitman Publishing, 104

Spady, William (1971) Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38–62.

Stinebrickner R. and Stinebrickner T. (2008): The Effect of Credit Constraints on the College Drop-Out Decision: A Direct Approach Using a New Panel Study. *American Economic Review*, 5, 2163—2184.

Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1, 89-125

Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 3, 370-383.

Veroszta Zsuzsanna (2010): A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói érték készletekben. *Educatio*, Nyár, 230 -240

Papp Éva

A PÁLFI „TISZK” MINT BIHAR, HAJDÚSÁG ÉS SÁRRÉT OKTATÁS-POLITIKÁJÁNAK EGY SIKERTÖRTÉNETE

A Köznevelési és a Szakképzési törvény 2007-es módosítása többek között a Térségi Integrációs Szakképző Központok (TISZK) alapításáról is rendelkezett. A pályázatkiíró Kht.; mint közreműködő szervezet, a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NEFÜ) volt, aki intézte a jelentkezéseket. Tételeken felsorolta azokat a modelleket, amelyeket alkalmazva megalakíthatók a szakképző központok. Az EU-s és hazai támogatások igénybevétele, viszont 1500 fős tanulólétszámhoz kötötte. 43 új TISZK alakult ekkor EU-s pályázati pénzekből, melyek mellett az önrészes TISZK-ek is megjelentek. Egy ilyen alapításában vett részt Berettyóújfalu város vezetősége, aki az adódott lehetőséget kihasználva, Hajdúszoboszlóval és Püspökladánnyal, saját gesztorságának elfogadtatása mellett, életre hívta a Bihar, Hajdúság és Sárret szakképző központját. A megvalósítás feltételeiben a felek megegyeztek és a finanszírozásban a háttérgazdaságuk általi támogatást is garantálták.

Megalakulás

Először, még 2007 végén, a hozzájárulási pályázat beadása történt meg az ABITUSZ pályázatíró cég segítségével. Ez a TAMOP (344 millió forint vissza nem térítendő 100%-os finanszírozású támogatás) pályázat elnyerésére szolgált, ami a képzési programok finanszírozását jelentette. A győzelemhez ezen keresztül vezetett az út, hiszen a TIOP-ra, az infrastrukturális beruházások igénylésére csak TAMOP nyertesek adhattak be kérelmet. 2008. június 1-én TIOP –pályázat benyújtásánál, a 3 társönkormányzat már egyenlő részesként vett részt. A 860 millió (90%-os) támogatás elnyerése volt a nagy falat! (A sikeres pályázat után 86 millió terhelte az önkormányzatokat és 800 millió volt az állami forrás) Ez már kiemelt beruházásnak számított, amire mindenki odafigyelt! Az események hatására még ez év szeptember 1-vel Hajdú-Bihar önkormányzata is csatlakozott, így a társulás 4 tagúvá vált. Az oktatási intézmény megalakulása után, Bihari- Sárreti-Hajdúszoboszlói Szakképzés-szervezési Társulás néven került bejegyzésre, míg a 2009. január 1-i névváltoztatása óta Pálfi István Szakképzés-szervezési Társulásként működik.

A fenntartói jogokat a **Társulási Tanács** gyakorolja. A helyi **Tanácsadó Testület** egy 15 fős grémium, amiben a gazdálkodó, az érdekvédelmi

szervezetek és a fenntartó önkormányzatok vesznek részt. Működik továbbá még egy **Kvázi Igazgatói Tanács** is a fenntartó önkormányzatok polgármesterinek részvételével. Működési elvük demokratikus, ezért néha nehézkes. A döntési jogok itt nem tanulóarányosan, hanem mindenkor az együttgondolkodás talaján érvényesülnek. A végső döntés a 3 alapító polgármesteré, ahol egymás dolgaiba nincs beleszólásuk, azt tiszteletben tartják. A **TAT** létrehozott még egy 4 fős munkaszervezetet is, ami 2010 szept. 1-ig megegyezett a TAMOP program menedzsmentjével. 2011-ben már nem volt fedezet a finanszírozására, s ezért személyzetét 2 főben határozták meg. Az **MSZ** önmagában egy kis polgármesteri hivatal. Feladata, hogy előkészítse a Társulási Tanács Elnökségét, megírja az előterjesztéseket, és szakmai kérdésekben háttéregyeztetéseket folytasson. **A társulás elnökét** 1 évre választják, aki mindig szakapparátusára támaszkodva intézkedik. Működik még az intézményi **Igazgatók Tanácsa**, ami egymás problémáinak jobb megismerését, megértését szolgálja.

A **Képzési Központ**, a 3 polgármester elvi döntése alapján, Berettyóújfaluban működik, ugyanis ez a kisváros adja a tényleges tanulói létszám 41% át. A finanszírozás kötött volt, mert a pénz 50%-át egy helyrajzi számon kellett elkölteni. Így közel 300 millió forint ment Berettyóújfaluba, amit a Bessenyei György Gimnázium és Szakközépiskola mellett építettek fel. Ezzel a régi ELZETT bázison, a klasszikus gépészeti szakmák képzése vált lehetővé. Az **intézmény székhelye** a pecséttel és aláírási joggal Hajdúszoboszlóé lett. Ma itt található, a vendéglátó központ tankonyhával, tancukrászdával és tanteremmel. A **projekt menedzsmentet és a humán irányítást** Püspökladány kapta. Az önmagában is mezőgazdasági kuriózumú térségben pedig, szinte magát kínálta a mezőgazdasági tanközpont kialakításának lehetősége.

A TIOP megvalósításakor egy kis hiba is becsúszott a kalkulációba. Az eredetileg csak becsült értékek miatt, úgy Újfaluban, mint Ladányban, a felújítás és építés messze meghaladta a kalkulált költségeket. Ezért Újfaluban először üresen maradtak a műhelyek, s a fennmaradó 20 millióból csak a legalapvetőbb eszközökre tellett. Püspökladányban pedig gyakorlatilag duplájába került a felújítási költség. Problémás volt az indikátoroknak (infrastruktúrával ellátott ipari parkok és területek) a beszerzése is, de mivel Hajdúszoboszló alatta maradt a beruházási költségeknek így azt kisegíthette. A kapott 800 milliót csaknem egyben sikerült elkölteniük! Végül a záró elszámolás is leadásra került, amivel a projekt már sikeresnek volt mondható. A menedzsment további feladata ezek után a rendszer 2016-ig szóló fenntartása és működtetése.

Amire szerveződtek

A TAMOP program adta lehetőségek teljes kihasználására. Melynek főbb címszavai: az esélyegyenlőség megvalósítása, a hátránykompenzáció és pályaaorientáció alkalmazása, a tanulói életpálya modell kialakítása, valamint a gyakorlati képzések minőségének a vállalkozói szféra bevonásával történő javítása. Az oktatási oldal ezen túl magába foglalja még a felnőttképzés általánossá tételét, a pedagógus átképzéseket, az oktatás színvonalának emelését, de az egységes modelltérkép (a szakmákban is) egységes tantervvel való bevezetését is. Mindezen feladatok teljesítéséhez a 13 kiválasztott és megvásárolt képzési modul, a helyi elvárások és követelmények szerint történt. A rendszer alapját egy vizuális módszertani központ képezi, ami a hátrányos helyzetű gyerekekkel történő bánásmódot segíti. Útmutatójuk úgy a sztender, mint speciális módszerek alkalmazását is lehetővé teszi.

A gyakorlatban ez:

- a munkaerő-piaci és képzési igényeik találkozását,
- a fiatalok beiskolázás előtti, a Tanácsadó Testület által az oktatásban és szakmai képzésben ajánlott részvételét,
- minden belépő 9-es szociális helyzete, valamint tudása szerinti mérést és monitorozást,
- valamint a pályaaorientációs, hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást, jelenti.

A TIOP beruházás, azaz a minőségi változás is megtörtént. A tanműhelyek gyakorlati képzése egyértelműen javult. A TISZK ma már a felnőttképzés lebonyolítására is alkalmassá vált.

Partnerintézmények a 2010-11 tanévben

A négy önkormányzatnak (Berettyóújfalu Város; Hajdúszoboszló Város és Püspökladány Város Önkormányzata Képviselő-testülete, valamint Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzat Közgyűlése) kilenc oktatási intézménye vett részt a programban.

- Arany János Gimn. Eü. Szakképző, Közgazd. Szakközépiskola és Szabó Pál Kollégium Berettyóújfalu
- Bessenyei György Szakközépiskola és Arany János Kollégium Berettyóújfalu
- Bocskai István Szakképző Iskola Hajdúszoboszló

- Bocskai István Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium Biharkeresztes
- Eötvös József Szakképző Iskola és Speciális Szakiskola Berettyóújfalu
- Hőgyes Endre Gimnázium és Szakközépiskola Hajdúszoboszló
- Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium Püspökladány
- Kós Károly Művészeti Szakközépiskola és Kollégium.
- Közgazdasági Szakközépiskola Hajdúszoboszló

A 2010/11-es tanévben az intézmények több, mint 7000 ezer diákjából a TISZK-nek 4739 tanulója volt. A képzés különböző szinteken folyt.

Iskolarendszerű nappali képzés,

Iskolarendszerű esti képzés,

Iskolarendszeren kívüli, már akkreditált felnőttképzés, és

Felnőttképzés (ott, ahol már eredetileg is volt).

A képzés minőségét, a gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai szintek adták. Miután már egyre több gimnáziumi szak is a rendszer részét képezte és ezáltal az irányítás is bonyolultabbá vált, nem minden társult tag volt elégedett az eredményekkel, nem találta meg számítását a szövetkezésben. Így a megyei önkormányzat élt csatlakozói jogával és két intézményével 2011. június 30-án kilépett a társulásból (Bocskai István Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium Biharkeresztes, valamint a Kós Károly Művészeti Szakközépiskola és Kollégium Debrecen). A működtetés feltételeinek újragondolása után így nyílt lehetőség a sorok rendezésére és az újítások bevezetésére.

A jövő feladatai

Elsősorban az anyagi háttérük rendezése vált szükségessé. Költségvetési hozzájárulásuk megegyező, miután a felek a társulásban is egyenlő szavazati joggal, rendelkeznek. Ehhez adódnak most már azok a megnövekedett összegek, amelyek a kilépéssel keletkeztek. Ismét visszatértek az alapítás állapotához, s így a négy helyett csak három önkormányzat között osztódnak a költségek. Fizetési kötelezettséget jelent még a TIOP beruházásnál jelentkező néhány ezer m² növekmény rezsiköltsége, a TAMOP-nál pedig a szakmai szolgáltatások finanszírozása. (Az önkormányzatok azért nehezményezik ezt a helyzetet, mert az első körös ETAP-os 16 TISZK-nek plusz pénzüsségeket is kiutaltak, amit e kiadásokra fordíthattak. Náluk viszont nem szólt semmilyen jogszabály a fenntartás

időszakában jelentkező költségekről. A helyi önkormányzatoknak pedig nincs erre pluszforrásuk. (Megoldást jelentene még ma is, ha minden gyermek normatív támogatásából levonnának 100.-Ft-ot, és ezt a TISZK kaphatná meg!) Helyi bevételi forrásokat jelentenek még a gazdálkodóktól érkező szakképzési támogatások. Ezek elosztása mostantól tagosításra kerül. Az intézkedést az iskolák kapacitása és teljesítménye közötti nagy különbségek is indokolják.). Így a társulás részvevői ezekkel a pénzüsszegekkel legjobb esetben is csak utólagosan számolhatnak.

Míg a TISZK-nek a pályázat kiírójával kapcsolatban vannak fenntartásai, addig az oktatási intézményeknek a TISZK-kel. A kezdetekkor nem volt semmilyen szakmai összehangolás. Később erős fenntartói irányítás mellett bár, de már részt vehettek a tanácskozásokon és beleszólhattak a dolgok menetébe. Az ilyen konzultációk foglalták aztán alapelvekbe a jövő feladatait.

Első alapelv: az oktatás továbbra is modulrendszerű marad,

Második alapelv: ezután is garantálják a 100%-os finanszírozást, székkvóta rendszert vezetnek be, amire a forrásaik vannak!

Harmadik alapelv: teljes profiltisztítás hajtanak végre! Leválasztják az intézmények azon részeit, amelyek nem szakképzéssel foglalkoznak!

Negyedik alapelv: alapvető szempontnak a szakmai képzés hatékonyságának javítását, valamint a párhuzamos oktatás kiszűrését tekintik.

Ötödik alapelv: megszüntetik a sokszínűséget és bevezetik a holland modellt! A fenntartó kijelöl vezetőnek egy iskolát, a többieket pedig tagosítják!

Hatodik alapelv: szorgalmazzák a gazdaság tehetősebb támogatóinak megjelenését a hálózatában. Szorosabb kapcsolattartásra törekzenek, mert segítségükkel a második kiugrási lehetőséget a felnőttoktatás kiszélesítésében látják.

Hetedik alapelv: bevezetik a német modellt, a duális képzést. Elősegítik a gazdaság szereplőinek részvételét a képzésben. Szerepvállalásuk úgy az oktatásban, mint a tematika elkészítésében egyöntetűen kívánatosává vált.

Nyolcadik alapelv: vállalják az önkormányzatok közötti egyéni érdekeltségek felszámolását, valamint a munkaerőpiac igényei szerint működő beiskolázást.

Kilencedik alapelv: mindezek működtetéséhez a következők szükségesek: amennyiben, a költségvetés az állami struktúra végrehajtásában marad, úgy az önkormányzatoknál meg kell maradnia a munkáltatói jognak, az üzemeltetésnek és mindennek, ami ebbe beletartozik! Különben a projekt lezárása után nincs forrásuk tovább életben tartani a modellt!

MÉGIS MIÉRT SIKERTÖRTÉNET?

Mert a „TISZK” minden nehézsége ellenére is jó ötlet volt, és remélhetőleg az is marad. A jelenleg működő 81 TISZK-ból 46 önkormányzati fenntartású, és ezek közül 19 az, ami már egy kicsit kitaposott úton önkormányzati társulásból jött létre. A jövő a kreatív változtatni tudóké. Gyermekbetegségeik leküzdése után megyénként 3-4, országosan 40-60 szakképző iskola lesz képes a fennmaradásra!

A „Pálfi” TISZK Hajdú-Bihar megye három kistérségének, Bihar, Sárrét és a Hajdúság egy részén, a keleti határmentén egy összefüggő területén, jött létre. Ezen adottsága, valamint egy felmérés ismeretében, tisztában van saját erőforrásaival. Lehetőségeit messze kihasználva tudja ma felmutatni eredményeit. Kezdve a stratégiai döntések összehangolásától, a szervezetfejlesztés, valamint az intézmények integrált irányításának kialakításán keresztül, egészen a képzési kínálat koncentrációjá és a humán erőforrás-menedzsment kialakításáig.

Az eddig elért eredmények szintentartásához és megőrzéséhez a gazdálkodási szektornak, valamint a TISZK-nek a rövidre zárása elengedhetetlenné vált. Kettőjük között az érdekeltség csak akkor lesz tökéletes, ha az a költségvetésben is megjelenik. Túl az anyagi támogatáson, az oktatásban, a képzésben való megjelenésen és a munkaerő piaci kínálaton, a gazdaság hátteret is biztosít az oktatási intézményeknek. (Pl. a szakképzés az elmúlt 5 évben, a különböző lobby tevékenységek következtében, a versenyszférával szemben, nem nyert állami támogatást! Az elkövetkezőkben már csak akkor kaphatnak megbízatást, ha az nem sérti a helyi TISZK profilját!) A gazdaság a felnőttképzéssel azt a szakemberállományt is kiegészítheti, amit a mai nappali képzés még nem tud biztosítani. A statisztikáik szerint 100 tanulóból ma 24 jelentkezik szakiskolába, ennek 30%-a lemorzsolódik, s így csak 17 gyerek kap vizsgabizonyítványt, belőlük is csak hat helyezkedik el végzettségének megfelelően!

A mára csaknem atomjaira hullott szakképzés folyamatos odafigyeléssel, megújítható. Ha a szakmák egységes tartalom szerinti tanítása általánossá válik, ha az átjárhatóság az iskolák között szavatolt, a képzési létszám is az előre meghatározott felvétel alapján történik, s így a regionális fejlődés biztosított, akkor a következő eset sem fordulhatott volna elő. Egy kelet-magyarországi viszonylatban, nagyon komoly, erős cég, aki hegesztői csúcstechnológiával Németországnak gyárt fémipari termékeket, nem nyert tanuló pályázatot! Az átlagosan felkínált 80 000-Ft-os. fizetések helyett az előterjesztésben a végzés után 300 000-Ft-ot ajánlott. Ehelyett településén 12

főt vízmű-kezelőnek iskoláztak be. A ma már preferált holland modell ezt nem engedi meg, ott egy iskolaigazgató van, aki többek között a tantárgyi felosztás fölött is döntést hoz. Az Önkormányzati Társulás ebben a formájában tehát működésképtelen volt!

A belső szerkezeti változások is kikristályosodtak, mert a kétkezi, valamint a 3-as kóddal jelölt szakmáknál győzött a német modell. Az úgy nevezett duális képzés lényege, hogy amíg az oktatás a tanintézményben történik, addig a szakmai képzést a gazdaság egy szereplője biztosítja, a felek későbbi együttműködését pedig szerződés szabályozza.

A szakmák tanítása egységes tematika és tartalom szerint történik, mert ez az átjárhatóság alapcsirája. A jogszabályok szerinti beiskolázási és képzési létszámok a Regionális Fejlesztési Képzési Bizottságtól érkeznek, aminek a TISZK eleget is tesz. Ezen intézkedések hatására, a képzések igazán csak 4-5 év múlva igazodnak az igényekhez, de akkor már a szakképzés teljes folyamatában a gyakorlati képzés minőség-változását eredményezik. Összefoglalva; megtörtént a képzési-, és szakmastruktúrák fejlesztése, a rugalmas moduláris képzési szerkezet kialakítása, ami a gazdaság igényeihez igazodva, kooperatív pedagógiai tematikákkal valódi választási lehetőséget ad a tanulóknak.

Mindezek működtetéséhez megvan a vezető irányító rendszerük, pályaorientációs módszertani központjuk és infrastruktúrájuk. Így a gyakorlati képzési tanácsadás és informatikai készségfejlesztés, valamint a hátrányos helyzetű tanulók segítése is e virtuális módszertani központ által történik. A TISZK saját problémáinak kezelését pedig a szerencsésen visszaállított tanfelügyeleti a rendszer segíti.

Az elhangzottak egyértelműen annak a sikertörténetnek adják az alapját, ami a keleti-határmenti kistérségek szakképzésében lavinaszerű változásokat indított el. Az események kezdetén álló társulás a lehető legjobbat szeretné kihozni vállalkozásából. Alátámasztják ezt a szakmúhelyekben megjelent „TIOP” beruházások, valamint a „TAMOP” program jól működő 13 oktatási modellje, amelyek már most a 21.század elvárásainak minőségi változását hozzák. Adott tehát az esély lehetőségeik további jó kihasználására, valamint egy, a térség oktatás-politikáját erősítő hagyomány megteremtésére.

Felhasznált irodalom:

Apagy Ferenc (2012): Pálfi István Szakképzési-szervezési Társulás/Bemutakozás/palfitiszk.hu (főoldal)

- Berettyó Rádió (2009): Határozott célok a Pálfi TISZK előtt. berettyoradió.hu (főoldal)
- HajdúOnline (2010): Gépeket vásároltak épületeket újíttak fel. Berettyóújfalun
- Nyíró Gizella (2010): Lerakták a Pálfi István TISZK alapjait. Bihari Hírlap 2010. július (főoldal)
- Nyíró Gizella (2010): Újabb lendületet kap a szakképzés. dehir.hu (főoldal)
- Papp Éva (2011): Interjú Apagy Ferencel a Pálfi TISZK Munkaszervezetének igazgatójával. 2011. május
- Szeifert Ferenc (2008): A Pálfi István Szakképzés- szervezési Társulás határozatainak nyilvántartása.

Rucska Andrea

**A HATÉKONY? NEVELÉS-OKTATÁS ÉS ANNAK FELTÉTELEI
PEDAGÓGUSOK GONDOLATAI, GYAKORLATI
TAPASZTALATAI AZ OKTATÁSRÓL-NEVELÉSRŐL**

A társadalomban egyre inkább növekszik az oktatás hatékonyságával kapcsolatos elvárás. Az iskolahasználók megfogalmazzák a minőségi oktatás iránti kíváncsiságukat, elvárják, hogy az iskola, a pedagógus korszerű, értékesíthető tudást adjon át a tanulóknak. Ezért az iskoláknak, a pedagógusoknak nagy a szerepe és felelőssége abban, hogy a gyerekek korszerű tudást kapjanak, piacképes munkaerővé váljanak. A mai hatékony oktatást több tényező együttese teszi lehetővé, ilyenek pl. az alkalmazott pedagógiai módszerek, tanulásszervezési eljárások, a rendelkezésre álló oktatástechnikai háttér.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a különböző oktatási intézményekben tanító pedagógusok milyen nevelési-oktatási módszereket, tanulásszervezési eljárásokat alkalmaznak, milyen oktatástechnikai berendezéseket, eszközöket használnak, milyen pedagógiai kultúrával rendelkeznek. A vizsgálatunkban feltárjuk azokat a tényezőket, pedagógiai nézeteket, amelyek a kutatásban megszóltatott nevelők szerint előmozdítják a tanulói teljesítményeket.

A 2010-2011-es tanévben 51 fő általános- és középiskolában dolgozó pedagógussal készült mélyinterjú. Az interjúkban a pedagógusok az általuk alkalmazott, bevált és szerintük hatékony oktatási - nevelési módszereiket ismertetik. Az interjúkban kifejtik, hogy az alkalmazott módszertani eljárásokat, eszközöket miért tartják jónak, milyen gyakorlati tapasztalatokkal rendelkeznek. Az interjúkban lehetőségük volt a pedagógusoknak elmondani, hogy az alkalmazott módszertan, tanulásszervezés milyen hatással volt a tanulók iskolai magatartására, viselkedésére. A különböző gyakorlati tapasztalatokból merítve arra keressük a választ, hogy a pedagógusok által alkalmazott módszertani eszközök, tanulásszervezési módok alkalmazása befolyásolja-e az iskolai konfliktusokat, és azok kezelését, illetve a különböző iskolai konfliktusokat a tanulásszervezéssel és módszertani sokszínűséggel hogyan tudta megelőzni, esetleg oldani azokat.

Az adatfelvételben közreműködtek a „Tabula Rasa” Pedagógiai Közhazsnú Alapítvány szakemberei. Előzetes kutatásunk alapján¹ (Rucska 2008) azt tapasztaltuk, hogy a középiskolában nagyobb arányban találkozhatunk iskolai agresszív megnyilvánulásokkal, így az adatfelvételben az általános iskolában dolgozó nevelők mellett, a középiskolában alkalmazott pedagógusok kissé nagyobb arányban vettek részt. A középiskolai pedagógusok esetében a szakközépiskolai nevelők mellett törekedtünk a gimnáziumi, és a szakképzésben dolgozók egyenlő arányára is.

Iskolatípus	Százalék
Általános iskola	39,2%
Szakközépiskola	35,3%
Gimnázium	13,7%
Szakképző	11,8%

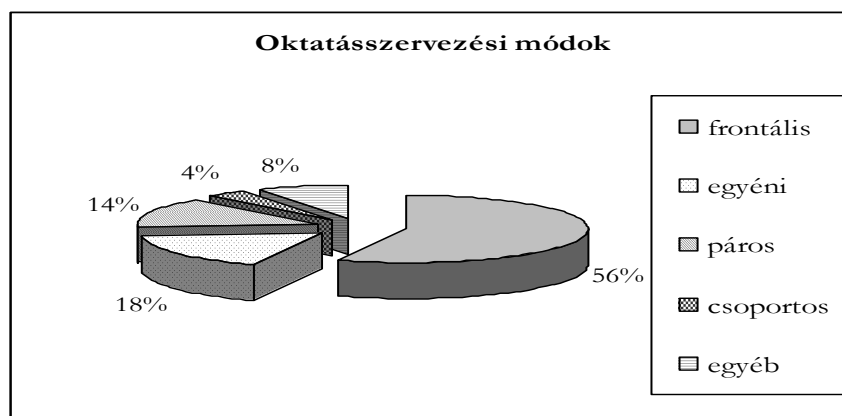
Az interjúk elemzése, egy részegységét, kiegészítését képezi a Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója c. kutatásnak, amelynek egyik eleme volt egy közel 100 tanulót megszólaltató interjúelemzés, amit az ONK 2008 konferencia szimpóziumán ismertettünk, illetve a tanulmányt kiegészíti még egy 501 főt érintő nemzetközi kvantitatív vizsgálat.

Az interjú általános – a pedagógiai tevékenységgel összefüggő – kérdésekkel indult, majd rátértünk a különböző tanításszervezési és oktatási módokra. A pedagógusok az interjú végén elmondták az iskolai agresszióval összefüggő tapasztalataikat.

Az interjúk a pedagógusokra irányuló általános kérdésekkel indultak. Először a pedagóguspályán eltöltött időről érdeklődtünk. Az adatfelvételben résztvevő pedagógusok 4 évtől 40 éves nevelői tapasztalattal rendelkeztek, átlagosan 20 éve vannak a pedagógus pályán. Ezek a pedagógusok különböző tantárgyi területen tevékenykednek. Nagyobb arányban voltak a humán tantárgyakat oktató pedagógusok (29%), majd a szakmai tantárgyakat (18%), és a természettudományos tárgyakat (16%), továbbá a különböző idegen nyelveket (14%) oktató pedagógusok. Megjelentek a mintában a testnevelők és a napközis nevelők is.

¹ A kutatás előzményeiről, a kutatásról In. Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója,

Rákérdeztünk, hogy a tanórákon milyen oktatásszervezési módszereket alkalmaznak.



A diagramon megfigyelhető, hogy még mindig a frontális tanítási módszer (56%) áll az első helyen a pedagógusoknál, de már lényegesen alacsonyabb arányban találkozunk ezzel a módszerrel, mint az elmúlt időszakokban ² (Rucska, 2009). Ezt a módszert a humán tantárgyakat tanító pedagógusok alkalmazzák leginkább (10 fő), majd a szakmai tantárgyakat (6 fő), továbbá az idegen nyelvet és a természettudományos (3-3 fő), majd a testnevelés tantárgyakat oktató nevelők.

Az egyéni tanulásszervezési módszereket a nyelvszakosok (3 fő) és a természettudományos tantárgyakat oktatók (3 fő) alkalmazzák leginkább, de a szakmai tárgyaknál és a napköziben is találkozunk ezzel a módszerrel (1-1 fő). A párban és a csoportban történő oktatásszervezési módszereket elvétve alkalmazzák a pedagógusok. Volt, aki differenciálást alkalmaz, és találkoztunk olyan válaszadóval is, aki a különböző módszereket a tananyaghoz igazítja és azt váltakozva alkalmazza (5 fő).

Az általános iskolában dolgozó pedagógusok a csoportban, illetve a párban történő oktatásszervezést részesítik leginkább előnyben, míg a gimnáziumban tanító pedagógusok többnyire a tananyaghoz igazítják az alkalmazott technikát. A szakközépiskolákban találkoztunk a leggyakoribb frontális oktatásszervezéssel.

Megkértük a pedagógusokat, hogy indokolják meg, miért a megjelölt oktatásszervezési technikát alkalmazzák, nekik miért az vált be leginkább.

A frontális oktatást a következők miatt szeretik a pedagógusok: "a gyerekek akkor értik meg a legjobban az anyagot, ha elmagyarázzák nekik; a

² 2009-ben a Hogyan tanítunk? Avagy a látélet a pedagógiai kultúráról c. tanulmányban lényegesen magasabb, 75-80%-os frontális tanítási módszerek alkalmazását tapasztaltuk.

kimeneti kritériumok teljesítéséhez ez a leghatékonyabb; a matematika oktatásához ezek jó formák; a reál tantárgyaknál hatékonyabb a frontális munka; erre van lehetőség, beválik; ezekkel haladok a legjobban; így a legegyszerűbb a diákoknak; mert így mindenki foglalkoztatva van; nagy a tananyag, kevés az óraszám; nagy az osztálylétszám.”

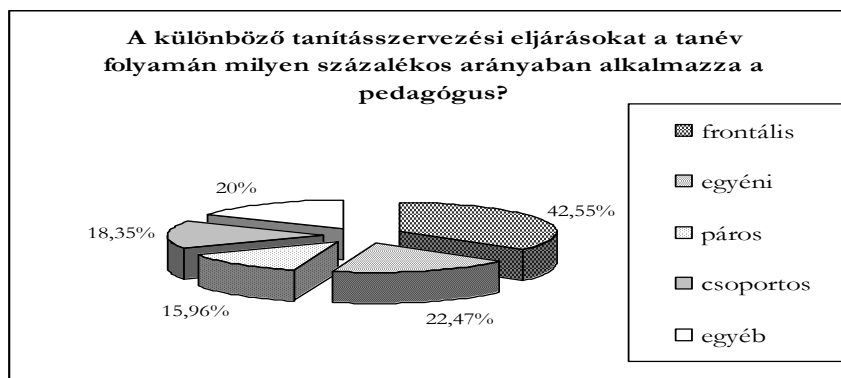
Az egyéni oktatásszervezési módszereket lényegesen kevesebb pedagógus kedveli, de a következők miatt alkalmazzák: „érdekesebb, hatékonyabb (1 fő); ezt találtam a leghatékonyabbnak a legtöbb osztály esetében (1 fő); ezt találtam hatékonynak az adott tantárgynál (1 fő); idegen nyelv tanításához ezt tartom a legeredményesebbnek (2 fő); sokszor nagyon kevesen vannak jelen az órán, egyéni fejlesztéssel haladunk (1 fő).”

A párban történő oktatást szintén kevesen használják, de az alábbi vélemények hangzottak el róla: „hatékonyabbnak tartom a frontális osztálymunkánál; jobban le lehet kötni a gyerekek figyelmét, egymást ösztönzik (2 fő); idegen nyelv tanulása során legtöbbször egymással kell kommunikálni, párbeszédet, szituációkat eljátszani (1 fő); sok a számítási feladat és segítenek egymásnak (1 fő); mert ketten könnyebben, biztosabban, nagyobb kedvvel, motiváltabban tanulnak, mint egyedül.”

A csoportban történő tanítást már igen kevesen alkalmazzák, de azok akik igen, a következők miatt tartják hatékonynak: „egymásra vannak utalva, segítenek egymásnak, időmegtakarítás (1 fő); matematika, fizika tanításnál a gyerek esetleg olyan kérdéseket is megkérdez társától, amit tőlem nem. A fizikai kísérletek miatt az eszközök száma és a hely szűke eleve ezt adja, viszont ritkán van lehetőség rá (1 fő).”

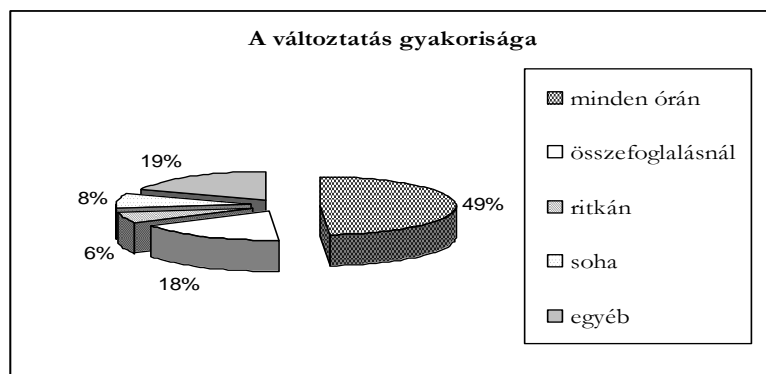
Kiemelném a matematikát tanító pedagógusok eltérő véleményét. Az egyik nevelő a frontális munkát tartja hatékonynak, mert szerinte „a reál tantárgyaknál hatékonyabb a frontális munka”, a többiek szerint viszont a sok számítási feladatnál segítséget tudnak nyújtani egymásnak a diákok, kérdeznek egymástól, így a tanulóknak nemcsak a matematikai képességei fejlődnek, hanem egyéb kompetenciái is.

A következőkben megbecsültettük a pedagógusokat, hogy a különböző tanításszervezési módszereket, a tanév folyamán szerintük milyen százalékos arányban alkalmazzák.



A frontális oktatás népszerűsége kimagaslik ebben a kontextusban is. Itt is az egyéni oktatásszervezés, majd pedig az egyéb formák követik a frontális technikát. Kissé lemaradva kíséri az előzőeket a csoportban és a párban történő oktatás alkalmazása.

A különböző tanításszervezési módokat saját bevallásuk szerint a pedagógusok 84%-a egy tanórán belül rendszeresen váltogatja. A váltogatás időbeni gyakoriságára is külön rákérdeztünk.



A pedagógusok többsége saját bevallása szerint minden órán váltogatja a különböző oktatásszervezési módszereket. Lényegesen kevesebben vannak, akik csak összefoglalásnál, és még kevesebben, akik ritkán, vagy soha nem váltogatják a különböző eljárási módszereket. Sok egyéb válasz is érkezett. Ezekben a válaszokban a pedagógusok kiemelik a tananyag sajátosságát, amihez hozzáigazítják a szükséges tanításszervezési módszereket. Többen választották, hogy ők ugyan nem minden, de „majdnem minden órán” változatos módszerekkel tanítanak, volt, aki egyértelműen a tananyag sajátosságait vette figyelembe az alkalmazott technikánál, és volt aki úgy gondolta, „szükség szerint” váltogatja azokat.

Legkevésbé a szakközépiskolában tanító pedagógusok változtatják a különböző módszereket. Tehát a különböző tanításszervezési technikákat egyáltalán nem, vagy ritkán változtató pedagógusok többségében a szakközépiskolákban, illetve a szakképző intézményekben dolgoznak. Szintén a szakközépiskolákban találoztunk leginkább azokkal a pedagógusokkal, akik csak összefoglalás alkalmával színesítik a tanórákat a különböző oktatásszervezési módszerekkel. Az általános iskolában találoztunk a legtöbb olyan pedagógussal, akik a tanításszervezési technikákat minden órán változtatják, és így próbálják a tanítási óráikat színesebbé tenni.

Arra is rákérdeztünk a pedagógusoknál, hogy milyen oktatási módszereket alkalmaznak leginkább. Itt a felsorolt módszereket sorrendbe kellett szedniük, mi azokat átlagoltuk és a kapott átlagokat táblázatba rendeztük. A táblázatban a leginkább alkalmazott módszer került az első helyre.

előadás	4
magyarázat	4
elbeszélés, vita	5
megbeszélés	5
kiselőadás	5
szemléltetés	5
projekt módszer	7
kooperatív oktatási módszer	6
szerepjáték	6
házi feladat	7

A táblázatban megfigyelhető, hogy az előadást és a magyarázatot részesítik előnyben a pedagógusok. Ez megerősíti a frontális tanításszervezési eljárások viszonylag magas arányú alkalmazását. Ezeket a módszereket követi a megbeszélés, kiselőadás és a szemléltetés, majd a kooperatív oktatási módszerek és a szerepjáték. Legkevésbé használatos tanítási technika a projektmódszer és a házi feladat adása. A házi feladatról az volt a pedagógusok véleménye, hogy azért alkalmazzák ritkán, mert tapasztalatuk szerint ugyan a gyakoroltatás lenne a szerepe, de a diákok nem csinálják meg, nem veszik komolyan. Sok középiskolában dolgozó pedagógus szerint esélytelenek is a diákok a házi feladat megoldására, mert sokan vidékről járnak be az iskolába, a diákok több órát utaznak tömegközlekedéssel (beszámoltak olyan diákokról, aki oda-vissza 150 km-t is megtesz naponta az iskola és az otthona között), és van több olyan

középiskolás tanuló is, aki iskola előtt, illetve után dolgozik, hogy segítse családját.

A következőkben a különböző oktatástechnikai eszközhasználatokról érdeklődtünk. Megkérdeztük, hogy százalékos arányban becsülik meg, hogy a felsorolt eszközöket, az elmúlt tanítási félévben, milyen gyakorisággal vették igénybe.

taneszköz	mind. órán	heti	havi	negyedév.	ritk.	nem haszn.	összefogl.
auditív eszközök	13%	25%	27%	6%	12%	17%	-
vizuális diavetítő, film, írásvetítő, TV, DVD, videó	21%	21%	28%	13%	6%	11%	-
PC	9%	16%	18%	4%	14%	39%	-
vizuális tábla	-	5%	10%	2%	10%	68%	5%
projektor	2%	-	-	-	-	-	-

Megfigyelhető, hogy a leggyakrabban a különböző vizuális eszközöket használják a pedagógusok. Aki használja ezeket, többnyire havi rendszerességgel, de gyakori a minden órán történő és a heti alkalmazás is. Ezeket az eszközöket többnyire az általános iskolákban és a szakközépiskolákban alkalmazzák a humán tantárgyakat oktatók és a nyelvtanárok. A szakmai és a természettudományos tantárgyakat oktatók kevésbé gyakran használják. A gimnáziumokban kevésbé használják ezeket az oktatástechnikai berendezéseket, a szakképzőkben pedig szinte egyáltalán nem, mert nincs ilyen típusú eszköz.

Az alkalmazott auditív eszközöket leginkább a nyelvtanárok használják a mindennapokban, a számítástechnikai berendezéseket viszont a szakoktatók alkalmazzák gyakrabban. Az általános iskolában tanító pedagógusok arról számoltak be, hogy az oktatáshoz használható számítástechnikai berendezések alig találhatók az iskolákban. A szakképző intézményekben valamivel jobb az eszközellátottság, de szintén nagy oktatástechnikai eszköz hiányról beszélnek.

Az elmúlt félév során alkalmazott taneszközökre több egyéb válasz is érkezett. Van, aki forrásanyagot használ, többen táblai krétavázlatot, többen képeket, könyveket, tablókát. A táblai vázlat kivételével, amit napi

gyakorisággal használnak, a többi megemlített taneszközt ritkán alkalmazzák a nevelők.

Használható projektor és vizuális tábla szintén kevés található az adatfelvételben megjelölt pedagógusok iskoláiban.

Összegzésként levonhatjuk azokat a tapasztalatokat, hogy még mindig a frontális oktatásszervezés, ezen belül pedig az előadás és a magyarázat az a módszer, amit a pedagógusok a leginkább alkalmaznak a tanórákon. Ugyan sokan panaszkodnak, hogy a tanórákon a diákok nem figyelnek, rendetlenek, de ezt tartják a leghatékonyabbnak a tananyag elsajátításához. Az adatfelvételben megjelentek azokat a pedagógusok is, akik az elmúlt időszakban több innovációs tevékenységben, pályázatban is részt vettek. Ők azok, akik a különböző oktatásszervezési eljárásokat, tanítási módokat gyakrabban változtatják, ők kevésbé számolnak be rendszeres órai rendbontásról. Sajnos a pedagógusok többsége arról számolt be, hogy ők szívesen alkalmaznának különböző oktatástechnikai berendezéseket, szívesen színesítenék az órákat, mert az a tapasztalatuk, hogy akkor a diákok figyelme és fegyelme lényegesen javul, de az eszközök hiánya, illetve erősen korlátozott volta miatt ez nem megvalósítható. A pedagógusok az interjúban kifejtették, hogy szívesen részt vennének különböző módszertani továbbképzéseken hogy új és korszerű oktatási módszerekkel, szemlélettel rendelkezzenek, de szintén anyagi források hiányában, illetve azok korlátozott elérhetősége miatt ez nem megvalósítható. Próbálkoznak egymástól, kollégáktól szakmai megbeszéléseken új információkhoz, ismeretekhez jutni, de úgy érzik, még tudnak fejlődni és tanulni.

Felhasznált irodalom:

- Rucska Andrea (2008): A kutatás előzményeiről, a kutatásról In. Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója, Tabula Rasa, Miskolc
- Rucska Andrea (2009): Hogyan tanítunk? Avagy láttelep a pedagógiai módszertani kultúráról, Fejlesztő Pedagógiai, 6 szám, p.41-48

Sándor Zsuzsa

**PARTICIPÁCIÓS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS (VIZUÁLIS) NEVELÉS.
VIZUÁLIS KULTÚRA PROJEKTEK A SÁROSPATAKI
FŐISKOLÁN**

Kommunikáció és neveléstudomány rokon diszciplínák. Számos tudománytipológia (szerzője) szerint így van ez. A kérdés vázolásához – az általánosan elfogadott helyzetnek megfelelően – induljunk ki a következőből: mindketten a társadalomtudományokhoz és annak is az „alkalmazott” területéhez tartoznak. E mellett Karl Eric Rosengren *tudományrendszerezésére*, pontosabban annak egy részletére hivatkozom. Rosengren háromdimenziós modellben foglalja össze elgondolását, amelyben a *társadalmi szocializáció* alkotórészeként a *kommunikációt és a pedagógiát* nevezi meg¹. (Rosengren 2004, 38) Ez a két tudomány a szocializáció eszközeivel (a nyelvészettel és kibernetika-rendszerelmélettel) együtt a *társadalmak folyamatos fennmaradását* biztosítja. A kommunikáció és a pedagógia tehát igen hasonló szerepet tölt be az ember életében.

Elfogadva a fentebb vázolt tudományrendszerezést, úgy gondolom, hogy a *projektpedagógia olyan interdiszciplína, amely a neveléstudomány és a participációs (felfogási) kommunikáció határán helyezkedik el*, elsősorban ebből a két tudományból építkezik. Gondolatkifejtésem eleve pedagógiai közegben történik, a neveléstudomány vagy a projektpedagógia témámhoz kapcsolódó általános kérdéseivel az alábbiakban tehát nem foglalkozom. Alapvetően a kommunikáció (vagy a kommunikációkutató²) alaphelyzetéből fogok közelíteni, miközben a pedagógiai vonatkozásokat – több évtizedes tanítási

¹ Rosengren háromdimenziós tudományrendszerezésében a *szerveződési dimenzió* mentén helyezi el az empirikus tudományokat (fizika, kémia, biológia, pszichológia, szociológia); az *intézményi dimenzióban* az alapértékeken nyugvó tudományokat (alkalmazott tudományok a műszaki tudományokkal és az orvostudománnyal együtt, a gazdaság, a politika, a jog, a vallás, valamint a művészetek és irodalom); míg a *szocializációs dimenzióban* egymás mellett szerepelteti a témám szerint kiemelten kezelendő *pedagógiát és a kommunikációt*. Rendszerezését több szempontból is újszerűnek vélem: alapvetően irányokat, nézőpontokat ad meg, így rugalmas és bővíthető, illetve plasztikus-érzéketességgel lehet elképzelni az inter- sőt transzdiszciplínák sokaságát is.

² Doktori disszertációm címe: *Vizuális alkotástípusok a kommunikációban. A vizuális kommunikáció változatainak összehasonlító elemzése.* (PTEBTK, 2011)

tapasztalatom és ez irányú tanulmányaim alapján – a vizuális nevelés felől tárgyalom.

A (humán vagy társadalmi) kommunikáció az ember-lét maga: az ember nem tud nem kommunikálni. A kommunikáció kutatás meglehetősen új fejleménye a *participációs kommunikáció-felfogás*. Lényege: *az ember problémamegoldóként közelít a világhoz, problémamegoldási aspektusokból vagy stratégiákból felkészültségeit mozgósítja*. A kommunikáció participációs „tárgyalási módjáról” azt írja Horányi Özséb, hogy „a világ állapota”, így „a probléma felismeréséhez és a problémamegoldáshoz szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) ágens számára. Ez egy állapot: az ágens világának egy lehetséges állapota.” (Horányi 2001, 21-22) A kommunikáció összetevői a következők: a) *társadalmi intézmények* (pl. nyelv, iskola, művészet), melyek sajátos felkészültségeket (tudások, hiedelmek, ...) kínálnak az ágensek „világot értelmező és rendező késztetéseikhez”; b) *színtér*, ahol a kommunikáció történik vagy van (kontextus, szituáció, környezet, háttér, helyzet); c) *kommunikátor* – azaz: ágens, a kommunikáció résztvevője (Horányi 2007, 9). A participációs kommunikáció értelmezésében (vagy másként: a kommunikáció participációs értelmezésében) ezeket az összetevőket vizsgáljuk.

A *vizuális nevelés* a tanítványok alkotómunkáján alapszik (miközben természetesen a vizualitáson nyugvó elemző tevékenységet sem hanyagolja el). A 20. század utolsó évtizedeiben, még konkrétabban pedig az 1990-es években létrejövő NAT-tal párhuzamosan lezajlott ennek a nevelési területnek és tantárgynak az öndefiníciós időszaka: rajztanításból – a legkülönbébb képfaftákkal foglalkozva – a vizuális kultúra tanításává, azaz széleskörű és komplex vizuális neveléssé vált.

Ugyancsak ebben az időszakban kezdett Magyarországon terjedni a *projektpedagógia* (vagy *projektmódszer*). Konferenciák és kiadványok sora is jelzi ezt a tényt. Az átfogó szakirodalom elsősorban Hortobágyi Katalin és Hegedűs Gábor nevéhez fűződik, de a legkülönbébb tantárgyakban és iskolai programokban is egyre sűrűbben kezdtünk találkozni a projekt fogalmával³. A pedagógiai projektről ugyan nem feltétlenül gondolkodunk egyformán, azonban a legkülönbébb alkalmazóinál azt látom, hogy a tanítványok szocializációját, a beépített tananyagok komplex összefüggéseit és sokszor interdiszciplináris (sőt transzdiszciplináris) alkalmazását

³ A „projekt” pedagógiai térhódítása az elmúlt évtizedekben része volt a „projekt-eszme” általános elterjedésének. Az élet minden területén megjelent a művészettől a politikáig, a gazdaságtól a tudományos kutatásig.

kiemelten kezelik. Ezzel a tanulás az emberi-társadalmi élet valós helyzeteihez lesz hasonlóvá (vagy ténylegesen részévé válik, vagy „mintha”-helyzetben modellezi azt). *A projektekben történő tanulást tehát joggal tekinthetjük úgy, hogy a tanítványokat – mint kommunikációs ágenseket – társadalmi létükből szükséges felkészültségeik megszerzéséhez segíti.*

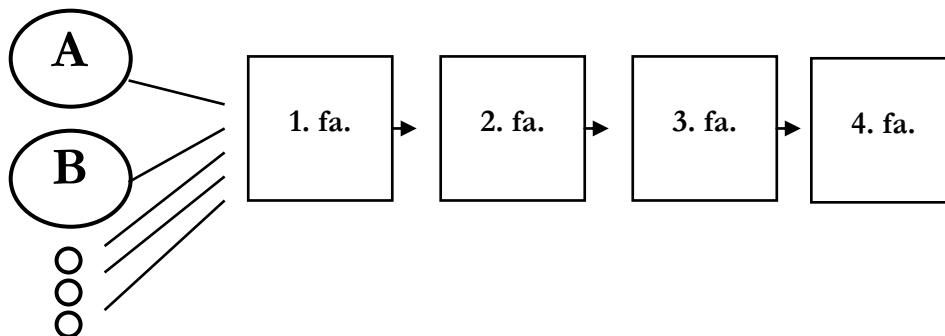
A vizuális neveléstől nem idegen a projekt módszer. A vizuális alkotások (ábrák, tárgyak, élménykifejezések, és így tovább) az alkotói célok, ezzel párhuzamosan a személyes én és a társadalmi közérthetőség céljainak megfelelően jönnek létre. A célok különbözőségei alapján képtípusokat⁴ állapíthatunk meg. Közülük egyesek inkább az érzelmeket, míg mások az értelmezési mozzanatokat mozgósítják, az értelmezési összetevők csoport- vagy társadalmi szintű közös tudások. Azonban egyetlen képfajta sem létezik elszeparáltan, mivel a kommunikatív helyzetek a társadalmi színterek, intézmények, élethelyzetek által generált szimbiotikus együttállásokat hoznak létre. Úgy vélem, *a vizuális kultúra tanításában ezekre a képi szimbiózisokra és a kapcsolódó társadalmi körülményekre kell a pedagógusnak figyelnie*, hogy tanítványait a megszerzett képességeiket alkalmazni tudó emberekké nevelje.

A sárospataki tanítóképzésben a projekt módszer legalább másfél évtizedes múlttal bír⁵. A vizuális kultúra (vagy vizuális kommunikációs, vagy művészettörténeti) projekt óriási változást jelent az előző, óráról-órára haladó feladatsoros módszerhez képest. A módszertanok között még nagyobb különbséget tapasztalunk, ha százéves távlatban gondolkodunk. A főiskola az 1900-as évek elejére visszanyúló rajz- és módszertani gyűjteménnyel rendelkezik, amelyből megállapítható, hogy a század első felében a mai értelemben vett feladatsoros gondolkodás – azaz a feladatok egymásból következő fűzése – sem volt érvényben. Az egymást követő feladatok azonos tematikai körből valók voltak, így például hetekig díszítményeket készítettek, majd hetekig „kistérformákat” ábrázoltak a diákok.⁶

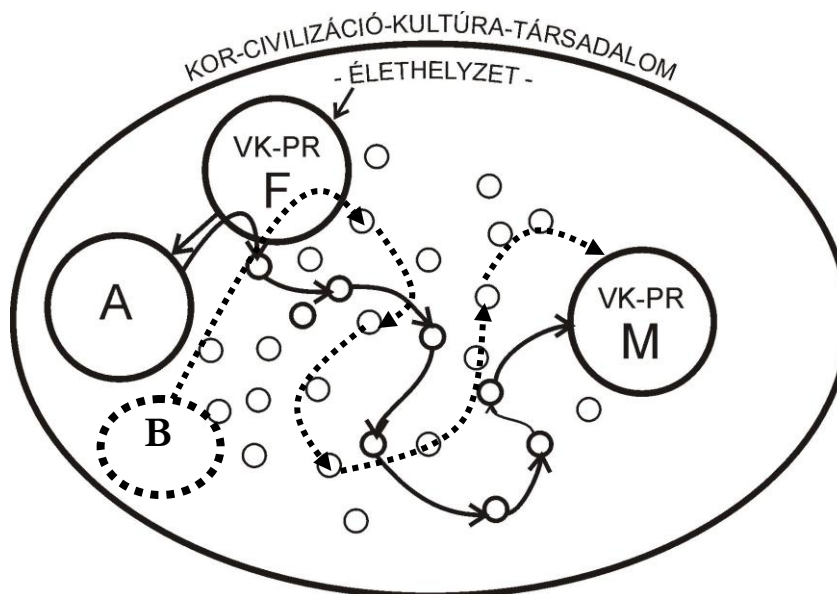
⁴ „Kép” alatt most minden vizuális alkotást értsünk, dimenzionáltságától és művészi céltól függetlenül. A vizuális alkotás fogalmánál közölt nagyléptékű felsorolással éppen a sokféleséget szándékozom érzékeltetni.

⁵ Főiskolánkon 1997-től két alkalommal is támogatta a projekt módszer vizsgálatát a KOMA a komplex művészeti nevelés, illetve a vizuális nevelés területén. 2003-ban pedig tantárgypedagógiai segédkönyvként vizuális kommunikációs projektgyűjteményt adtunk ki a Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégium támogatásával.

⁶ A gyűjteményről részletesebben írok egyik nemrégiben megjelent tanulmányomban. (Rajzok a művészeti nevelési tanszék gyűjteményéből. Sárospataki Pedagógiai Füzetek, 2009, 26/57-66)



1. ábra. A feladatsor jellegzetessége: minden tanuló ugyanazokat az egymás után rögzített feladatokat oldja meg (általában azonos vagy igen hasonló módon).



2. ábra. A projektben a tanulók egyedi utakat járnak be: A ágens másféle módon keresi és találja meg a probléma megoldását, mint B.

A projektmódszer és a feladatsoros módszer közötti különbséget, a különbség szemléleti alapját az itt látható ábrák – úgy vélem – jól érzékeltetik. Míg a feladatsorban a tanulók a tanár által előírt, mindenkre egyformán érvényes feladatokat egymás után oldják meg, addig a *projektben* nincsenek konkrét feladatkitűzések, mivel a *tanulást egyetlen átfogó projektfeladat vezérli* vagy szervezi. A feladatsor uniformizál, a projekt az újszerű

elképzelésre, egyéni megoldásra és sajátos tanulási utak bejárására épít. A feladatsor az egyes feladatok fűzését hangsúlyozza, a projekt a környezetbe, körülményekbe ágyazottságot. *A tanítvány* az elvárásnak megfelelés helyett *döntéshozóvá és problémamegoldóvá válik*, a pedagógus az ismeretátadás helyett a tanulás szervezője és segítője lesz.

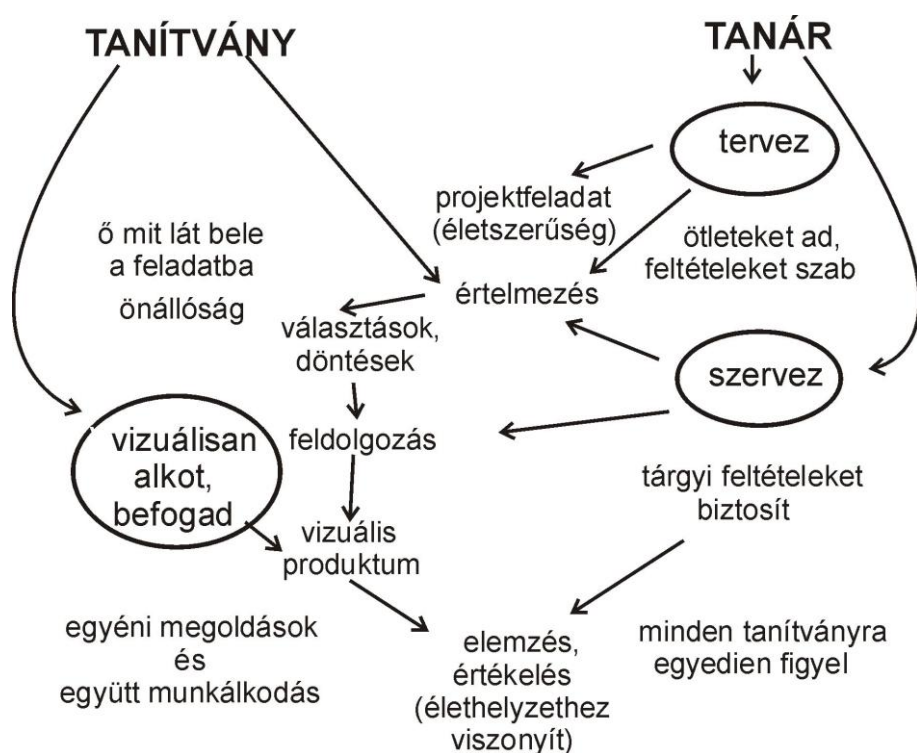
A pedagógiai munka a legkülönbözőbb tantárgyakban – közöttük a vizuális kultúra (vizuális kommunikáció) órákon – több órás blokkokban folyik, ezeket témaköröknek nevezhetjük. A témakörök tanítási-tanulási folyamatok, alaptípusai a fentebb értelmezett feladatsor és a projekt. Míg a feladatsor a korábbi évtizedekre volt jellemző, addig a mai korra a projekt reflektál jobban. Úgy hiszem, tanítványaink projektmódszerrel, projektekben tanulva tudják a mai társadalmi élethez szükséges általános kompetenciákat elsajátítani. Így lesznek képesek választani és dönteni, a körülményekhez alkalmazkodva változni és változtatni, problémahelyzeteket felismerni és megoldani.

Összefoglalva a projektmódszerrel történő tanulás-tanítás néhány jellemzőjét könnyen beazonosíthatjuk a PARTICIPÁCIÓS KOMMUNIKÁCIÓ sajátosságait is:

- társadalmi SZÍNTEREKEN életszerű helyzetek feldolgozása, PROBLÉMAközpontúság
- összefüggéseket megállapító komplex gondolkodás, (a tudomány- és művészeti területi tördeltség helyett vagy mellett) a tudományok és művészetek sokasága és interdiszciplínák - TÁRSADALMI INTÉZMÉNYEK és PROBLÉMAFELISMERÉS
- kompetenciák kialakítása, ismeretek és képességek mozgósítása (vizuális alkotó- és befogadó tevékenységek = vizuális kommunikáció) – FELKÉSZÜLTSEGEK és PROBLÉMAEGOLDÁS
- a tanulási utak egyéni szükségletek szerinti bejárása, személyre és személyiségre-figyelés – ÁGENCIA és PROBLÉMAEGOLDÁS
- önállóság, döntési helyzetek, a tanórai feladatok sajátos-egyedi feldolgozása és együttműködés, közös cselekvés – FELKÉSZÜLTSEG és SZOCIALIZÁCIÓ
- a tanuló, mint ÁGENS érdekeltté és társadalmi KOMMUNIKÁCIÓS ÁLLAPOT „részesevé” válik.

Mindezek alapján kijelenthető: a projektpedagógia egy korban érvényre jutó, formálódó interdiszciplína. Elgondolkodtató azonban, hogy a kérdés ilyen felvetése és éppen mai megmutatkozása a társadalmi jelenségekre vonatkozó felfokozott érzékenység vagy pusztán a tudományok folyamatos átrendeződésének következménye-e?

A sárospataki tanítóképzősök kétféle helyzetben (vagy szerepben) találkoznak vizuális kommunikációs projektekkel: saját alkotási és műveltségszerző gyakorlatukban, valamint tantárgypedagógiai-módszertani tanulmányaik során a tanításra való célzott felkészülésben. Mindkét esetet az alábbi szemléleti szűrlet jellemzi.

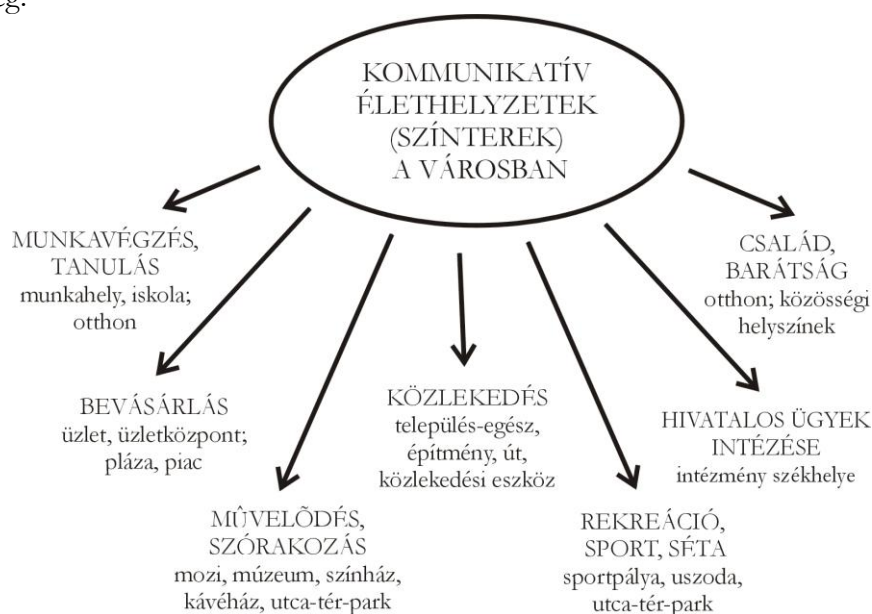


3. ábra. A tanár és a tanítvány jellegzetes tevékenységei a projektmódszerrel folyó tanításban-tanulásban. [Az ábra első közlése: Sándor Zsuzsa (szerk.) 2002, 8]

A vizuális kommunikációs projektben a tanítvány legfontosabb teendői: témaválasztás (döntés) – azaz a problémahelyzet felismerése, a téma ismereti és képi háttérének kutatása; helyszín, körülmények felmérése és dokumentálása rajzban, fotóval – azaz a kommunikációs színtér kiértékelése; alkotótevékenységek (mint tervezés, elkészítés, megjelenítés rajzban, makettben, tárgyban, stb.) – azaz a probléma megoldása. Ezt a szemléletiséget tanító szakos hallgatóink *saját tapasztalásokkal élik meg a különféle vizuális kultúra tantárgyakban*. Másrészt a tanító irányából is

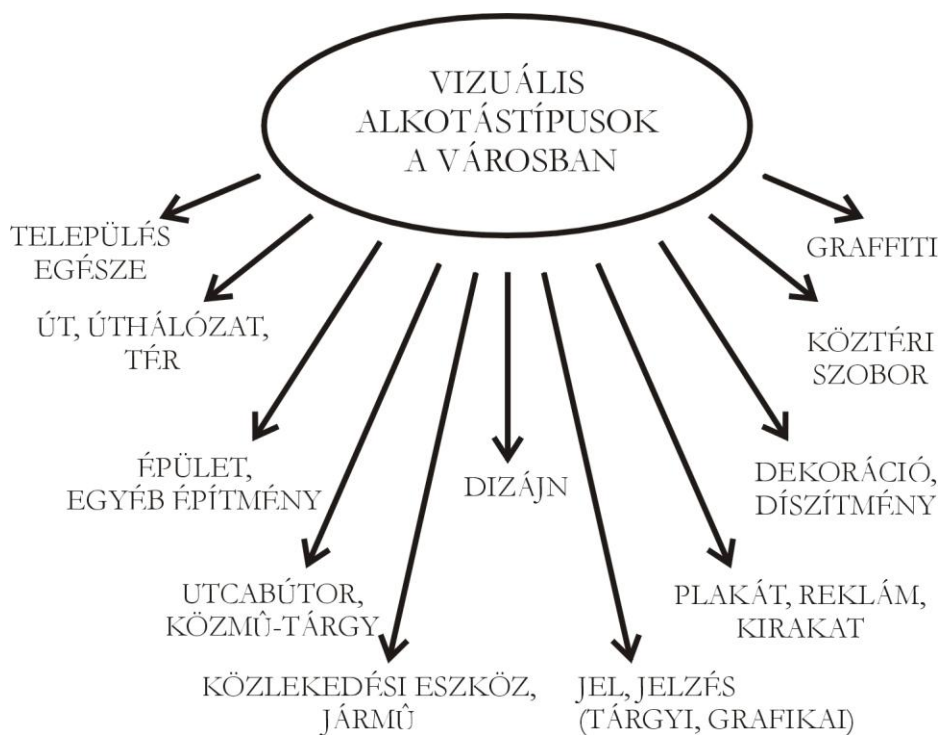
gondolkozva beépítik tanítási terveikbe (projektek, óratervek), illetve alkalmazzák tanítási gyakorlataikban.

A projektfeladat feldolgozása, a vizuális kommunikációs projektben való munkálkodás kettős értelemben is *komplex*: egyfelől a képi világ sokfélesége, teljessége jelenik meg benne, másfelől a társadalmi élethelyzetekre, színterekre figyelve kilép vizuális (és vizuális nevelési) behatároltságából. Színtér bármi lehet, perdöntő azonban a tanítványok életkora, érdeklődése, hiszen érdekelttség és élményhelyzet nélkül nem jöhet létre eredményes munkálkodás. Így lesz egy projektmunka tematikai közege a mese vagy a köznapok világa, az ember tevékenységei vagy az állatok élete, a természet vagy a város, és így tovább. Most csak egyetlen példát, a *város-témát* vizsgáljuk meg.



4. ábra. A legfontosabb társadalmi szituációk (élethelyzetek) a városban.

A városi (települési) élethelyzetekben az ember a vizuális alkotások legkülönbözőbb típusaival és válfajaival találkozik. Az élethelyzet szervezi egybe az alkotások sokaságát, illetve meghatározza az ember (a kommunikátor) kapcsolatát, komplex viszonyulási rendszerét.



5. ábra. A leggyakoribb vizuális alkotástípusok a városban.

Úgy gondolom, hogy *a nevelés során projektmunkákban az ilyen és az élet más területeiről vett élethelyzetekbe kell tanítványainkat bevonnunk, hogy társadalmi problémák felismerőjeként és megoldójaként tegyenek szert különféle kompetenciákra.*

A következőkben hallgatók munkáin keresztül nyújtok betekintést vizuális kommunikációs projektekbe. A város-tematikát a szemléletesség kedvéért megtartom, de hangsúlyozom, hogy a pedagógiai szempontból bevonható témák sora megszámlálhatatlan.

Kisebbségi változtatásokkal néhány év óta az ábrázolás elnevezésű tantárgyban a városi élethez kapcsolódóan használok egy projektet, amely meglehetősen nagy érdeklődést szokott kiváltani a tanítványaimból, címe „Absztrakt térplasztika”. Projektfeladat: „Színes fényekkel megvilágított térkonstrukció (szobor) tervezése egy konkrét városi helyszínre”. A feladatmegoldásra 7-8 órát szánunk és általam megszabott feltételek mellett (ezt egyfajta minimálprogramnak szoktuk nevezni), de alapvetően egy közös,

inspiráló és egyúttal ötletbörze jellegű beszélgetésben értelmezzük a feladatmegoldást.

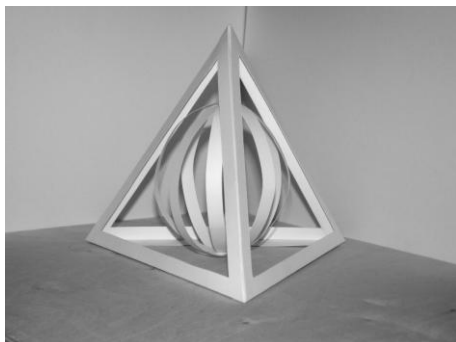
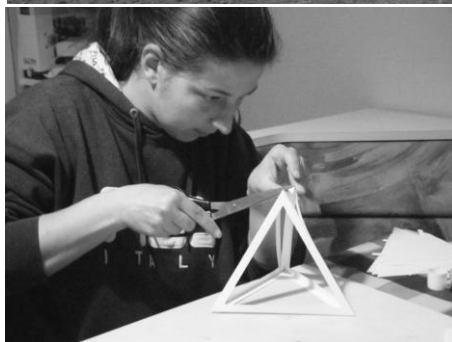
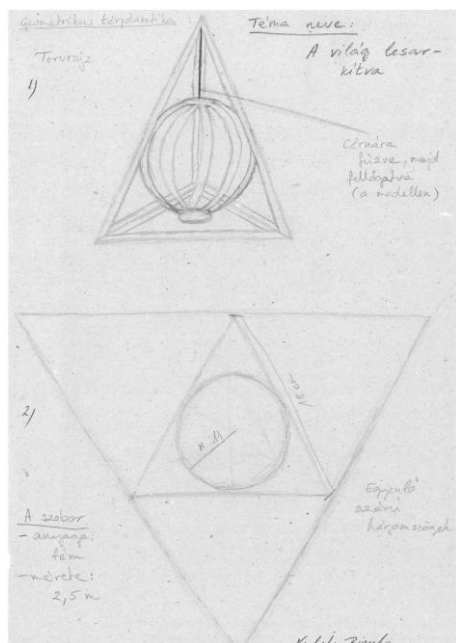
A feladatértelmezést az alábbi döntések, körülmények, problémák, következmények és komplexitás jellemzik:

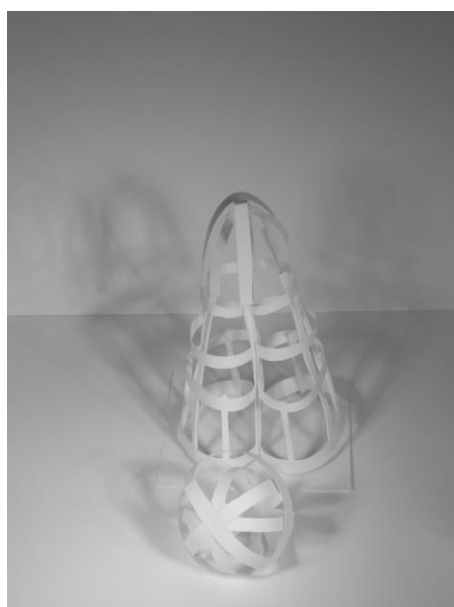
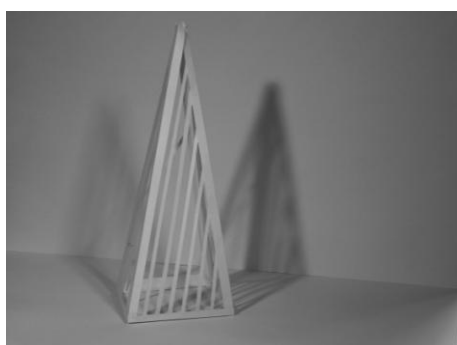
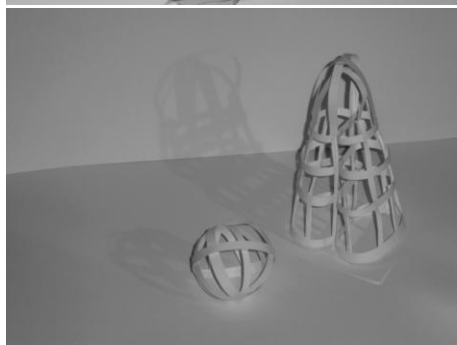
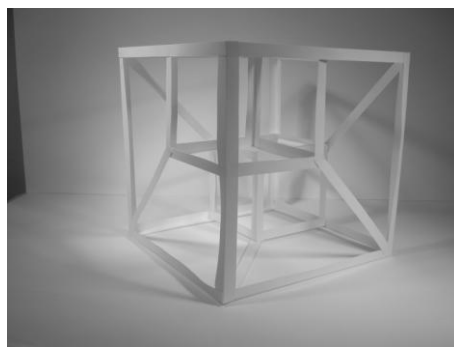
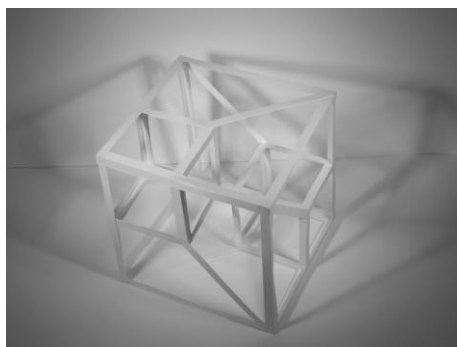
- a helyszín kiválasztása – Sárospatak város (vagy a lakóhely) területén szobor elhelyezésére alkalmas tér, terület keresése
- a helyszín konkrét, gyakorlati ábrázolásokkal és tényekkel, adatokkal történő felmérése, dokumentálása: térkép, helyszínrajz, helyszíni fotó
- kutatómunka – könyvek, internet: művészek konstruktív és mobil szobrai; színes fényhatások, fény-szín kísérletek
- tervek készítése rajzban és a kivitelezés meggondolása, leírása (eredeti szoborméret, anyag/ok, stb.)
- a szobormakett (helyszínre is figyelő) elkészítése, előtte a makett készítésére alkalmas anyagok (és egyébek) meggondolása, kiválasztása, eldöntése
- előzetes színes megvilágítási kísérletek - a saját elképzelés megtapasztalása térben, színes fényekkel kísérletezve (műtermi gyakorlatok), fotódokumentáció
- a szobormakett elhelyezése a kísérletek alapján kiválasztott megvilágítási helyzetben, fotódokumentáció készítése a szoborról (maketről), a teljes hatás- és látványegyüttesről
- helyszíni rekonstrukció – fotóapplikáció (az elkészített fotódokumentáció digitális vagy manuális beapplikálása az eredeti helyszíni fotókba)
- közvéleménykutatás: tetszene-e az embereknek a helyszínen egy ilyen szobor (a környéken lakók és járókelők megkérdezése)

Az előzőeket egyetlen hallgató teljes projektjéből közölt részletekkel szemléltetem, illetve a sokféleség érzékeltetésére bemutatom még néhányuk makettjét.

SÁNDOR ZSUZSA: PARTICIPÁCIÓS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS (VIZUÁLIS)
NEVELÉS. VIZUÁLIS KULTÚRA PROJEKTEK A SÁROSPATAKI FŐISKOLÁN

6. ábra. Varhola Bianka projektje (részletek).





7. *ábra.* Főiskolás tanítványok
projektmegoldása az absztrakt köztéri
szobor témában.

Alkotók:

Kucsma Tímea, Nagy Cecília,
Putnoki Ivett, Takács Szandra
(MECFK, tanító szak, 1. évf.
ábrázolás tantárgy)

Zárásként egy *hallgatónk kisgyerekek számára tervezett vizuális kommunikáció projektjét* idézem. A példák összehangoltsága kedvéért itt is olyant választottam, amely a korábban taglalt *városi színteret* használja.

Nagy Csilla másod éves korában a *vizuális módszertan* tantárgy egyik követelményeként készített fél évre szóló, projekt típusú témakörökből álló tanítási tervet⁷. Programját 4. osztályos gyerekeknek szánta és – többek között – a következő címekkel jelzett témaköröket dolgozta ki: Óslények nyomában, Beszélő képek (a tudományokban), Világjárók, Advent, A tenger mélyén, Állatvédők, Édességbolt. Az alábbiakban a kiválasztott témakörnek csak a szövegét közlöm, a képanyag bemutatásától most eltekintek.

„cím: *Bodrog partján van egy város* (tervezett óraszám: 6; életkor: 4. évf.)

cél: Az objektív képi világ iránti érdeklődés elmélyítése, az ábrázolóképessegek erőteljes fejlesztése. A lakóhely szeretetére és megbecsülésére nevelés, a lokálpatrióta gondolkodás alapjainak kialakítása.

feladat: *Sárospatak polgármestere felkért titeket, hogy végezzétek el a város épületeinek, tereinek és útjainak felmérését. Készítsetek fotókat, különböző típusú rajzokat és maketteket városunk nevezetes épületeiről és szobrairól, más érdekességeiről.*

szervezés: A projekt tanulmányi úttal indul, miközben lakóházak, középületek, emlékművek vizsgálata zajlik, helyszíni fotók és rajzos ábrázolások is készülnek. Egyéb feldolgozások a tanteremben történnek. A feladat végén mindenki beszámol felmérése eredményeiről. Ha sikerült megszervezni, meglátogatjuk a polgármestert és a munkákat (vagy azok kiválogatott csoportját) át is adjuk neki.

módszertani megjegyzés: A gyerekek egy elképzelt alaphelyzetben, játékosan a polgármester felkérésének felelnek meg a projektben. Alkotásaik, munkáik sokfélék lehetnek: látványokat, épületeket és szobrokat dokumentáló ábrázolások; épület- és szobormakettek; alaprajzvázlatok, térképvázlatok az ismert épületek, emlékművek bejelölésével; cégjelek összegyűjtése, stb.” (Részlet Nagy Csilla tanító szakos hallgató záró dolgozatából, 2010.)

⁷ Nagy Csilla 4. éves korában a záró dolgozatát is a projektmódszerről írta. Dolgozatába továbbfejlesztve beépítette azokat a kisiskolásoknak készített vizuális kultúra projektjeit, amelyeket 2. éves korában kezdett el kifejleszteni, illetve felhasználta a tanítási gyakorlatok során szerzett tapasztalatait is.

Úgy vélem, hogy a társadalmi értelemben hasznos, illetve használható emberi felkészültségekre irányuló iskolai munkálkodás értelmes és élvezetes tevékenységet jelent oktatónak és hallgatónak, pedagógusnak és tanulóknak egyformán.

Felhasznált irodalom:

- Bodóczy István (2002): Vizuális művészeti projektek az oktatásban. MIE, Budapest.
- Bodóczy István (2003): Vizuális nevelés. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Hegedűs Gábor, Lesku Katalin (szerk. 2002): Projektmódszer III. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Horányi Özséb (2001): A kommunikációról. In Béres István - Horányi Özséb (szerk.) Társadalmi kommunikáció. Osiris, Budapest
- Horányi Özséb (szerk. 2007): A kommunikáció mint participáció. Typotex, Budapest
- Kárpáti Andrea (1997): Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középiskolai feladatbankok II. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Typotex, Budapest
- Rosengren, Karl Eric (2004): Kommunikáció. Typotex, Budapest
- Sándor Zsuzsa (szerk. 2002): Vizuális kultúra óratervek és óraleírások. ME CTFK, Sárospatak
- Sándor Zsuzsa (2003a): A vizuális nyelv képi világa. Miskolci Egyetemi Kiadó, Sárospatak
- Sándor Zsuzsa (szerk. 2003b): Vizuális kommunikációs projektek. FVNK, Budapest
- Sándor Zsuzsa (2008/a): Művészeti komplexitás, vizuális kommunikációs projektek. In Györgyiné Koncz Judit (szerk.): Kompetencia – fejlesztés – érték. Károli Egyetemi kiadó, Budapest, 153-171.
- Sándor Zsuzsa (2008/b): Vizuális kultúra és művészet, vizuális nevelés és művészeti nevelés. In Sallai Éva (szerk.): Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 289-313.
- Sándor Zsuzsa (2009): A vizuális kommunikáció a tanítóképzésben. A problémafelismerés, problémamegoldás és a színtér felértékelődött szerepe a vizuális kultúra tantárgyban. Új Pedagógiai Szemle, 5-6. 213-225.

- W. J. T. Mitchell (1995): Interdiszciplinaritás és vizuális kultúra kutatás (Ford.: Hornyik Sándor)
<http://magyarepitomuveszet.mm-art.hu/hu/vizkult.php?id=168>
[2008. március 20.]
- Zombori Béla (2002): Képek, tárgyak, fiatalok. In Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes – Zombori Béla: Projektpedagógia. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét, 164-172.

Sántha Kálmán

**AZ ATLAS.TI ÉS A MAXQDA SZOFTVEREK
ALKALMAZHATÓSÁGA A SZÖVEGELEMZÉSBEN**

Napjainkban a kvalitatív adatok elemzéséhez számos szoftver áll rendelkezésre. A szövegek mellett a hangok, a képek, a videofelvételek szintén nagy mennyiségű információhordozók, így a szoftverekkel történő szisztematikus elemzésük segítheti az adatfeldolgozás folyamatát.

A tanulmány célja az *ATLAS.ti* és a *MAXQDA* szoftverek szövegelemzésre vonatkozó tartalmi egységeinek összehasonlítása. Terjedelmi korlátok miatt csak az alapfunkciók rövid összehasonlítására vállalkozunk, a szoftverek kép, hang- és videoadatok elemzésében betöltött szerepét nem vizsgáljuk. A szoftverek részletes működése iránt érdeklődő olvasó a www.atlasti.com és a www.maxqda.com oldalról térítésmentesen letöltheti a 30 napig érvényes demo verziókat. A próbaverziók funkciójukban ugyan korlátozottak, de alkalmasak arra, hogy rámutassanak a szoftverek empirikus kutatásban való használhatóságára.

Az ATLAS.ti és a MAXQDA 2011-ben kiemelt figyelmet kapott a berlini kvalitatív módszertani konferencián is, ahol az érdeklődők workshop keretében ismerkedhettek meg a szoftverek működésével. A Forum Qualitative Sozialforschung szaklap 2011-ben szintén foglalkozott a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverekkel. Mindezek függvényében indokolt az a törekvés, hogy a magyar kvalitatív kutatómódszertan is nagyobb figyelmet szánjon a programok használatának.

Szoftverek a kvalitatív módszertanban

A kvalitatív kutatómódszertanban használható szoftvereknek több mint 30 éves történetük van. Napjainkban 20-nál is több programcsomag létezik, amelyek alapelveikben hasonlóak, de alkalmazásuk függ a vizsgálat módszertani háttérétől, a céloktól, az anyagi lehetőségektől és a számítógép kapacitásától is. A programok sokszínűségének köszönhetően új terminusok jelentek meg, így megkülönböztethető:

- a) a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (Computer Assisted Qualitative Data Analysis – CAQDA), amely nem egyetlen módszer, hanem az adatrendezés technikáinak sokaságát jelenti;

- b) a kvalitatív interjúadatok számítógépes feldolgozása (Computer Assisted Analysis of Qualitative Interview Data – CAAQID);
- c) az interjúadatok számítógéppel segített kvalitatív elemzése (Computer-Aided Qualitative Analysis of Interview Data – CAQAIID).

A szoftverek többségének teoretikus bázisa a Glaser és Strauss által jegyzett *Grounded Theory*, a kvalitatív kutatások alapelveit rögzítő megalapozott elmélet, így használatukat segíti a Grounded Theory glaseriánus, straussiánus és konstruktivista irányzatainak ismerete is (lásd Breuer – Dieris – Lettau 2009; Charmaz 2006; Gelencsér 2003; Glaser – Holton 2004; Kucsera 2008; Strauss – Corbin 1996; Sánta 2011; Strübing 2008 munkáit). Célszerű kiemelni a szoftverek általános jellemzőit, hiszen ezek megjelennek az ATLAS.ti és a MAXQDA esetén is. A tulajdonságok kiemelését Agabrian (2004), Ghauri – Grønhaug (2011), Kelle (2007), Sánta (2009) alapján végezzük:

a) A szoftverek képesek a szövegrészek közötti kapcsolatok megjelenítésére hivatott elektronikus kereszteljárások beiktatására a szövegegyeztetőben (hiperlinkek). A hipertext a szöveg és az olvasó közötti, míg a hipermédia a vizuális és audio adatokkal való kapcsolatot biztosítja. Így megvalósítható a szöveg, a hang és a kép összehasonlító elemzése;

b) A programok biztosítják a kommentárok, a jegyzetek és a memók rögzítését;

c) Minden esetben központi elem a kódolás, így lehetővé válik a kódkategóriák hálózatainak konstruálása és grafikus ábrázolása is. A programok a szövegek (fotók, képek) téma vagy kategória szerinti strukturálását végzik, így kódokat rendelhetünk a kialakított kategóriákhoz. A grafikus ábrázolás – szoftvertől függően – a hálózatszerű megjelenítéssel, a fastruktúrával, vagy a mátrixos adatmegjelenítéssel valósítható meg;

d) A szoftverek képesek a dokumentumokhoz rendelhető változók definiálására;

e) A szövegrészek utáni keresés a szövegek közötti formális relációk alapján működik, továbbá lehetőség van a kódok közötti szemantikai kapcsolatok vizsgálatára is;

f) A szoftverek többsége statisztikai funkciókat biztosít a kvantitatív tartalomelemzéshez, kapcsolat létesíthető az SPSS szoftverrel is.

Az ATLAS.ti és a MAXQDA alapvető jellemzői

A kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek közül egyik legismertebb az ATLAS.ti, amelyet a Berliini Műszaki Egyetem pszichológusokból,

informatikusokból és nyelvészekből álló munkacsoportja fejlesztett ki. Kitűnően használható szövegek tartalomelemzésénél, a 4.2-es verziótól a program alkalmas a hangadatok, a grafikus- és videoadatok feldolgozására is. A szoftver követi a Grounded Theory kódolási mechanizmusait, segítségével feltérképezhetők a hálózatszerű adatstruktúrák, elősegíti a kódok statisztikai programcsomagba való átvitelét (Frieze 2011; Hauptmann 2005; Mühlmeier-Mentzel 2011).

A német VERBI által kifejlesztett MAXQDA szoftver a Windowsból megszokott ablakrendszerrel dolgozik. Címsora, menüsora, eszköztára és kódtára logikus, könnyen áttekinthető. A szövegek kódolása itt is követi a Grounded Theory rendszerét, továbbá a MAXQDA 10-es verziója már biztosítja a képek, a hang- és videoadatok elemzését is. Az ATLAS.ti-hez hasonlóan a szoftverrel a kódokhoz és a szövegegységekhez emlékeztetők és színek társíthatók (Heimgartner 2005; Kuckartz –Sharp 2011; Saillard 2011; Schönfelder 2011).

Szoftver	Adat	Tulajdonság	Demo
ATLAS.ti	Szöveg, video, audio, grafikus	Kód, memo, család, hálózat, hierarchikus rendszerű böngésző, fotó- és képelemzés, direkt audio és videokódolás, xml adat be- és kivitel	Teljes tankönyv pdf formátumban
MAXQDA	Szöveg (10-es verziónál kép, hang, video)	Kódolás, Code Matrix Browser, Code Relations Browser, attribútum, MAXMaps és MAXDictio	Többnyelvű operációs rendszer (angol, német, spanyol, de további nyelvek is választhatók), tankönyv pdf formátumban

1. táblázat Az ATLAS.ti és a MAXQDA szoftverek jellemzői

Az ATLAS.ti és a MAXQDA szoftverek struktúrája

Adatformátum

Az ATLAS.ti projektekkel dolgozik, az adatokat központi fájlban raktározza. A legfontosabb adatszerkezet a *Hermeneutic Unit* (HU), ezen belül helyezkednek el az első kézből származó nyersadatok (szöveg, hang, kép, fotó – ezek az alapidokumentumok), az idézetek, a kódok, a memok, a családok, a hálózatok. Az ATLAS.ti-ben négy fő objektum létezik: *alapidokumentum*, *idézet*, *kód* és *memo*. A négy főelemből létrehozhatók *családok*, ahol az elemek azonos vagy hasonló szempontok alapján osztályozhatók,

illetve kialakíthatók *hálózatok*, ahol az elemek tetszés szerinti típusokban kapcsolhatók össze.

Az ATLAS.ti projekthez *.doc, *.pdf, *.rtf, *.txt dokumentumok rendelkezhetők, a 'Drag and Drop' funkcióval dokumentumok húzhatók a dokumentumok listájára. A szövegadatok mellett a szoftver a hang, a kép, vagy a grafikus adatok feldolgozását is preferálja, képes html adatokkal is dolgozni. Az ATLAS.ti – ellentétben a MAXQDA-val – az adatfeldolgozás során a szövegek módosítását már nem teszi lehetővé.

A MAXQDA az ATLAS.ti-hez hasonlóan szintén projektekkel dolgozik. A projektek szövegeket, kódokat, memokat, változókat tartalmaznak, továbbá a kódolás menete, az emlékeztetők írása, valamint a szövegben való keresés is egy központi fájlban raktározható el. A képernyőn négy munkaterület látható, amelyek mérete tetszés szerint változtatható. A négy ablak a *dokumentumrendszer* (Document System), a *kódrendszer* (Code System), a *szövegkereső* (Text Browser) és a *megjelölt szövegek* (Retrieved Segments). A dokumentumrendszerben az elemzésre szánt szövegek találhatók. A program a *.rtf dokumentumokat preferálja, amelyek ábrával, diagrammal, Power Point elemekkel, Excel táblázatokkal is kiegészíthetők. A szoftver képes a szövegek direkt előállítására is. A dokumentumok mozgathatók, törölhetők, új szövegek illeszthetők a rendszerbe. Ellentétben az ATLAS.ti-vel, a MAXQDA-ban a szövegek az elemzés alatt is módosíthatók.

Kódolás

A kódolás a kvalitatív módszertan alapeleme, így mindkét szoftvernél kiemelt szerepet kap. A szövegfeldolgozás kritériuma a szövegegységek azon minimális nagyságának megállapítása, amelyre vonatkoztathatók a kódok.

Az ATLAS.ti-vel szórészletek, szavak, mondatok, bekezdések, egész dokumentumok is kódolhatók. Egy szövegrészhez több kód is tartozhat. A *nyílt kódolás* a Grounded Theory szerint működik, ekkor a szövegrészhez egy vagy több kód definiálható a szövegegység tartalmának megfelelően. A *listáról való kódolás*nál már létező listáról választhatunk ki egy vagy több kódot. A *gyors kódolás* során egy kód rendelhető a kiemelt szövegrészhez. Ez a kódolás akkor segíthet leginkább, ha a szöveget egy kód alapján elemezzük. Az *in-vivo kódolás* esetén a kiválasztott szöveg kódként szerepel, vagyis a szövegből nyerünk kódokat, követjük a szöveg terminológiáját. Az *autokódolás* első lépése a keresési stratégia megalkotása, majd a második fázis feladata a keresési tartomány definiálása. Utóbbi úgy működik, hogy minden

olyan szövegrészt kódolunk, amelyben a keresett kifejezés előfordul, továbbá rögzítjük a kifejezés köré épülő szövegrész terjedelmét is.

A kódok mögött megjelenő számok közül az első az előfordulási gyakoriságát, míg az utolsó a kód további elemekkel való kapcsolatainak számát jelöli.

Az ATLAS.ti lehetővé teszi a kódok hierarchizálását. Problémát jelenthet, hogy a kódok között csak egy kapcsolat lehetséges, pedig előfordulhatnak olyan szituációk, amikor több kapcsolatot igényelne a vizsgálat.

A programfejlesztők az adatelemzés megbízhatóságának biztosítását is célul tűzték, hiszen a szoftver lehetővé teszi a kutatói csoportok közös tevékenységének dokumentálását úgy, hogy a felhasználó-azonosítót minden munkán megjeleníti.

A MAXQDA-ban a legkisebb kódolható egység egy karakter, de – az ATLAS.ti-hez hasonlóan – szórészek, szavak, mondatok, bekezdések vagy egész dokumentumok is kódolhatók. A kód hossza 64 karakter lehet. A kódok törölhetők, a szöveg tartalmának megfelelően változtathatók. Korlátlan számú hierarchikusan rendezett kód használható. A kódok és kategóriák megállapítása tízes mélységig lehetséges (lásd a Grounded Theory axiális kódolását és az ATLAS.ti hierarchiáját).

Az *in-vivo kódolás* az ATLAS.ti-nél már megismert módon működik, hiszen ekkor a szövegből nyerünk kódokat, így a szövegben levő elem lesz a kód neve. Az *a priori* kódolásnál előre összeállított kódlista megfelelő kódjához csatoljuk a kódolandó szövegegységet. Az ATLAS.ti-hez viszonyítva többletfunkcióként jelenik meg a *favoritkódokkal* történő kódolás, ekkor a gyakran alkalmazott kódok gyors használata válik lehetővé.

A MAXQDA – eltérően az ATLAS.ti-től – nem tartalmaz teljes autokódolást, másként működik a keresési funkciója: lehetővé teszi több fogalom, kód és memo keresését, amelyek a 'vagy', illetve az 'és' operátorokkal kapcsolhatók össze, de megadhatók további opciók is, amikor 'csak egész szavak', 'nagy-kisbetűs írás', 'csak az aktivált szövegben' keresés hajtandó végre.

A MAXQDA-ban – hasonlóan az ATLAS.ti-hez – a kódokhoz színek rendelhetők, így a szövegegységek vizuálisan is elkülönülnek egymástól. A színkódolás két funkcióban érvényesül. A *szövegkép* (Text Portrait) a különböző színű kódokkal ellátott szöveg megmutatja, hogy melyik kód milyen terjedelemben alkalmazott, így láthatóvá válik az elemek súlyozása is. Itt problémás a főkód-alkód viszony megállapítása, hiszen a színek nem különülnek el egyértelműen, így az értelmezéshez célszerű

használni a szöveglablakban látható kódját is. A szöveglép a különböző dokumentumok közötti viszonyítást teszi lehetővé.

A szöveglépekkel ellentétben a *kódvonalak* egyetlen dokumentumra vonatkoznak. A szövegeket összevető ábrán (Text Comparison Chart) az aktív szövegeket egymás alatt futó párhuzamos vonalak jelölik, melyek a kódszíneknek megfelelő színű szakaszokból állnak. A kódvonalak ábrája a kódok sorrendiségének illusztrálására is használható.

A MAXQDA-val történő kódolásnál lehetőség van a kódok vagy kódolt részek súlyozására aszerint, hogy azok mennyire relevánsak az adott probléma szempontjából. A MAXQDA ebben a funkciójában eltér az ATLAS.ti-től. A szoftver ATLAS.ti-hez viszonyított további többletfunkciója, hogy lehetővé teszi a kódok újrendezését és a memók ellenőrzését is.

Memók

Az ATLAS.ti-ben minden idézethez, kódhoz, dokumentumhoz, memóhoz, hálózathoz, kód-kód és idézet-idézet kapcsolathoz, de a HU-projekthez is hozzáadható megjegyzés. A memo létezését egy jegyzetomb jelzi, amely tartalmazza a rögzítés dátumát is. Az ATLAS.ti 6.2-es verziójában már lehetőség van a hangos memók rögzítésére is.

A MAXQDA szintén lehetővé teszi a szövegekhez, a dokumentumokhoz és a kódokhoz illeszthető memók készítését. A szoftver tízféle memo készítését teszi lehetővé, közülük a Memo-ikonok segítségével választhatunk. A program rögzíti a memo típusát, a szerzőt, a feljegyzés dátumát, időpontját, a memo nevét, szövegét és azt, hogy a feljegyzés melyik szöveghez vagy kódhoz kapcsolódik. A memók jelenlétét a szöveg vagy kód mellett egy kártya jelzi.

A program 'Teamwork import' funkciója egy csereformátumot kínál, amelyben az adatfeldolgozás során az azonos szövegadatokhoz új kódok, más kódolási mechanizmus és memók rendelhetők. Így több kutatónál is követhetővé válik ugyanazon szöveg feldolgozása, vagyis a program figyel a kódolók kódolásai közötti megfeleltetés biztosítására. E funkcióban a MAXQDA és az ATLAS.ti hasonló törekvést mutat.

Hálózat, fastruktúra

Az összefüggések feltárására az ATLAS.ti *hálózatokkal* dolgozik, míg a MAXQDA a *fastruktúrát* részesíti előnyben.

Az ATLAS.ti hálózatszerű adatstruktúrájának kiépítésénél egy kódlistából indul ki. A rendszer komplexitásának megfelelően a Family

(család) és a Network (hálózat) funkciókkal dolgozhatunk. A program legkisebb egységként az idézeteket kezeli, ezt követik a kódok, a memok, a családok, majd a hierarchia csúcsán a hálózatok állnak. A hálózatokhoz minden kód, memo, idézet hozzákapcsolható. Minden hálózat *csomópontokból* épül fel, ahol a csomópont a hálózat bármilyen eleme lehet. A csomópontok közötti kapcsolattípusokat *relációknak* nevezzük, ezek a hálózat alapvető építőelemei. A hálózatok tulajdonságai a felhasználók igényei szerint módosíthatók.

A MAXQDA az elemzés rendszerszerű felépítése érdekében *fastruktúrát* kínál, ahol a csomópontok ágrajzszerű szerkezetben állnak. Ez a struktúra lehetőséget ad a csomópontok rétegződésére. A mélyebben fekvő csomópontok *alpontokként*, alkódokként (Subcodes), míg ugyanazon a síkon elhelyezkedő csomópontok *testvérpontokként* (Siblings) jelennek meg.

Az adatok statisztikai feldolgozása

Az ATLAS.ti és a MAXQDA is képes az adatok SPSS-ben felhasználható módon történő kibocsátására.

Az ATLAS.ti által létrehozott SPSS fájl olyan adathalmaz megalkotásában segít, ahol a kódok változóként, az idézetek esetekként szerepelnek. Így a változó és a minta alapján a statisztikai program képes az adatok kezelésére ('1' jelzi, hogy a kód jelen van, míg a '0' a kód hiányára utal). Az ATLAS.ti a *Word Cruncher 2.0* segítségével a szövegek kvantitatív tartalomelemzését végzi. Az eredményablakban többek között megjelenik a szavak, a betűk (jelek) listája, a gyakoriságuk, vagy a vizsgált sorok száma is.

További lehetőség a *Coocurrence Explorer* használata, amely a kódok kereszttáblázatban való megjelenítésére alkalmas. A Coocurrence Explorer eredményei fa nézetben vagy adatmátrixban jeleníthetők meg. A C-együttható értéke 0 és 1 közötti és az együttes előfordulási gyakoriságot – mint két kód közötti kapcsolat erősségének mértékét – mutatja. Az adatmátrix Excel fájlba exportálható, továbbá más Excel kimeneti lehetőség a kódok gyakoriságát listázó Codes-PD table.

A MAXQDA a *MAXDictio* segítségével szintén lehetővé teszi a szövegek kvantitatív elemzését. A szoftver raktározza az azonos kódok gyakoriságát, így az adatok az SPSS-be vagy az Excelbe exportálható mátrixba kerülnek. A kódok előfordulási gyakoriságát a Frequency of Codes, illetve a Code Matrix Browser táblázata mutatja, míg a szövegrészekhez rendelt kódok együttes előfordulásának illusztrálására a Code Relation Browser szolgál.

Összegzés

Az ATLAS.ti és a MAXQDA szoftverek alkalmasak a kvalitatív adatelemzés szerteágazó elemeinek koordinálására és lebonyolítására. Hasznos lehetne az ATLAS.ti és a MAXQDA projektek közötti adatkonvertálás kiépítése, hiszen segítséget nyújthatna a csoportmunkában dolgozó, de különböző szoftvereket használó kutatóknak. Az elv nem ismeretlen az ATLAS.ti és a MAXQDA számára sem, hiszen mindkettő lehetővé teszi a kapcsolatfelvételt az NVivo szoftverrel, így valószínűsíthető, hogy az egymás közötti adattranszformáció kiépítése sem jelent gondot.

Jegyzet

A tanulmányt az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

Felhasznált irodalom:

- Agabrian, M. (2004): Cercetarea calitativă a socialului. Institutul European, Iași.
- Breuer, F. – Dieris, B. – Lettau, A. (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS Verlag, Wiesbaden.
- Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. Sage, London.
- Ghauri, P. – Grønhaug, K. (2011): Kutatásmódszertan az üzleti tanulmányokban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Glaser, B. – Holton, J. (2004): Remodeling Grounded Theory. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 5 (2).4. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245> (2010.02.11.)
- Friese, S. (2011): Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 12 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101397> (2011.02.01.)
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. Szociológiai Szemle, 1. sz. 143–154.
- Hauptmann, S. (2005): Das „C-TOC” zur Gliederung von Audiodaten. Ein Beispiel für die qualitative Analyse am Rohmaterial. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501331> (2009.03.19.)

- Heimgartner, A. (2005): Auswertung qualitativer Daten – Ein Vergleich verschiedener Softwaretools. In: Stigler, H. – Reicher, H. (hrsg.): Praxisbuch. Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. StudienVerlag, Innsbruck, Wien, Bozen. 225–238.
- Kelle, U. (2007): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, U. – von Kardorff, E. – Steinke, I. (hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg. 485–502.
- Kuckartz, A. – Sharp, M. J. (2011): Responsibility: A Key Category for Understanding the Discourse on the Financial Crisis – Analysing the KWALON Data Set with MAXQDA 10. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 12 (1), Art.22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101222> (2011.02.01.)
- Kucsera Csaba (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. Szociológiai Szemle, 3. sz. 92–108.
- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2011): Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded Theory“-Forschungsarbeiten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 12 (1), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101325> (2011.02.01.)
- Saillard, E. K. (2011): Systematic Versus Interpretive analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 12 (1), Art. 34, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101345> (2011.02.01.)
- Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2011): Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás? Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schönfelder, W. (2011): CAQDAS and Qualitative Syllogism Logic – Nvivo 8 and MAXQDA 10 Compared. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 12 (1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101218> (2011.02.01.)
- Strauss, A. L. – Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz PsychologieVerlagsUnion, Weinheim.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag, Wiesbaden.

Stark Gabriella

A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS A FELSŐOKTATÁS VÁLTOZÁSAINAK TÜKRÉBEN

Bevezetés

Folyamatban lévő kutatásunk tárgyát a romániai magyar pedagógusképzési rendszer képezi a felsőoktatás változásainak tükrében, a bolognai folyamat tükrében.

Kutatásunk eddig megvalósított szakaszaiban a Bologna-folyamat következtében egyetemi szintűvé vált tanító- és óvóképzés minőségének megítélésével foglalkoztunk a közvetlenül érintettek, vagyis a hallgatók és az oktatók szemszögéből. Az oktatói kérdőíves lekérdezés során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a romániai pedagógusképzési rendszer változása nem állt meg az általunk megragadott ponton, a Bologna-folyamat romániai implementációjánál. Az életbe lépő új oktatási törvény is jelentős változásokat eszközölt a pedagógusképzés terén. Például a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretében eddig külön intézményekhez tartozott a tanár-, illetve tanító- és óvóképzés; kutatásunkkor egy egységes – tanár, tanító- és óvóképzést magába foglaló – pedagógusképző intézet törvényes kereteinek kidolgozásával találtuk szembe magunkat, mely 2011 őszétől működésbe is lépett. Elhatároztuk, hogy kutatásunkat gazdagítani fogjuk az újonnan alakult intézet, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulási folyamatának nyomonkövetésével, esettanulmány formájában.

Tanulmányunkban megvizsgáljuk az intézet megalakulását lehetővé tevő oktatási törvény pedagógusképzésre vonatkozó rendelkezéseit tartalomelemzés módszerével. Bemutatjuk, hogyan ment végbe a különböző intézetek megalakulása a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, különös tekintettel a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulására. Összefoglaljuk az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézetben rejlő lehetőségeket és veszélyeket, s kitekintésként a kisebbségi intézmények szemszögéből próbáljuk megközelíteni a Bologna-folyamatot.

1. A romániai pedagógusképzési rendszer változása az új oktatási törvény tükrében

Romániában 16 éven keresztül a 84/1995-ös számú oktatási törvény volt érvényben, általában ezt egészítették ki, módosították, amikor a helyzet úgy

kívánta. Szinte minden kormány foglalkozott az oktatással, általában az aktuális kormány és a szaktárca kidolgozott oktatási törvényjavaslatokat, ezek viszont nem kerültek elfogadásra, így nem léphettek érvénybe sem (lásd: Mandel 2007).

A 84/1995-ös nemzeti oktatási törvény nem volt proaktív, abban az értelemben, hogy elkészítésekor nem számoltak a következő 15 évben bekövetkező romániai társadalmi, gazdasági és egyéb változásokkal (Székely 2011). A jelenkor kihívásainak megfelelni kívánó új oktatási törvénycsomag előkészítése 2010 elején zajlott, 2010. március 18-án bocsátották közvitára, majd a különböző politikai játszmák és közviták eredményeként elfogadásra került¹, s a Hivatalos Közlöny 2011. január 11.-i számában jelent meg.

Az 1/2011-es oktatási törvény számos változást hozott az oktatási rendszer egészére vonatkozóan, amely hosszú távon várhatóan a teljes romániai társadalomra hatással lesz. A törvény számos módosítást eszközölt a felsőoktatásra, s ezen belül a pedagógusképzésre vonatkozóan. E változások közé tartozik a pedagógusi életpályamodellel megváltozása, a középfokú tanítói/óvodapedagógusi végzettség kiiktatása, a könnyed átjárhatóság megszűnése a főiskolai és egyetemi képzés között, a kettős képesítés visszavezetése, a túlzott tantervi szabályozás, stb. A továbbiakban bemutatjuk e változásokat, illetve ezek várható hatásait/következményeit.

Az oktatási törvény *pedagógus-életpályamodellje* szerint 3 év alapképzés, 2 év mesterképzés és 1 év gyakornoki idő alkotja majd a pedagógusképzés szerkezetét (Oktatási törvény, 236/1. cikkely). A három éves időtartamú elméleti alapképzés a szakterületen kizárólag egyetemeken történik majd, akkreditált programok keretében, és a pedagógusi pályára készülők számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is egy didaktikai mesterképzés formájában (Oktatási törvény, 236, 238. cikkely). A bolognai lépcsőzetes képzési rendszer első és második fokozatának megszerzése mellett a pedagógusi pálya követelményévé válik az egy tanévnyi gyakornoki idő végzése is egy oktatási intézményben egy mentortanár vezetése alatt.

A törvényi változások közé tartozik az *átjárhatóság megszűnése a főiskolai és egyetemi képzés között*. A korábbi oktatási törvény alapján a főiskolát végzettek számára lehetőség nyílt egy éves kiegészítő képzés révén megszerezni az egyetemi oklevelet, és ezáltal akár belépni a többlépcsős képzési rendszer második szakaszába, a mesterképzésbe. Az 1/2011-es Oktatási Törvény megszüntette ezt a lehetőséget, a főiskolai végzettségű pedagógusok már csak úgy szerezhetnek egyetemi oklevelet, ha elvégzik újra a teljes

¹ Jelen tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé az új oktatási törvény elfogadása körül zajló politikai és közéleti játékokat. E témakörrel lásd részletesen: Székely 2011.

alapképzést. Ezáltal számos pedagógus elől elzáródik a lehetőség a mesterképzésre való jelentkezéshez, mert a teljes három éves alapképzést vélhetően kevesebben fogják vállalni az időbeli és anyagi erőforrások miatt. Ha egy főiskolai végzettségű tanító/óvónő előtte pedagógiai líceumot is végzett, s most egyetemi oklevelet is szeretne, akkor már a harmadik – szinte azonos szakmai kompetenciákat adó – oklevelét szerezné meg.

A pedagógusképzésre vonatkozó rendelkezések között pozitívnak értékelhető a *kettős képesítés visszavezetése*, amely a Bologna-folyamat bevezetésével felszámolódott a pedagógusképzési rendszerben, csupán a tanító- és óvóképzésben maradt meg, valamint az idegennyelv képzésben (de az idegennyelv képzésben sem bírt már kötelező jelleggel). Az Oktatási törvény 236/3 cikkelye értelmében egy második szak megszerzése céljából 90 kredites modul végezhető el párhuzamosan a didaktikai mesterivel vagy annak elvégzése után, e modul elvégzése tanítási kompetenciákkal ruházza fel a pedagógusjelöltet egy tantárgyra a licensz területnek megfelelően.

Az oktatási törvény negatívumai közé tartozik a *túlzott szabályozás*, az egyetemi autonómia megvonása. A 237/1 cikkely értelmében az Oktatási Minisztérium, mint fő finanszírozó, megszabja a *pedagógusképzés tantervi követelményeit*. A tanárképzésre ezt nem terjeszti ki teljes mértékben, de a tanító- és óvóképzésre igen. A 238/7 cikkely értelmében a tanító- és óvóképzés tanterveit az Oktatási Minisztérium, illetve a Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hatóság által meghatározott szakmai standardok alapján kell kidolgozni. Ezek a szakmai standardok megszabják a tantárgyak számát, a kötelező és választható tantárgyblokkokat, az arányokat, ezáltal minimális teret engedve a személyre szabott képzési programoknak. E rendelkezés következtében a különböző egyetemeken folyó képzési programok elveszítik sajátosságaikat, már nem lesz megkülönböztető jegy a sajátos tanterv, a sajátos képzési specifikum, mivel azt a képzési programot, amely nem a kijelölt standardok szerint van összeállítva, nem akkreditálják.

2. A felsőoktatás változásai az oktatási törvény tükrében: az intézetek alakulása

Az intézet fogalma az oktatási törvény értelmezésében

Az oktatási törvény 131-133- cikkelye egy új szervezeti egységgel egészítette ki a felsőoktatási intézmények szerkezetét, az *intézettel*². Az intézet a karnál kisebb, annak alárendelődő szervezeti egység.

² Román megnevezése *departament*, jelentése azonos az angol nyelvű *department* kifejezés jelentéstartalmával. Eleinte vita tárgyát képezte, hogy az *intézet* vagy *főigazgatóság* kifejezés kerüljön az új szervezeti struktúra hivatalos magyar nevébe.

Az intézet az egyetem akadémiai egysége, amely magába ötvöz egy vagy több képzési területet vagy szakcsoportot. Intézetet létrehozhat egy vagy több kar, magába ötvözve egy vagy több szakot, amely egy címzetes karhoz fog tartozni a többi érintett kar írásos beleegyezése alapján. Az intézeteket a képzési programok és a karon belül folyó tudományos kutatás függvényében kell létrehozni, vagy interdiszciplinárisan, tiszteletben tartva a gazdasági fenntarthatóság kritériumát (Oktatási törvény, 133. cikkely; 7354/2011-es Szenátusi Határozat).

Az intézetek hatáskörébe tartozik a tantervek kidolgozása, a bértáblák és munkaköri leírások kidolgozása, a pénzügyi erőforrások kezelése, a saját költségvetés kidolgozása, a kutatási programok kidolgozása és gyakorlatba ültetése, együttműködési egyezmények kidolgozása más intézményekkel, programfejlesztés, kulturális tevékenységek szervezése, országos és nemzetközi tudományos együttműködések megszervezése.

Az oktatási törvény 135. paragrafusa a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy a multikulturális egyetemeken lehetővé teszi a tanulmányi nyelv szerinti intézetekbe való tagolódást (Oktatási törvény, 135/2 cikkely), vagyis közvetve a kisebbségi nyelvi autonómiát. Az így alakult intézetek egyetemi autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésében (Oktatási törvény, 135/3 cikkely). Ugyanez a paragrafus tartalmazza, hogy a kisebbségek nyelvén biztosítani kell a BA, MA és PhD képzéseket, továbbá a posztgraduális képzéseket (135/4 cikkely). Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után (135/5 cikkely).

Önálló intézetek alakulása a Babes-Bolyai Tudományegyetem keretén belül

Az önálló intézetek alakulásának folyamatát a Babes-Bolyai Tudományegyetemen végbemenő folyamat révén szemléltetjük. A multikulturális Babes-Bolyai Tudományegyetem 21 karból³ áll, a 21 kar keretében 93 tanszék működik. Az új oktatási törvény életbe lépése után – a multikulturális egyetemekre vonatkozó szabályozások értelmében – elkezdődött az egyetemen belül az intézetekbe való szerveződés folyamata főként a nyelvi kritérium alapján.

³ Karok: Matematika és Informatika, Fizika, Kémia, Biológia és Geológia, Környezettudományok, Történelem és Filozófia, Pszichológia és Neveléstudományok, Politológia és Közigazgatás, Filológia, Film- és Színművészet, Jog, Testnevelés és Sport, Közgazdaságtan, Európai tanulmányok, Szociológia és Szociális munka, Biznisz, Római katolikus teológia, Református teológia, Görög katolikus teológia, Ortodox teológia.

Számos helyen az intézetbe való szerveződés csak formálisan történt meg, ugyanaz a struktúra maradt, csak az elnevezés változott: tanszék helyett intézetre változott. Például a Közigazgatás Kar esetében megmaradtak a korábbi tanszékek, csak nevüket intézetté változtatták (s e kar esetében nem különült el a magyar és román vonal). A szociológia és szociális munkás kar esetében román tagozaton külön intézetté vált a szociológia és szociális munka szakcsoport, magyar vonalon pedig a két szakcsoport egy közös intézetbe tömörült. Hasonló helyzet tapasztalható a matematika és informatika karon (itt lehetőség nyílt külön német nyelvű intézet megalakulására is) (7354/2011-es Szenátusi Határozat).

Román vonalon az intézetalakulásban általában a specializálódás követhető nyomon (pl. földrajz kar esetén 3 szakintézet alakult). Magyar vonalon kevésbé szakspecifikus intézetek alakultak, a kisebbségi intézmények esetében nem a szakosodásra, a specializálódásra helyeződött a hangsúly, hanem az önálló kisebbségi – magyar vagy német – nyelvű intézet megalakítására. Például a biológia és kémia karon belül nem tudtak önálló német nyelvű intézetet létrehozni, ezért a biológia, kémia és földrajz karok egyesítésével alakították meg a német nyelvű intézetet (7354/2011-es Szenátusi Határozat).

Az új oktatási törvény által adott lehetőségek révén átalakult a *Pszichológia és Neveléstudományok* kar szerkezete is: 7 intézet alakult meg, ebből négy román nyelvű, kettő magyar nyelvű, egy pedig német nyelvű. Önálló román nyelvű intézetként megalakult a Pszichológia Intézet, a Didaktika Intézet, a Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Intézet, valamint a Neveléstudományi Intézet. A román tanulmányi vonalat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kutatásra fókuszáló, nagyléptékű kutatási projekteket elnyerő Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Kar önálló intézetet alapított, a Gyógypedagógia Tanszék nem kívánt önálló intézetet alakítani, beolvadt a Pszichológia Intézetbe, a Didaktikai Intézet a Tanárképző Intézetből alakult, a Neveléstudományi Intézet pedig a Pedagógia Tanszékből alakult.

A magyar tanulmányi vonalon/tagozaton más intézményi koncepció bontakozott ki: a Gyógypedagógia itt is elveszítette önállóságát, csatlakozott a Pszichológia Intézethez, Alkalmazott Pszichológia Intézet néven. A pedagógia szak, a tanárképző részleg, valamint a tanító- és óvóképzők (Kolozsváron, valamint a kihelyezett tagozatokon: Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen) egyetlen intézetbe tömörültek, magyar nyelvű Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet néven, a 8928/2011.05.10-i szenátusi határozat hagyta jóvá ennek az

új intézetnek a működését. Hasonló elnevezésű német tannyelvű intézet is alakult, ez a német nyelvű tanító- és óvóképzésre fókuszál.

A Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet tevékenységi területei közé tartozik: oktatás BA szakon, tanári és tanítói MA, alapképzés és továbbképzés, valamint kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a következő területeken: pedagógia, óvodai és elemi oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája. (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011).

3. Összefoglalás, kitekintés

A Babes-Bolyai Tudományegyetem keretén belül működő, tanító- és óvóképzést, illetve tanárképzést egységes szervezetbe foglaló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet bemutatásakor az intézet megalakulásának törvényes kereteire fókuszáltunk. Az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet különválásával nyelvi autonómiát nyert, illetve egy egységes szakemberi csapatot, amely a későbbi szakmai színvonal biztosítását vetíti előre. Véleményünk szerint az új önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézetnek lehetősége nyílik sajátos képzési programok (BA, MA) kidolgozására, továbbá nagyobb intézetként, nagyobb szakembergárdával sikeresebben vehet részt nagyobb méretű kutatási projekteken, pályázatokban. Ugyanakkor távlatilag kirajzolódik az önálló magyar nyelvű intézmények, akár önálló kisebbségi egyetem létrehozása is több ilyen megalakult intézet egyesítéséből.

Viszont veszélyként látjuk azt, hogy az új szervezeti struktúra esetleg egy újabb, tartalom nélküli, merev, formális keretté alakulhat, egy újabb ernyővé, amely az autonómia jelszava alatt még erősebb centralizálást valósít meg, s ezáltal a kihelyezett tagozatok elveszítik megkülönböztető sajátosságait. A jelenlegi intézményi keretben még a tanító- és óvóképzés hagyományai erősebbek, de fennállhat annak a veszélye, hogy a tanárképzés rendszere rányomja majd a bélyegét a tanító- és óvóképzésre, ezáltal sokat veszítve majd gyakorlatorientáltságából. Annak a veszélye is fennáll, hogy a gazdasági szempontok, a gazdasági fenntarthatóság miatti megszorítások gyengébb infrastrukturális feltételeket teremtenek, s ezáltal az oktatás minőségének rovására mennek.

Kutatásunk folytatásaként a felvállalt kisebbségi intézményi létre fogunk koncentrálni, s azt vizsgáljuk majd, hogy a kisebbségi intézmények, jelen esetben az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet, hogyan találja meg helyét, szerepét azon a felületen, amit a Bologna-folyamat jelent (vö. Szolár 2011).

Felhasznált irodalom:

- Mandel Kinga (2007): A román felsőoktatás-politika változásai 1990-2003 között. Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár.
- Székely Tünde (2011): A Nemzeti Oktatási törvény felsőoktatásra vonatkozó rendelkezéseinek közpolitikai elemzése. http://www.rodosz.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=806&Itemid=122 Utolsó letöltés: 2011. 11. 26.
- Szolár Éva (2011): Mi a Bologna-folyamat? In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat. CHERD Debrecen 11-44. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 11. 26.
- *1/2011-es Oktatási törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. In: Hivatalos Közlöny 2011/1 - Monitorul Oficial 2011/1. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage> Utolsó letöltés: 2011. 11. 26.
- *7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeteinek megalakulásáról – Hotărârea Senatului privind Organizarea Departamentelor Universității Babeș-Bolyai nr. 7354/18.04.2011. In: Buletinul informativ UBB. Nr. 16.
- *8928/2011-es Szenátusi Határozat a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulásáról - Hotărârea Senatului privind constituirea Departamentului de Pedagogie și Didactică Aplicată în limba maghiară nr. 8928/10.05.2011. In: Buletinul informativ UBB. Nr. 21.
- *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011 – Regulamentul de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. In: Buletinul informativ UBB. Nr. 23.

Szabó József

A KÖRNYEZETTUDATOS NEVELÉS ÚJ MEGOLDÁSA A KÖZÉPISKOLÁS KOROSZTÁLYNÁL

1. Bevezetés

Társadalmunk hosszú távú fennmaradásának egyik legfontosabb feladata a környezeti problémáknak, a fenntarthatóság szemléletének eljuttatása az általános- és középiskolás korosztály felé. Kiemelt kérdés, hogy hogyan lehet a fiatalok számára úgy megfogalmazni ezt a problémakört a média különböző eszközein keresztül úgy, hogy a szemléletet elfogadják, a pozitív cselekvési minták beépüljenek a szocializációs folyamatba. A formális nevelés, és főleg a szaktárgyakban való gondolkodás miatt a pedagógus egy-egy szegmentumot tud csak feldolgozni a tárgy témaköréhez illesztve. Ezt a megoldást mutatja a jelenlegi gyakorlat is. (Jakab - Varga 2007) Az osztályfőnöki órák szintén kínálnak lehetőséget a szemlélet formálására, de csak néhány célzott program részeként. A jelenlegi oktatási rendszer gyakorlata tehát azt jelenti, hogy a hagyományos iskolai órák a fenntarthatóság szemléletének megismertetéséhez csak a témakörhöz szorosan kapcsolódó, ám mégis csak részleges megoldást nyújtanak. Már 2002-ben is felhívták a szakemberek figyelmét arra, hogy viszonylag kevés a témában jól felkészített oktató, és az egyes tárgyakon belül magára a témakörre is kevés idő fordítható. (Varga 2002) Ezt a nemzetközi tapasztalatok szintén megerősítik. (Byrne 2001) A tanárok nagy része autodidakta módon szerzi meg az információkat tudományos cikkekből és az interneten megjelent írásokból. A felsőoktatásban a tanárok felkészítésében megjelenik a fenntarthatóságra nevelés gondolatköre, de a hallgatók továbbra is csak a legfontosabb elméleti alapokat tanulják meg. A gyakorlati ismeretekről kevés szó esik, igaz, a konkrét megoldások fontosságát kiemelik az előadók. Maga a felkészítés viszont még itt is inkább a diszciplínákhoz kötődik, bár a legtöbb oktató felhívja a figyelmet a multidiszciplináris és holisztikus jellegre, a jövőorientáltságra. (Fodor 2007: 132-135)

2. A fenntarthatóság megjelenése az oktatásban

Az általános és középiskolás fiatalok fenntarthatósági nevelése hazánk több oktatási intézményében szervezett formában csak 2001-ben indult el. A

módszerek többségét a Környezetvédelmi Minisztérium támogatásával, kutató intézetek és egyetemek bevonásával dolgozták ki, figyelembe véve többek között külföldi, elsősorban az amerikai tapasztalatokat. (Byrne 2001) Bár mind többen ismerik fel az oktatás felelős vezetői közül is a kérdés fontosságát, az egységes koncepció szerint felépített tananyagok nem születtek. Előremutatást jelent ezen a téren, hogy a felsőoktatásban már megindultak azok a kezdeményezések, amelyek a jövő és a jelen pedagógusait készítik fel a fenntarthatóság témaköréből. Ezekkel többnyire továbbképzéseken, nyári egyetemeken, célzott szimpóziumokon találkozhatnak a hallgatók. Ilyen képzés folyik többek között Németországban, ahol már 1500 fő vett részt a diploma megszerzése után továbbképzéseken. Az eredményekről, a program sikereiről Bode (2009) számol be részletesen.

A környezeti nevelés működését Magyarországon Varga 2002-ben publikált tanulmányában mutatja be részletesen. Többek között ő is rávilágít arra, hogy a témával kapcsolatos kérdések elsősorban a hagyományos tárgyakba beépülve jelennek meg. A kutatás során csak néhány esetben találtak a fenntarthatósághoz kapcsolódó önálló oktatási programot. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet összegző tanulmánya 2007-ben már felhívja a figyelmet arra, hogy ha nincs önálló fenntarthatóságról szóló óra, akkor a tárgyakra lebontott tananyag esetén a módszerek széles spektrumát érdemes alkalmazni. Szintén kitérnek arra, hogy nagyobb teret kell adni a kommunikációnak, a helyi médiát be kell vonni az oktatásba legalább annyira, hogy a helyi társadalom értesüljön az új kezdeményezésekről. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2007) Jakab és Varga munkájukban jelzik, hogy a fenntarthatóság szempontjából kiemelt feladat tehát, hogy a formális oktatás keretein túl lendülve a legmodernebb eredmények jussanak el mind szélesebb tömegekhez egy jól felépített koncepció alapján, lehetőleg a modern kommunikációs eszközök felhasználásával. (Jakab - Varga, 2007)

2.1. A helyi televízió szerepe a helyi társadalomban

A fenntartható gazdaság szempontjából az információhoz való hozzáférés, és az ezt biztosító média szerepe kiemelkedő. Ezt a feladatot egyfajta közszolgálat szintjén értelmezhetjük, de az információtovábbítási folyamatban meghatározó lehet az állami szektor mellett az egyébként kereskedelmi szinten működő privát szféra is. (Sullivan 2007) Még ma is azt tapasztaljuk, hogy a centralizált rendszerek szakemberei úgy gondolják, hogy a helyi média, és ezen belül is a helyi televízió viszonylag szűk rétegeket ér el,

nagyobb tömegek informálására, kevésbé alkalmas. Többek között ezt a gondolatmenetet támasztja alá az a tény is, hogy a közmédia hazánkban a regionális műsorszolgáltatást 2011. szeptemberében megszüntették. Mindeközben a nemzetközi tapasztalatok is azt jelzik, hogy a helyi média kiemelkedő szerepet jelent a helyi társadalom formálásában. (Jansson 2010)

A helyi média ezen belül is a helyi televízió lokális szinten egyes műsorait tekintve lényegesen magasabb nézettséget, hallgatottságot mutat, mint az országos csatornák, beleértve a kereskedelmi médiát is. A műsorok tartalmát és nézettségét vizsgálva bátran kijelenthetjük, hogy ez a média az, amelyik kiteljesíti a közszolgálati funkciót. Különösen igaz ez azokra a helyi televíziókra, amelyek nagyobb területet tudnak lefedni, műsorokkal ellátni. A Debrecen Televízió, mint az ország legnagyobb helyi televíziója, több mint 10 éve készít felméréseket. A mérések szerint az egyes műsoroknál, elsősorban a hírműsorok és a háttérmagazinok esetén a Debrecen Televízió nézettsége ismét eléri a 60 %-ot, ami a 2004-ben mért értéknek felel meg. A felmérések azonban azt is mutatják, hogy az általános műsorok nézettsége a hírműsorokhoz képest lényegesen alacsonyabb, csak kivételes esetekben éri el a 10%-ot. Ne feledjük el azonban azt sem, hogy ezek kifejezetten egy-egy rétegnek szólnak, és összes nézőszám Debrecenben és környékén még így is 30-50 ezer főt jelent. A helyi média tehát meghatározó hírcsatorna, fontos a szerepe az általános tájékoztatásban, még akkor is, ha a közönsége az egyes szegmensekben eltérő. (Real PR 2011)

A környezetvédelem, az energiatudatosság és a fenntarthatóság ma olyan területnek számít, ami az emberek többségét gazdasági szempontból is érinti, kihat mindennapjaikra, de a jövő iránti elkötelezettséget is jelent. Ezt a tényt nemzetközi eredmények is alátámasztják. (Jansson 2010) A helyi média és ezen belül a helyi televízió előnyösebb, mint az országos csatorna, mert még burkoltan sem kapcsolódik üzleti csoportokhoz, így a lakosság számára az eljuttatott információ elfogadottabb lehet. Ezt bizonyítják többek között Bodt eredményei is. (Bodt 2011) Ez tehát az az alap, amelyből kinőve, a televízió mellett a mozgóképes internet adta lehetőségeket felhasználva a projekt régióssá, illetve országossá válhat.

3. A célok meghatározása

Az elmúlt tíz éves kutató és fejlesztő munka eredményeként a Debreceni Egyetem Alkalmazott Ökológia Tanszéke felismerte azt, hogy a fenntarthatóságra nevelés a középiskolai oktatásban az eddigiektől eltérően is megoldható. A hagyományos tárgyakba épített megoldás helyett egy önálló,

12 fő témára építkező, önálló tematikával rendelkező tárgyat dolgoztak ki úgy, hogy ebbe a folyamatba bevonták a helyi médiát. Felismerték ugyanis azt, hogy a fiatalokon keresztül a szülők és a helyi társadalom széles rétege elérhető, ha ehhez biztosítják a megfelelő kommunikációt. Egy ilyen kísérleti projekt megvalósítására fogott össze a Debreceni Egyetem Alkalmazott Ökológia Tanszéke öt debreceni és egy berettyóújfalui gimnáziummal, valamint a Debrecen Televízióval. Az előzetes kutatások alapján az egyik igen fontos cél az volt, hogy olyan tananyagok szülessenek meg, amelyek jó illeszkednek egy előre felállított koncepcióhoz, amit az egyetem oktatói és a projektben résztvevő, különböző szakterületeken tevékenykedő szakemberek dolgoztak ki. Fontos feladat volt, hogy az oktatók kapjanak mintát az órák megtartásához, illetve az előre kidolgozott segédletek használatához. Ugyanakkor azt is meg kellett találni, hogy a hagyományos modellben milyen órákhoz illeszthetők az egyes anyagrészek, vagy milyen lehetőség van arra, hogy önálló témaként, tárgyként jelenhessen meg a fenntarthatóság problémaköre az oktatásban. Hipotézisünk szerint ugyanis az eddigi, tantárgyakba integrált megoldáshoz képest lényegesen jobb eredmények érhetők el a fenntarthatósági szemlélet alkalmazása terén.

A projekt megvalósítása során kiemelt feladatként jelölték meg a vezetőket, hogy minél nagyobb tömegekhez juttassák el a szükséges információt, lokális szinten elkezdjenek egy társadalmi tudatformálást. Hipotézisünk szerint azokat a műsorokat, amelyekben a fiatalok szerepelnek, szívesen megnézik a barátok, a szülők és a hozzátartozók, így a fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretanyagok az informális tanulás során hasznosulhatnak.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a fiatalokat a nekik megfelelő eszközök igénybevételével lehet hatékonyan bevonni a tájékoztató folyamatba, ezért fel kell használni azokat az új megoldásokat és módszereket, amelyek a kontakt órák mellett segíthetik a projekt céljainak elérését. (Asur 2011) Azt a marketing, PR és célirányos kommunikációs eszközök alkalmazásával kell elérni, hogy a diákok érdeklődése a fenntarthatóság problémaköre felé is forduljon. Tehát helyes célkitűzés az internetes oldalak felhasználása ebben a kommunikációs folyamatban, de ehhez előbb más médium segítségével kell eljutni a célpiachoz, ahonnan már saját maguk, érdeklődésüknek megfelelően szereznek az adott témáról mélyebb ismereteket, illetve továbbítják a megszerzett információt. Ez az indító médium jelen esetben a helyi televízió volt. Hipotézisünk tehát az, hogy a helyi televízió és annak hírportálja olyan kiinduló pont lehet, ami a közösségi oldalakon való megjelenéshez vezet.

A Debrecen Televízió menedzsmentje fontos közszolgálati feladatának tekinti a környezeti problémák bemutatását. A legszorosabb együttműködés

a téma fontossága és a szakemberek kölcsönös nyitottsága miatt az Ökológia Intézettel alakult ki. Ennek a kapcsolatnak az eredménye a számos közös műsor és filmsorozat.

3.1. A módszer bemutatása

A Debreceni Egyetem és a helyi televízió együttműködésének eredményeként új, közvetlen és közvetett elérést célul kitűző projekt indult Debrecenben és környékén. Mivel a cél elsődlegesen a fiatalabb korosztály, a 14-20 éves csoport elérése volt, ezért projekt vezetői végső média eszközként az internetet, a különböző közösségi portálokat jelölték ki. Fontos volt, hogy a családok felé is eljusson az információ, és ott is kiváltsa azokat a hatásokat, amelyek a fenntarthatóság gondolatvilágának megfelelnek. Először tehát a televízió szakemberei a megfelelő médiaismeretek birtokában dolgoztak ki és állítottak össze egy olyan megjelenési formát, ahol az egyes médiumok egymásra épülve lépnek be, és végül az internetes elérést szolgálják. Ez a megoldás megfelel a fiataloknak, de egyben megvalósítja a projekt másodlagos célját, mégpedig azt, hogy az információ eljusson a családokhoz, így a szülők is közvetett módon, nem szervezeten, de az informális tanulás rendszerén keresztül kapcsolódjanak a folyamathoz.

A projekt kidolgozását az Alkalmazott Ökológia Tanszéke irányításával több szakmai terület képviselőiből összeállított csoport vállalta fel. Közösén olyan komplex rendszert alakítottak ki, ami magában foglalta a tananyagok kidolgozását, segédletek elkészítését, az iskolák és a tanulók szervezését, a média belépését az egyes szinteken, a kapcsolódó disszeminációt, valamint az internetes megjelenés módjait és helyszíneit.

Az előzetes egyeztetések és az egységes feldolgozási szerkezet érdekében minden egyes anyagrészhez kiválasztották az országosan elismert szakembereket. (Lakatos 2011). Az elkészült anyagokat lektoráltatták, bemutatták középiskolai tanároknak, és a véleményeiknek az összegyűjtésével elvégezték a szükséges kiegészítéseket, módosításokat. A különféle fenntarthatósági problémát feltáró szakmai anyagokat az értékeléshez és a későbbi szükséges módosítások után a végső felhasználói változat elkészítéséhez hat középiskolában, iskolánként 12 osztályban öt-öt különböző csoportban, külön foglalkozás keretében mutatták be. A tanítási órák megtartásához az osztályokat úgy választották ki, hogy a 14-20 éves korosztályból mindegyik korcsoporthoz eljuthasson az ismeretanyag. Mindegyik osztály a projekt öt hónapja alatt hallgathatta meg a 12 előadásból álló oktatási csomagot. Ez azt jelenti, hogy összesen 360 foglalkozásból,

előadásból álló egyedülálló oktatási sorozat valósult meg középiskolai tanárok és egyetemi oktatók, kutatók, valamint média szakemberek együttműködésével. Ahhoz, hogy az anyagok szélesebb körhöz jussanak el, szükség volt a televízióra. Ebben a programban kiemelt feladat volt a környezeti nevelési területen a multiplikátor hatás kiváltása, tehát az, hogy a kontakt órákon átadott ismeretek eljussanak a szülőkhöz, barátokhoz, testvérekhez.

Az együttműködés keretében tehát a televízió rögzített mindegyik iskolában 2-2 előadást, tehát lényegében a teljes előadás sorozatot. A felvett anyagokat eredeti formájában is megőrizte a televízió, a saját honlapján mindenki számára megtekinthető módon. Ezután mindegyik felvett anyagból olyan televíziós műsort állítottak össze, amit a város lakói számára is közvetíteni tudtak. Emellett készült egy promóciós film, amit minden adás előtt vetített a televízió, ezzel is felhívta a figyelmet a műsorra.

A projekt fontos célja volt, hogy a diákokon kívül a szülők és a televízió nézői, valamint a portálok látogatói is a non-formális és informális tanulás segítségével kapjanak új ismereteket, és ez az új tudás a lokális környezetvédelem segítése érdekében mielőbb hasznosuljon. A televíziós műsor, az internetes megjelenés, a facebook oldalakra felkerülés egyértelműen azt jelenti, hogy az információval elért tömeg lényegesen nagyobb, mint a hagyományos órai tananyag leadással elérhető hatás. A projekt menedzsmentje gondoskodott arról, hogy a projektnek az egyetemi honlaptól független, önálló honlapja legyen, ahol szintén megjelent mindegyik anyag.

4. Eredmények

A projekt egyik legnagyobb eredménye, hogy a tervezett forgatókönyv szerint a 360 foglalkozás megvalósult, illetve az összes előadás elhangzott az előre összeállított anyagok alapján a felkért oktatók és tanárok bevonásával. Az előadók törekvése az interaktív ismeretátadás volt, bevonva a tanulókat a közös feladatmegoldásba, esetlegesen csoportok szervezésével a közös tevékenységbe. A tananyagokhoz készült bemutatók és magyarázatok, tehát az összeállított előadás dokumentáció ebben az értelemben egyedülálló, és lényegében bármelyik oktatási intézményben felhasználható.

A vizsgálatok egyértelműen igazolták első hipotézisünket, mely szerint önálló tananyagként eredményesebb lehet a fenntarthatóságra nevelés, mint külön tárgyakhoz kötötten. Ezt már Havas (2001) is kiemelte, de akkor ennek a keretei, főleg a kidolgozott tananyagrészek még hiányoztak. Az

oktatás hatékonyságát külön értékeltük. A foglalkozáson résztvevő diákok a projekt indulási szakaszában és a zárás után is kitöltöttek egy szakemberek által előre összeállított tesztlapot, amivel elsősorban azt vizsgáltuk, hogy az előadások mennyiben befolyásolták a résztvevők magatartását a fenntarthatóság területén. Az eredmények egyértelműen mutatták, hogy az előadások résztvevői lényegesen nagyobb figyelemmel voltak a környezeti problémákra, környezettudatosságuk változott, döntően fejlődött (Lakatos et al. 2009).

A másik eredményként kezelhetjük a televíziós műsorok és az alapokat jelentő, az előadások anyagát rögzítő felvételek elkészítését. További eredmény, hogy az órai anyagok alkalmasak voltak arra, hogy ezekből televíziós műsor is készülhessen. A televíziós adásokat a felmérések alapján a potenciális közönség 3%-a nézte, ami 10 ezres nézőszámot jelent. Az ismétléseket a mérések szerint szintén 3-4% nézte, tehát az összes nézőszám elérte a 20 ezer főt. Mivel a televízió saját műsorai az internetes televízió műsor formában is elérhető, ezért a nézők száma a fenti értéknél biztosan lényegesen magasabb. A második hipotézisünk is igazolódott, mert valóban jelentős nézettséget sikerült elérni az egyes műsoroknál.

A televízió internetes felületén kívül a hírportálon a környezetvédelmi aloldalon is megjelentek a műsorok és az előadások anyagai. Az eddigi adatok azt mutatják, hogy összesen már több mint ezren nézték meg internetes hírportálon a feltöltött anyagokat. Azt tehát bátran kijelenthetjük, hogy sikerült azt a multiplikátor hatást elérni, mely szerint a helyi média bevonása a projektbe és a helyi médiában való megjelenés indukálja az érdeklődők számának növekedését. A közösségi oldalakon való megjelenés igazolja a harmadik hipotézisünket, mely szerint a megfelelő indító információ olyan közösségi aktivitást generál, ami a fenntarthatóság gondolkörének terjedését is elősegíti. Ez megfelel Wright (2008) korábban felvázolt elméleti levezetésének, illetve Lenhart tinédzserek közösségi médiáról szóló kutatási eredményének.

További eredményt jelent az iskolai fórumok megrendezése, és a Debreceni Egyetemen rendezett záró konferencia. A három középiskolában megtartott fórumot jelentős érdeklődés kísérte, sok diák és tanár jelent meg. Egyetemi hallgatók és oktatók, valamint kutatók és a tananyagok kidolgozóinak bevonásával konferencia keretében vitattuk meg a projekt során elért eredményeket. A résztvevők egyértelműen sikeres és példa értékű kezdeményezésnek nevezték a projektet, amit érdemes az egész ország területére kiterjeszteni. Külön kiemelték a média bevonását a program végrehajtásába, mert az eredmények igazolták, hogy a fiatalok így könnyebben elérhető.

Felhasznált irodalom:

- Asur, S., Huberman B. 2011: Predicting the Future With Social Media.
[//www.hpl.hp.com/research/scl/papers/socialmedia/socialmedia.pdf](http://www.hpl.hp.com/research/scl/papers/socialmedia/socialmedia.pdf)
- Bode, Ch. 2009: Sustainable development in higher education. Report of DAAD/UNU-ViE joint workshops on the occasion of the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development 31 March – 2 April 2009
- Bodt, T. 2011: Role of the Media in Achieving a Sustainable Society.
www.bhutanstudies.org.bt/pubFiles/M-21.pdf
- Butler, B. 2001: Membership Size, Communication Activity, and Sustainability: A Resource-Based Model of Online Social Structures. Information Systems Reserch Vol. 12, No. 4, December 2001
- Byrne J. 2001: Learning to Teach about a Sustainable Future. in Wheeler, K. and Bijur A.: The pedagogie of sustainability. The Center for a Sustainable Future, Massachusetts. 2001
- Fodor, L. 2007: Neveléstudomány. Marosvásárhely. 2007.
- Jakab, Gy., Varga, A.: The pedagogie of sustainability. L'Harmattan, Paris. 2007
- Jansson. A. 2010: "Mediatization, Spatial Coherence and Social Sustainability", Culture Unbound, Linköping University Electronic Press Volume 2, 2010. pp 177–192.
- Havas, P. 2001: A fenntarthatóság pedagógiai elemei. Új Pedagógiai Szemle, LI. évf., 9. szám.
- Lakatos Gy. (szerk.), 2011. Környezeti tudatformálás társadalmi lehetőségei. Debrecen, (kézirat). Pp. 209
- Lenhart. A., Madden, M., Macgill, A., Smith, A. 2009: Teens and Social Media. Pew Internet & American Life Project.
http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Környezeti nevelési program gimnáziumok számára. Budapest. 2007.
- Real PR 2011: A Debrecen Televízió nézettsége 2010. www.dtv.hu, letöltve 2011. január 27.
- Sullivan, M. 2004: Toward Economic Sustainability of the Media in Developing Countries. Center for International Media Assistance. Washington, D.C. 2004
- Széles, T., Szabó, J. 2011. Digitális szép új világ. DMKA kiadó, Debrecen. Pp. 225

- Varga, A. 2002: A környezeti és egészségnevelés helyzete a magyar középiskolákban, Interneten publikált tanulmány, <http://www.konkomp.hu> Info tár, 2002
- Wright D., Hinson, M. 2008: How Blogs and Social Media are Changing Public Relations and the Way it is Practiced. Public Relations Journal Vol. 2, No. 2, Spring 2008

Zalay Szabolcs

AZ ISKOLA VILÁGÁNAK TEREMTŐ FEJLESZTÉSE

1. Bevezetés

„Az iskola világának teremtő fejlesztése” cím szerves fejlődést mutat két évvel korábbi kutatási témámhoz képest. Akkor a tanóra „világszerűségéről” értekeztem. Idei konferencia előadásomban egy tudatos vezetési koncepciót szeretnék bemutatni, amely a konstruktivista pedagógiai filozófia jegyében egy konkrét közoktatási intézményben kerül kipróbálásra, mintegy „akciókutatás” formájában. Az intézmény a pécsi Leőwey Klára Gimnázium, az akciókutatás időtartama 2011 szeptemberétől 2016 augusztusáig. A kutatás vezetőjeként, egyúttal az iskola igazgatójaként, különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai élet „világszerű” megközelítésének, annak a többdimenziós modellnek, amelynek segítségével, a kutatás hipotézise szerint, megragadhatóvá válik a pedagógiai kultúra minősége és annak változása a közoktatási intézményben, szoros összefüggésben a tehetségfejlesztés eredményességével.

Az iskola, amely az ország és a város egyik kiemelkedő eredményeket hozó közoktatási intézménye, minden szempontból új korszak előtt áll. Ezért is szükséges a konstruktív megközelítés. Az új „köznevelési rendszerhez” való alkalmazkodás minden szempontból jelentősen hat az iskola életére. A csökkenő osztály- és gyerek-létszám átgondoltabb munkaerő-gazdálkodást kíván meg az intézmény vezetőségétől. Ennek a folyamatnak a humánus kezelése csak úgy lehetséges, ha az igazgató elősegíti az együttműködésre épülő kommunikációs hálózat „akadálymentesítését”, az átláthatóság minden irányú kiterjesztését. Egyúttal megteremtve és érvényesítve a Közösség által elfogadott és a valódi értékeket differenciáltan megmutató minőségirányítási rendszer alkalmazási feltételeit a szervezeti több szintjén, a tanóra-értékeléstől a szervezeti diagnózisig.

A legújabb tudományos kutatások talaján álló konstruktivizmus radikálisan egyértelműsíti, hogy a résztvevők „előzetes tudása”, „tudati állapota” és „irányultsága” messzemenőkéig meghatározza a változás folyamatát és annak eredményességét (Nahalka 2002). Csak olyan pedagógiával és vezetői attitűddel lehet komoly változásokat előidézni, amely ezt a tételt nem pusztán figyelembe veszi, hanem vezetési gyakorlatának alapjává teszi. A konstruktív iskolavezetőnek ezért érdemes az autokrata

irányítás helyett a facilitátor szerep felé fordulnia az eredményesség fokozása és a legitimitás megerősítése érdekében. Ennek a hangsúly-áttételnek a megvalósítására a magyar pedagógiai rendszerben ma már óriási az igény. A konstruktív iskolavezető kompetenciáinak rendszere egyre inkább árnyalódik, s lassan karakteresedik egy új típusú vezető alakja, aki felvállalja az új paradigma érvényesítésének elősegítését saját gyakorlatában, illetve munkatársai körében.

Az "akciókutatást" ebben a szellemben kívánom végigvezetni, az öt évet – természetesen – éves periódusokra osztva. Az első év a tapasztalatszerzésről, az iskola alapidokumentumainak újrafogalmazásáról és elfogadtatásáról, a kommunikációs hálózat működésének elősegítéséről és egy új minőségértékelési rendszer bevezetéséről szól, a diákok és a tanárok rendszerszerű teljesítményértékelési portfóliója és a tudatos gazdálkodásirányítás megvalósításával. A második évben a differenciált értékelés kapja a fő hangsúlyt, az új törvény pedagógiai és szerkezeti bevezetésével együtt. A harmadik év már az új alapokon működő, „újjaszülető” iskola éve kell legyen, minden téren az újrakezdés ígéretével, az egyik osztálytípus természettudományos tagozatos gimnáziumi osztállyá alakításával. A negyedik év a stabilizáció éve lehet, amikor minden szervezeti szereplő a helyére kerülhet és megerősítheti egyéni fejlesztési programját. Míg az ötödik évben már mérhető eredményeket produkálhat a folyamatos „építkezés”, és alapfeladatának sikeres ellátása mellett a Leőwey mintaadó tehetséggondozási és pedagógus továbbképzési központtá válhat.

Konstruktív megközelítést jelent az is, hogy az ellentmondó globális változási trendek közepette az iskola legyen minden szereplője számára „barátságos sziget”, a Leőwey Klára Gimnázium legszebb hagyományai alapján, amely az értékzavar és az értékhiány helyett gazdag értékvilágot tud felmutatni, amelyben tartós, eredményes és örömteli tanulási és tanítási élményeket lehet szerezni egyszerre, minden alapvető emberi viszony irányában. Ily módon az autonóm emberi identitás fejlesztését szolgálhatja az iskola, szabadsággal, felelősséggel és szeretettel, a természet, a társadalom, a történelem és a transzcendens vonatkozások értelmében egyaránt, ragaszkodva az iskola névadójától származó mottóhoz: *„Embert nevelni az életnek és a hazának” (Leőwey Klára).*

2. Az akciókutatás program-terve

Az akciókutatási koncepció alapját az az iskolai szervezetet leíró többdimenziós modell képezi, amelyben a pedagógiai, illetve vezetési tudás

jelenti az egyik fő szempontot, a megértés, a tanulás elősegítése, illetve a fejlesztési célok megvalósítása a másodikat, míg az iskolai élet szereplői közötti együttműködés, kommunikáció, kooperativitás a harmadikat (Monoriné 2010). Ezeken kívül különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai közérzet, a közösségfejlesztés, az iskolai élményszint javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak (Zalay 2009).

2.1. Az iskolai szervezet modellezése

Meggyőződésem szerint az igazgató feladata az iskolában, a fent említett, „STEP 21” elnevezésű, iskolafejlesztési modell szempontjait adaptálva a vezetésre, egyrészt a magas szakmai színvonal biztosítása a célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság alapelvei mentén. Másrészt a fejlesztés megvalósítása az iskola minden résztvevőjére vonatkoztatva, a cél- és értékracionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomonkövethetőség, megvalósíthatóság, hatásosság, fenntarthatóság és kiterjeszthetőség értékrendszere alapján. Harmadrészt az együttműködési kultúra fejlesztése az asszertivitás, informativitás, normativitás, reflektivitás, objektivitás, konstruktivitás, méltányosság és igazságosság elveit szem előtt tartva, az iskolai szervezet tagjaiból közösséget kovácsolva, elősegítve a jó közérzet, az otthonos légkör megteremtését.

2.1.1. Az iskolai vezetési folyamat összetevői

Ebből következik, hogy az igazgatónak társadalmilag elfogadott megjelenéssel és elvekkel példát kell mutatnia az iskolai szervezet minden résztvevőjének, magatartásának összhangban kell lennie a pedagógus, illetve iskolavezetői szerepre irányuló társadalmi-kulturális elvárásokkal. Életmódjának, viselkedésének, kommunikációjának egységet kell mutatnia az iskola nyilvánosság előtt képviselt pedagógiai arculatával, szellemiségével, szakmai és szervezeti kultúrájával, a tanárokkal közösen megalkotott és elfogadott pedagógiai programmal. Igazgatóként figyelembe kell vennie az iskolában tanító tanárok egyéni tulajdonságait, speciális képességeit, építenie kell azokra a meglévő értékekre, amelyek több tanárgeneráció közös munkájának eredményei. Vezetői módszereinek alkalmazkodniuk kell az iskola közössége által elfogadott tervekhez, jövőképekhez, egyúttal a fenntartói keretszabályokhoz.

Az igazgató munkájának a jogszerűség betartását és betartatását kell szolgálnia, tiszteletben tartva az országos, a helyi, a közösségekre és az egyénekre vonatkozó szabályokat egyaránt, érvényesítve ezt az elvet az iskola minden résztvevőjével kapcsolatban. Mindenkinek tiszteletben kell tartania az iskolában a gyermekek jogairól szóló nemzetközi és hazai egyezményeket, jogszabályokat, be kell tartania a szakmai szerepekre vonatkozó központi, helyi jogszabályokat, ill. rendelkezéseket, az egyes munkakörökre vonatkozó központi és intézményi munkaügyi szabályokat, a tanórai tevékenységet közvetlenül szabályozó, a fenntartó és a tantestület által legitimált pedagógiai programot, illetve a helyi tantervet, valamint a minőségbiztosításra vonatkozó szakmai és szervezeti követelményeket. Be kell tartaniuk az iskolahasználók teljes köre által legitimált SzMSz-ben és házirendben rögzített jogokat és kötelezettségeket, közösen kell teljesíteniük az alapvető tanügy-igazgatási kötelezettségeket, az iskolának meg kell felelnie a tanulóiértékelésre, illetve vizsgáztatásra vonatkozó központi és helyi szabályozóknak.

A szakszerűség elvének érvényesítése azt jelenti, hogy a vezető felelőssége a tanárkollégák közvetlen szakmai kontrollja, annak elérése érdekében, hogy a tantestület minden tagja képes legyen valódi pedagógiai hatást gyakorolni a tanulókra, érvényes tudást, ismereteket, tapasztalatokat átadva, az adott pedagógiai környezetben releváns módon alkalmazva a tanított tudásterület szakmai nyelvezetét és eszköztárát. A tanároknak rendelkezniük kell az adott tananyagtartalmak elsajátítását elősegítő módszertani eszköztárral, a megfelelő életkor-pedagógiai és tanulás-módszertani felkészültséggel, elősegítve az összefüggések felismerését, megfelelő támpontokat adva a különböző tudásféleségek és ismeretek közötti eligazodáshoz, egyúttal következetesen érvényesítve a különböző ismeret- és kompetenciaelemekre irányuló ellenőrzést és fejlesztő értékelést.

Igazgatói alapfeladat egyúttal a pedagógiai munka hatékonyságának biztosítása. Gondoskodnia kell a tanárok és a tanulók motivációjának megteremtéséről és fenntartásáról, olyan szervezetfejlesztési eljárásokat választva, amelyek alkalmasak a hatékonyság optimalizálására. Ösztönöznie kell a feladatorientált munkavégzést, alkalmas módszerekkel segítve a tanárok és a tanulók személyes teljesítőképességének kihasználását, az alkalmazott információtechnikai eszközökben rejlő teljesítménynövelő lehetőségeket. El kell érnie, hogy az egyes feladatokra fordított idő és energia arányban álljon a végzett munka mennyiségével, a tanárok és a tanulók teljesítményében, kompetenciáiban megjelenő hozzáadott értékkel, az elért eredményekkel.

Fontos feladata az eredményesség biztosítása, amelyet elsősorban az alábbi módszerekkel lehet elérni: a kötelező tantervek, fejlesztési követelmények teljesítésével, a kimutatható kompetencia- és teljesítménynövekedésnek az elősegítésével, mind a tanárok, mind a tanulók esetében, pozitív viszonyulás kialakításával az iskolaszervezeti kultúrával kapcsolatos törekvésekkel kapcsolatban. Az iskola vezetésének gondoskodnia kell arról, hogy az iskolai szervezet minden résztvevője a képességeinek megfelelő szinten, a tőlük elvárható minőségben teljesítsen; Elő kell segíteni, hogy az iskolában „élők” valamennyien felkészültek legyenek tudásuk külső megmérettetésére, a nyilvánosság előtti szereplésre, támogatnia kell, hogy ismereteiket, tudásukat önállóan is tovább tudják fejleszteni, az élethosszig tartó tanulás szellemiségének jegyében, egyúttal kiemelkedően fontos feladata a tanulók sikeres továbbtanulásának elősegítése.

Egyúttal az igazgatónak a sikerhez rugalmasnak kell lennie, több tekintetben is. Igazodnia kell a gimnázium szakmai-kulturális közegében élő hagyományokhoz, hiszen annak egyben személyes képviselőjévé is kell válnia. Figyelembe kell vennie az iskolai közösségre pillanatnyilag jellemző „klímát”, az eddigi „kultúrát”. Tekintettel kell lennie a szervezet tagjainak aktuális testi, lelki, szellemi állapotára, személyes, illetve csoportos teljesítőképességére, pillanatnyi érdeklődésére, aktuális fejlődési tempójára. Tudnia kell kommunikációs szinten kezelni a váratlanul kialakuló pedagógiai szituációkat. Pedagógiaileg indokolt esetben változtatnia kell az előzetesen eltervezett szervezetfejlesztési eljáráson, módszeren. Folyamatosan megfelelően időzített, személyre szabott fejlesztő visszajelzéseket kell adnia a kollégáinak és a tanulóknak.

A szakmai vezetői szempontok közül végső soron nagyon fontos, hogy kiszámítható legyen az igazgató magatartása. A vezetéshez, mint alapfeladathoz való hozzáállásának meg kell felelnie a közösséggel közösen elfogadott normáknak és céloknak, egyúttal egy-egy döntésének összhangban kell lennie a vezetési folyamat egészével. A vezetési folyamat menetének elejétől a végéig átgondoltságot, tervszerűséget, a szervezetfejlesztési gyakorlatnak nagyfokú tudatosságot kell tükröznie. Ezért következetesnek kell lennie a számonkérésben és az értékelésben, pontosan kell dokumentálnia irányítási lépéseit, precízen kell adminisztrálnia az iskolai munka értékelését. Gondoskodnia kell egyúttal arról is, hogy a megkezdett szervezetfejlesztési folyamat mások által folytatható, szükség esetén átadható legyen.

2.1.2. Az iskolai motivációs struktúra

Az iskolai szervezetet, mint a tehetségfejlesztés feltételrendszerét vizsgáló akciókutatás második dimenziójának alapját az iskola világának folyamatszerű megközelítése képezi. Ami a diákok szempontjából a tanulásközpontúságot, a megértésbeli folyamat alakulását, az a tanárok, illetve az iskolavezetés felől nézve a tanítási folyamatot, az innovativitást, a változások menedzselését, a szervezetfejlesztést jelenti. Ennek a dimenzióknak alapkritériuma, hogy világos irányokat határozzunk meg, hogy pontosítsuk azokat az értékeket, amelyek forrását és egyúttal célját képezhetik a gyakorlati folyamatoknak. Ezek tisztázása alkothatja egy megújítandó Pedagógiai Program központi téziseit. Felmerül a kérdés, hogy nevezhetjük-e ezt az iskolát „elitiskolának”? Ez a megfogalmazás azonban csak akkor jelenthet motivációs bázist az iskola közösségének, ha egyúttal „életiskolát” is érthetünk alatta. Hiszen az elit szó ma már nem képes hordozni a hagyományos, nemes jelentését, amelyben a „küldetés”, a „feladattudat” dominált, nem pedig a szegregáció és a gőg. Ezért kell hozzátennünk, hogy olyan iskolát szeretnénk, amely a legtöbb „hozzáadott értéket” képes előteremteni az ideérkező fiatalokkal egy együttműködő tanulási folyamatban.

Ezt a „fejlődés-segítő” attitűdöt csak abban az esetben lehet következetesen érvényesíteni, ha bizalmi légkörben lehet folyamatokban gondolkodni és cselekedni. Ehhez külső és belső legitimációra van szükség. Rendkívüli jelentőségű, hogy az akciókutatás idejére esik a magyar oktatási rendszer átalakítását célzó törvénycsomag életbe lépése, amelyek a több évtizedes válsággal küzdő magyar pedagógia „betegségeit” hivatottak majd „orvosolni” (Vidovszky 1993). Így, egy leendő pedagógiai programnak mindenképpen harmonizálnia kell majd ezekkel a törvényekkel, illetve az országos és helyi folyamatokkal. Remélhető, többek között ezekről a törvényekről, hogy a pedagógusok erkölcsi és anyagi téren egyaránt megbecsültebbek lesznek, mint manapság, ami az iskolai motivációs struktúrát jelentősen megváltoztathatja pozitív irányban. Ez a remélt változás új lendületet adhat a tanároknak, segíthet megszüntetni a kiegészítő tüneteket. Az igazgató feladata ezzel összefüggésben, hogy a fejlődési és fejlesztési folyamatok minőségének objektív mérését elősegítse, a tervszerűség, a nyomon-követhetőség, a fenntarthatóság és a kiterjeszthetőség elveinek figyelembevételével. Ehhez szükséges, hogy az iskola közösségének felelős vezetőségi körével az eredményesség nehezen mérhető mutatóit tudományos igényvel kiválasszák, a közösséggel ezeket elfogadtassák, majd következetesen érvényesítsék ezek alkalmazását, ami alapján aztán

megvalósíthatóvá válhat a törvénytervezetekben megjelenő differenciált értékelés, besorolás és javadalmazás.

2.1.3. Az iskolai kommunikációs struktúra

Korunk a „kommunikációs forradalom” időszaka (Hajnal, 2010). Ez minden téren befolyásolja az életünket, de míg az új eszközök kábító gyorsasággal árasztják el világunkat, közben jelentős elidegenedési tünetek mutatkoznak az emberi társadalomban, s ez az életérzés az iskolákban is jelen van, főleg, ahol sok gyerek tanul együtt nagy tömegben. Ennek az ellentmondásnak a feloldásához új kommunikációs, illetve konfliktuskezelési technikák alkalmazására van szükség, az egészen új eszközök megjelenése következtében új kapcsolatteremtési kultúrát kell megtanulnunk az adaptív alkalmazkodáshoz. S ez a tanárookra is igaz. Az internet és a mobiltelefon korában, főleg a fiatalok körében, terjed az a nézet, hogy a hagyományos tudásszerzési módokra egyáltalán nincs szükség, a fontos információk beszerezhetőek máshogy is. Az iskolának erre a kihívásra feltétlenül reagálnia kell. Ezért lesz kulcsfontosságú pillére a sikeresen működő iskolának a fejlett kommunikációs kultúra, ahol megtapasztalható és gyakorolható a kooperativitás, fejlesztik az együttműködési készséget, a kommunikációs hálózatokat pedig jótékonyan hasznosítják.

2.1.4. Az iskolai "élményvilág"

A gyakorlati tapasztalatokból és a tudományos kutatásokból következően ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy a fenti három dimenzió mellett nem hagyhatunk figyelmen kívül egy „negyediket” sem, amelyet tömören iskolai „élményvilágnak” nevezhetünk (Csíkszentmihályi 2001). Az iskolai életnek ez az aspektusa a közösségi élet színvonalával, a tanórai és iskolai pedagógiai, illetve szervezeti kultúra minőségével, az egyéni és közösségi teljességigény betöltésének fokával jellemezhető. Sajnos, tudjuk, hogy ebből a fajta minőségből komoly deficittel rendelkezünk a magyar iskolákban. Az igazi „életélmény” legtöbbször hiányzik a mai magyar oktatásból. Ahogy ez a VII. Nevelésügyi Kongresszus Téziseiben is megfogalmazódott 2008-ban, „az iskolák jelentős hányada nem nyújt a fiatalok számára vonzó, érzelmi biztonságot ígérő, szellemileg serkentő környezetet, amelyben szívesen tartózkodnak, és amely a fejlődésüket maximálisan támogatni tudja. Az iskolák (...) nem alkalmasak arra, hogy kibontakoztassák, fejlesszék az aktív közösségi léthez és a demokratikus együttéléshez szükséges motiváltságot, képességeket.” (Trencsényi 2008) A mai iskola gyakran unalmas és veszélyes hely, ahova lassan félünk elengedni a gyermekeinket. Ebből a helyzetből kell

kivezető utakat találni. Szükség van tehát az „élménypedagógiára”. Az élményben ugyanis azt a faktort ismerhetjük fel, amely nélkülözhetetlen a pedagógiai folyamat sikeréhez, a megértésben bekövetkező változások eléréséhez.

3. Az iskolai szervezetfejlesztés tervezete

Mindezekből következően a pécsi Leőwey Klára Gimnázium következő öt évében egy tudatosan irányított szervezetfejlesztési koncepciót szeretnék megvizsgálni akciókutatásom keretében, melyet az iskola vezetése az iskola szereplőivel együttműködve, a konstruktív kooperáció elvei mentén valósít meg. Az iskolai szervezetet „élő szervezetnek” tekintem, amelynek változásai hasonlóan következnek be, mint a természetben. Az iskolai teljesítmények születése, mind a nevelés, mind az oktatás terén, a tehetségfejlesztés eredményei jelentős mértékben a szervezeti kultúra minőségéből következnek, és az ezért felelősséget vállalóktól, így a vezetéstől különösképpen függenek. Ez a tétel a most induló kutatássorozat alapja.

Felhasznált irodalom:

- Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hajnal Klára (2010): Itt és most. Helyi megoldások a globális válságra. Zöld Völgyért Egyesület, Bükkösd.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 diagnosztikai modell. Iskolakultúra. 2010/2. Pécs.
- Trencsényi László (szerk.) (2008): A VII. Nevelésügyi Kongresszus Tézisei. 10. old. http://www.nk7.hu/nk7_files/File/tezisek_szerk.pdf (letöltés: 2008. szeptember 25.)
- Vidovszky Gábor (1993): Neveljünk, Önneveljünk Örömmel. IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, 24. o. Budapest.
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 2006/1. 66-71.o. Pécs.

VII. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA

BÁTHORY ZOLTÁN
EMLÉKÉRE

Szerkesztette:
Kiss Endre

AZ ETALON – EGY SZEMÉLYISÉG ÉS ÉLETMŰ NYOMÁBAN EMLÉKEZÉS BÁTHORY ZOLTÁNRA

A tavaly december 12-én, 80 éves korában elhunyt Báthory Zoltán személyiségéről és életművéről tartott beszélgetést március 26-án a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád Műhely az „Abszolút pedagógusok” - sorozat keretében.

Kiss Endre (filozófus, egyetemi tanár, NYME) bevezetőjében elmondta, hogy a Kiss Árpád Műhely nem csak azért ült össze, hogy alapító elnökére, hanem azért is, hogy érdeklődésének megfelelően, egy abszolút pedagógusra, annak egy modern megtestesülésére emlékezzen. Mint mondta, különös hálával tudnak gondolni Báthory Zoltán állandó jelenlétére, tanácsaira, figyelmére, amellyel minden vállalkozásukban támogatta őket.

Tölgyesi József (a *Neveléstörténet* c. lap főszerkesztője, a Kodolányi János Főiskola docense) Báthory Zoltán nagy szakmai tudását, igényességét, ugyanakkor szakmai és emberi rugalmasságát, nyitottságát, előítéletmentességét emelte ki. Mint mondta, nagyon sokszor találkozott vele és megőrizte a kellemes szakmai beszélgetések emlékét. Kapcsolatuk egyik emlékeként arról szólt, hogy amikor még a veszprémi Báthory István Általános Iskola igazgatója volt, akkor felkérték a Báthory Zoltán - Falus Iván szerkesztette Pedagógiai Lexikon szócikk-írójának, sőt mások szócikkeinek lektorálását is végezte. „Ez nekem egy olyan szakmai kitüntetett helyzetet jelentet, amit először fel sem tudtam fogni” - mondta. Báthory tehát nem volt Budapest-centrikus, „egyike volt azoknak, akik nem vidékiként kezelték a vidéki pedagógusokat, hanem egyenrangú szakmai emberként és azt éreztük, hogy ez igen, így van, és ezt szívből cselekszi” – tette hozzá a későbbiekben. Tölgyesi másik története arról a Báthory Zoltán kezdeményezte pedagógiai kísérletről szólt, amelynek a célja tanterv- és tananyagfejlesztés, egy alternatív tantárgy-pedagógia létrehozása lett volna, amelyben ő partnerséget vállalt, azonban a tantestület nem tudta elfogadni, mert Zsolnai József Nyelvi-irodalmi-kommunikációs programja már jelentős szakmai elfoglaltságot adott. „Báthory Zoltán olyan szakmai követelményeket mondott ott el, amiket akkor egyszerűen nehéz volt gyakorlati tettekre váltani. Elméletileg értettük, hogy ő mit akar, a praxis oldalát nem tudtuk igazán hova tenni, és ezért nem folytatódott az együttműködés” - fogalmazott. A tantestület hozzáállásához ugyanakkor az is hozzájárult, hogy ez már a harmadik olyan pedagógiai kísérlet lett volna,

amit később gimnáziumban is megvalósítottak volna felmenő rendszerben. Báthory nem sértődött meg, józanul fogta fel a helyzetet, belátta, sőt természetesnek tartotta, hogy van olyan is, amikor egy tantestület nem vállal fel egy ilyen kísérletet. Mindezek ellenére jó barátságban maradtak Báthoryval és – még a nyolcvanas évek második felében – meghívta őt Veszprémbe előadást tartani pedagógiaelméleti, közoktatáspolitikai kérdésekről. Báthory igent mondott, és nagyon jó előadást tartott. Az a kérdés- és véleményzőn, amit utána kapott, nemcsak Báthoryt, hanem Tölgyesit is meglepte, amit az előbbi úgy kommentált: nem is tudta, hogy Veszprémbe „így tudják a Báthoryt”. Negyedik történetében arról szólt, hogy 2008-ban a Kodolányi főiskolán arra gondoltak, hogy a háromkötetes Pedagógiai Lexikont ki kellene egészíteni egy pótkötettel már a rendszerváltás utáni időszakot is figyelembe véve, az új elméleti, gyakorlati fejleményekkel. Megkeresték Báthoryt, aki elvállalta a kötet szerkesztését. Tölgyesi ezt a hozzáállást nagyra értékelte, mert hiszen Báthory mondhatta volna azt is, hogy „hagyjátok békén, az mégiscsak egy egységes mű”. A pótkötet megszületése végül is azon bukott meg, hogy Hiller István akkori oktatási miniszter visszavonta a kezdetben megígért támogatást a kiadáshoz. Tölgyesi József végezetül felvetette, hogy nagyon aktuális lenne, ha Báthory Zoltán munkásságának értékeléséről, legfontosabb írásainak bibliográfiájával kiegészítve, minél hamarabb kötet jelenhetne meg.

Lányi Katalin (pedagógiai kutató, szakíró) nem volt közvetlen munkakapcsolatban Báthoryval, de „szó szerint nagyon a tanár urat jelentette” számára, akire csak föl tudott nézni. Megemlítette, hogy amikor 1978-ban a Magyar Pedagógiai Társasághoz került, akkor volt az IEA-összejeövetel és Simon Gyula azt mondta neki, hogy hallgassa meg Kiss Árpádot, meg a többi vele összegyűltet. Ott hallotta először Báthoryt igen otthonosan idegen nyelven beszélni. Báthorynak a szerkesztőbizottság tagjaként kiváló kapcsolata volt *Balogh* Lászlóval, a *Pedagógiai Szemle* felelős szerkesztőjével, akivel mindig megértették egymást, és ha kellett, együtt szerkesztették meg az anyagokat.

Katona András (docens, ELTE BTK Történeti Intézet) elmondása szerint, ha távolról is, a vele való kapcsolat végig kísérte az életét. A hetvenes évek elején kezdő tanárként részt vett a történelem- és az irodalomtanítás Szebenyi Péter vezette integrációs kísérletében. Ennek kapcsán elég gyakran be kellett mennie társaival együtt az Országos Pedagógiai Intézetbe, és itt találkozott először Báthory Zoltánnal, aki akkor a didaktikai osztály egyik munkatársa volt, és igen értékes beszélgetéseket folytattak vele. Nagyon érdekes volt számukra az, hogy Báthory inkább a pedagógiai értékelés kérdéseivel, az IEA-felmérésekkel (International Association for the

Evaluation of Educational Achievement) foglalkozott, és számára annak a kísérletnek volt értelme, amely a tanítás hatékonyságának növelését tűzte ki célul. Az említett integrációs kísérletből aztán nem lett semmi, az 1978-as tanterv másként alakult. Megfogalmazása szerint Báthory felkészültségéről már akkor el lehetett mondani, hogy találkozásukkor úgy pattant ki teljes fegyverzetben eléjük, mint Pallasz Athéné Zeusz fejéből. Aztán a következő forduló, ahol ismét találkoztak, a Nemzeti Alaptanterv volt, amelynek munkálataival ő ismét Szebenyi Péter révén került kapcsolatba. Mint mondta, Báthory mindvégig a NAT vezéregyéniségei közé tartozott, az első, székesfehérvári ún. „nulladik” változattól a 95-ös megvalósulásig. Ekkor a harcos embert ismerte meg benne, aki nagyon hevesen és indulatosan tudott érvelni, jóllehet meghallgatta a mások a véleményét is. Katonának a NAT 3-ig, 1990 és 1992 között volt kapcsolata az akkor még négyes bizottsággal. De azt tudta, hogy Báthory nemcsak a 95-ös, hanem a 2003-as, meg a 2007-es NAT-okban is részt vett. Megemlítette, hogy Báthoryt 1994-től 1998-ig, a NAT bevezetéséig tartó helyettes államtitkári időszakában azért becsülte, mert nyilván számos egyéb kötelezettsége mellett is nagyon odafigyelt a NAT gondozására. A következő évtized első felében akkor került Báthoryval ismét kapcsolatba, amikor az az MTA Pedagógiai Bizottságának volt az elnöke, és nagyon szimpatikus volt az, ahogy a szak módszertani albizottság megalakítását és munkáját segítette. Összegezőképpen elmondta, hogy nem mindig mindenben értett egyet Báthoryval és vitái is voltak vele, de a lényeg az, hogy ő az az elméleti pedagógus volt, aki mindig odafigyelt a gyakorlatra is. Két alapkönyve, a *Tanítás és tanulás* (első kiadás: 1985) és a *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat* (első kiadás: 1992) is alapvetően a gyakorlati pedagógiából fogant elméleti munkák voltak. Tehát benne volt annak a gyakorlati pedagógiának, a közoktatásnak a megújítási vágya, ami a 80-as 90-es évek fordulóján a NAT munkálataival kezdett el valósággá válni. Katona szerint különösen azért tiszteletre méltó Báthory pályafutása, mert nagyon egyenes ívű volt a 70-es évek elejétől, s ahogy *A maratoni reform*. A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000 című munkájában (2001) írta, a reformok útján haladt végig.

Hudra Árpád (újságíró, filozófus) elmondta, hogy a 90-es évek közepén az MTI újságírójaként találkozott Báthory Zoltánnal. A kettejük kapcsolata talán egyfajta szakmai szövetség is volt. Mint felidézte, most is előtte van Báthory alakja, amikor előadást tartott pedagógusoknak vagy másoknak a Nat-ról, akkor mindig lenézett oldalra. Ő pedig sokszor ott ült, Báthory eleinte ezen elcsodálkozott, aztán nyilván már nagyon is értékelte a szélesebb nyilvánosság jelenlétét. Kapcsolatuk aztán úgy alakult, hogy a korkülönbség és a pozíció ellenére tegeződtek, hiszen szinte hetente találkoztak valamilyen

eseményen, konferencián, sajtótájékoztatón, szakmai fórumon vagy interjúkészítéskor. Emlékei szerint Báthory más volt, mint a szokvány politikusok, olyan kifejezéseket használt, amelyeknek jó részét az újságírók először nem is értették, és szemben a politikusokkal, akiknek megvoltak a sémáik, ő előadás közben, tájékoztató alkalmával is megmaradt a tárgyáról mindig újra és újra elgondolkozó embernek. Européer stílusa mellett a háttérben egyfajta keménység, határozottság, néha még szenvedélyesség is jellemezte fellépéseit. Újságíróként, azaz nem a pedagógusszakma nézőpontjából, ez az alapos, sőt évtizedes mélységeket sejtető szakmai tudásnak volt betudható, s kevésbé a hatalom hangjának.

Trencsényi László (egyetemi docens, ELTE PPK) szerint Báthory Zoltánnak visszatérő gondolata volt, hogy a magyar pedagógiai szakma apahiánnyal küzd. Erről többször is beszélt, a Kiss Árpád Műhely alakulásakor, de Kiss Árpád emléktáblájának avatásakor is. *Trencsényi* úgy látja, hogy ehhez a gondolathoz való konzekvens ragaszkodás mintegy indokolásképpen szolgált ahhoz, hogy Báthory Kiss Árpád szellemi örökségét ajánlja a szakma figyelmébe. Hozzátette, Báthorynak minden valószínűség szerint eszébe nem jutott, amikor erről beszélt, hogy egyszer majd ő jelenik meg „potenciális szakmai névadó hősként”, „Na, most értettem is ezt a hiányérzetet, meg ugyanakkor küzdöttem is vele” – jegyezte meg *Trencsényi*, aki három periódusra osztotta Báthoryval kapcsolatos emlékeit. Az első az OPI-korszak volt, jóllehet ő még annak kizárólag Gorkij fasori „klasszikus korszakában”, amikor Báthory már ott volt, még nem dolgozott az intézetben. Szabolcsi Miklós vezetése (1981-1988) idején került az OPI-ba, „a másik apajelölt”, a Mihály Ottó által irányított Könyves Kálmán körúti részlegbe. *Trencsényi* érzékletesen jellemezte és elemezte a két apajelölt sportos fizikumát, nyugatias külsejét, életstílusát, emberi karakterük, szakmai és szellemi beállítottságuk különbségét, rivalizáló, de ugyanakkor, ha kellett, a pedagógiai reformok érdekében szövetséget is alkotó kapcsolatát. Emlékei szerint a két atléta alkatú férfiú szombatonként együtt teniszezett a Gorkij fasori teniszpályán, és ez nagyon összehozta őket. A szakma szempontjából pedig mind a ketten bátor és kemény reformerek voltak, bizonyos értelemben megelőzve a 80-as évek első felét. Mégis karakterisztikusan más utat jártak be. Mihály Ottó ebben az időszakban harcos és vakmerő reformkommunista vagy másképpen újmarxista volt. Báthory az ő nyugatos tájékozottsága, műveltsége okán ezen a diskurzuson már kívül volt. A maguk módján mind a ketten a monolit szocialista rendszer lebontóinak tekinthetők a szakmában. Mihály Ottó iskolakutatónak, Báthory viszont didaktikusnak tartotta magát. Előbbi az iskolák teljes szerkezetének átalakításában látta a megújulás zálogát, utóbbi a tantervi reformoktól várta ezt. Ezzel a háttérrel vettek

mindketten részt a pedagógiai kísérleteket felügyelő bizottság munkájában 1985-ig, majd azután is, amikor a törvény szaktanácsadói grémiummá „szelídítette” a testületet. Trencsényi megemléktette, hogy voltaképpen a két reformer, illetve reformstratégia ellentmondásos kapcsolatrendszerén feneklett meg Gáspár László szintéziskísérlete a szentlőrinci iskolában. Ahogy mondta, a kísérlet eredményét értékelő kutatási team-et és az azt vezető Báthory Zoltánt „nem hatotta meg” ez a törekvés, és végül is úgy értékelték, hogy „szép dolog Szentlőrinc, de nem pluralizáló tényező”. Gáspárt feltehetően élete végéig bántotta alternatív kísérletének elvetése. Amikor Gáspár 1998-ban meghalt, akkor Báthory Trencsényi szerint ennek a rosszul sikerült kapcsolatnak mintegy kései jóvátételeként egy nagyon szép és emlékezetes írást jelentetett meg az *Embernevelés*ben, amelynek az volt a címe, hogy „Lehattunk volna barátok is”. Trencsényi ezután az OKI-korszakról számolt be, amely azt követően vette kezdetét, hogy a rendszerváltáskor jogutód nélkül felszámolták az OPI-t és létrehozták az Országos Köznevelési Intézetet (OKI), amelynek főigazgatója (1990-95), Zsolnai József „kivívta azt a kedvezményt magának, hogy attól szabaduljon meg, akitől akar”. A két „titán” azonban újra „összekapaszkodott”, és olyan helyzet elé állították Zsolnait, hogy az kénytelen volt a Mihály Ottó-féle iskolafejlesztési és a Báthory vezette tantervfejlesztési központot egy az egyben átvenni. Ez azt jelentette, hogy így megőrződtek a 80-as évekbeli reformmozgalmak komplex eredményei, amelyek a Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának alapját jelentették. Trencsényi kitért arra is, hogy a várakozásokkal ellentétben, a politika ebben az időszakban nem Mihály Ottót, hanem Báthory Zoltánt kísértette meg, aki, s ezt kevesen tudják, először a Köztársasági Párt színeiben indult a politikai pályán, talán még képviselőjelölt is volt. Úgy értékelte, hogy Báthorynak a tudomány és a szakma volt az otthonos világa, a politika eszközeiben nem volt annyira jártas. „Ez ügyben voltak vitáink, de én úgy gondolom, tanulva tőle, hogy lehattunk volna barátok is” – mondta Trencsényi László.

Kiss Endre hozzászólása szerint Báthory Zoltán hosszú munkásságának már eddig is sok korszakára történtek utalások. A 60-as évek végétől ez kemény majdnem fél évszázadot jelentett a pedagógia első vonalában, amelyet két részre osztott a rendszerváltás. Emlékei Báthory Zoltánról az 1960-as évek közepéig nyúlnak vissza, amikor Báthory az OPI-ba került és együtt dolgozott apjával, Kiss Árpáddal (Kiss Árpád 1967-től volt ott tanszékvezető főiskolai tanár, s a didaktikai intézet vezetője 1976 őszéig, nyugdíjba vonulásáig, Báthory pedig az említett időszakban volt a didaktikai tanszék munkatársa). „Véletlen geller” a történetben, hogy Báthory akkor lépett be tanárként a Móricz Zsigmond körternél lévő Váli utcai általános iskolába,

amikor az emlékező ott éppen végzett. Mint Kiss Endre mondta, el tudta képzelni, hogy Báthory milyen tantestületbe került és milyen igazgató irányítása alá, ugyanis az az 50-es évek végén több tanárt is „kipécézett”, hogy megbüntesse őket 1956 miatt. Nagyon lényeges kapocsként emlékszik arra, hogy Kiss Árpád számára fontos mozzanat volt, hogy Báthory eredetileg író akart lenni. Kapcsolatuk mindkét fél számára egzisztenciális jelentőségű volt, gondolja. Kiss Árpádnak nem lehetett iskolája, számára a sokirányú fejlődésre lépes Báthory mind személyesen, mind kutatásszervezésben több jelentős nyitást tett lehetővé. Báthory esetében egy sokat próbált, kiváló képességű ember talált olyan gazdag perspektívákat nyitó területre és mesterre, amiről és akiről az akkori Magyarországon senki sem álmodhatott. Kiss Endre, utalva a Trencsényi László által tett összevetésre, elmondta, Báthory nem volt olyan filozofikus alkat, mint Mihály Ottó, ő a pedagógiában Kiss Árpádot építette tovább. A Trencsényi által már említett svédországi tanulmányút kapcsán elmondta, Báthory mindig nagy szeretettel és örömmel beszélt arról, hogy egyszer hívta őt Kiss Árpád, és azt mondta, hogy „kizavarja őt Svédországba”. És kiment, jóllehet angolul is menet közben kellett megtanulnia. Báthory a pedagógiai tudományosságot testesítette meg egy személyben, mindent tudott, mindent számon tartott, ezért lehetett őt etalonnak tekinteni, s ez az, aminek a hiánya az apahiány tulajdonképpen. Kiss Endre itt visszautalt a Trencsényi László által mondottakra, de új dimenzióba helyezte azt, visszafordította Kiss Árpád és ennek révén az abszolút pedagógus fogalmának irányába. Kiss szerint ugyanis Báthory a *Kiss Árpád-hiány* fogalmának megalkotásával az abszolút pedagógus olyan emberi minőségeire hívta fel a figyelmet, amelyek nem teljesen megfoghatóak vagy nem teljesen racionalizálhatóak. Báthoryn keresztül lehet ezt a típusú pszichológiai jelenséget megérteni. Alighanem ő (K.E.) az egyetlen ember, aki érti vagy érteni véli, mi valójában a Kiss Árpád-hiány, egyszerre kommunikálhatatlanul személyes, de egyszerre egy olyan minőség is, ami jellemezheti az abszolút pedagógus más típusait is. Szubjektív, de egyszerre objektív, a világgal való megbékélés médiuma, lelki stabilizáció, s korántsem csak egy emberre lehet jellemző. Az abszolút pedagógusban vannak olyan finom lelki mechanizmusok is, amelyekben a tudományok, a művészet és a lélektan szervesednek egymással. Kiss szerint sokan érezték azt, amiről Tölgyesi József is beszélt, hogy Báthory hatása kisugárzik mindenfelé, etalon a pedagógiai tudományosságban.

Perjés István

TANULÓK, ISKOLÁK, KÜLÖNBSÉGEK: SZÍNÉRŐL SZÍNRE

Habent sua fata libelli. A könyveknek is megvan a maguk sorsa. A Terentius Maurus Carmen heroicum-jából oly sokszor idézett sor ebben a nehéz pillanatban sem hagy cserben. Most, hogy Báthory Zoltán már csak a műveiben üzen, ideje újra ott találkozunk, a könyvekbe zárt gondolatok végtelen mezején. Két olyan könyvbéli találkozást idézek hát fel,¹ melyből bár ugyanaz az intellektuális mosoly sugárzik, mégis, ha figyelmesebben fordulunk e képpé érett vázlatához, már felsejlik a vásznon őrzött derű mélysége.

Első szín: "A pedagógia a különbségek világa"

Talán kezdjük a legelején.

Medve Gábornak "már délután, sőt már tegnap alkonyatkor felmerült gondolatai közt egy képféle, ahogy elábrándozott az ablakba könyökölve. Egy ismeretlen kis kikötőváros tengerparti piaca. (...) Mindez, tegyük hozzá, nem volt ilyen világos és egyértelmű, de harminc-egynéhány év múlva Medve nem tudta pontosabban leírni a képszerűvé összeálló gondolatait és érzéseit - mindazt, amin a zászlóalj megérkezésekor éppen tűnődött. (...) Medve nem tudott jobban mélyére hatolni az összefüggéseknek, mert több ízben megzavarták. (...) nyilván igyekezett ebből a megrontott levegőből visszatalálni a jóízű valóságba, s a Trieszti Öböl esetleg útmutatás volt már, talán egy fontos lehetőséget rejtett magában. (...) De mit akar ő annyira kifejezni egyáltalán? (...) Miért bajlódjon gyarló szavakkal és bamba cselekedetekkel, amíg összeáll belőlük valami rozoga látszat, hogy érthessék az emberek?"

Báthory Zoltán jól ismeri Medvét. Tud az Iskola határaitól: ablakairól, kikötővárosáról, a mindenféle zászlóaljak csökönyös ide-oda vonulásairól.

¹ Báthory Zoltán "Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata" című könyvének második és harmadik kiadása alkalmából írt recenziók az Új Pedagógiai Szemlében jelentek meg. (1998/5.; 2001/3.)

Tud az útmutató Trieszti Öbölről, a gyarló szavakról és a rozoga látszatokról. És ami a legfontosabb: tud valami igazán jóízűt a valóságról is.

Zavarba ejtően többet és igazabban mesél ő az Iskoláról, mint jó néhány pályatársa. Nem több és nem is kevesebb Báthory Zoltán története, minthogy a világban és benne az Iskolában akkor érezhetjük otthon magunkat (vagy ahogyan ő fogalmaz: folytathatunk sikeres, gazdaságos és örömet szerző tanulást), ha a Martin Buber-i "Én és Te" viszonyra építjük fel a sorsunkat.

Ha ez megvan, olyan nagy baj már nem érhet, elszegődhetünk például a pálya elején tanítani, később kiállni a tudomány hét próbáját, kutatni, könyveket írni, s aztán nyakkendőt csomózva újra visszalépni az iskolaügy katedrájára. S közben mindvégig kínosan ügyelve nem tenni semmi heroikusat, csak az élet ilyen-olyan feladványai közepette mindenütt ugyanazt az Otthont megcsinálni. Mert bár amúgy hősiebb volna, de egyedül - lássuk be - semmi sem megy.

A szerző illedelmesen hallgat az együttlétezés kettősségének elkerülhetetlenségeiről, legfeljebb ilyeneket mond, hogy a tanításelmélet funkcionális és experimentális szemlélete, a didaktikai gondolkodás két fő vonulata, a kettős legitimációjú rendszermodell, a célképzés két csapdája, kétdimenziós kognitív taxonómia, kétpólusú tartalmi szabályozás, a bipoláris folyamatszervezés, a pozitivista és humanisztikus metodológia, a kétszintű érettségi vagy egyszerűen: tanítás és tanulás.

Báthory Zoltán jó kapitánya lehet hajójának, ha érzi az egyensúlyt a végtelen vizek mélysége fölött. Lépünk hát fel most egy kicsit mi is erre a "vázlatosan" megfestett fedélzetre, higgyünk az együttlét banális (hajó)parancsában, mert az ilyesfajta kettősségek, mint a szent és a profán, a jin és a jang, az ég és a föld sem üzennek ennél nekünk különösebben többet.

A pedagógiát legtöbbször az alaptételnél hibázzák el.

Ilyenkor, mint az Esterházy-definiálta rossz regény, egyre-másra íródik az életmű újabb és újabb fejezete, olykor kifejezetten szépet és okosat is papírra vet a szerző, de maga a Mű soha nem születik meg. Báthory Zoltán alaptétele - merj, gondolkodj, cselekedj - mindnyájunk szerencséjére, igaz. Az volt már 1985-ben is, a Tanítás és tanulás című könyvének megírásakor, igaz

volt 1992-ben, a Tanulók, iskolák - különbségek megjelenésekor, és igaz maradt 1997-es ezen új vázlatában is.

Különös belelapozgatni ezekbe a kötetekbe, összehasonlítani az egyes fejtegetéseket, következtetéseket, mert egyszerre csak kiderül, hogy a szerző értékrendjében előkelőbb helyen állnak az élettapasztalatok, mint a tudományosak. Ahogy az idő múlásával egyre határozottabban mutatja meg igazi arcát a korábban csak megérzett, gondolatban felépített valóság, úgy húzódik hátrébb, enged utat neki a kutatói szándék. Mert lám, ha rendszerek jönnek, ideológiák mennek is, a tanulók, az iskolák és a folyamatok közötti valóságos különbségek, dacolva mindennel, mégiscsak maradni látszanak.

Vegyük most látletét, hogyan változott az elméleti hipotézis és a megtapasztalható folyamatok közötti viszony!

A nyolcvanas évek szülötte az iskolaügyben fölsejlő különbségekre még öles betűkkel figyelmeztetett. Ha másként nem, hát hosszú számsorokkal, kemény adattömegekkel, kibernetikai kérlelhetetlenséggel.

A kilencvenes évek elején már alakot öltöttek az iskolán belüli és kívüli különbségek, ennél fogva kevesebb könyörtelen számszaki bizonyíték került az akkori könyv oldalaira. Ehelyett inkább az egyre szövevényesebb pedagógiai problémák bozótjába vágott értelmezési ösvényeket a szerző.

S most itt állunk a kilencvenes évek végén, s egyre érezzük a közeledő pillanatot, amikor már maguk a (társadalmi) különbségek kezdik el módszeresen legyűzni a pedagógiai esélyegyenlősítő szándékokat. Az egyensúly ilyenkor rugalmas válaszokat kíván. Ki is kopnak a korábbi sarkos téglalaprendszerek, s ezután engedékenyebb körökkel és nyilakkal kedveskednek nekünk. A bonyolult ábrákból egyszerűbb felsorolások, a megoldási ötletekből pedig konkrét javaslatok kelnek elő. S ha egy kicsit komorabbak, érdekesebbek is ezek az ezredvégi mondatok, de mégis így lesz igazabb az Egész. Persze, egy igazi tanár soha nem veszítheti el a reményt, s a maga józan eszközeivel küzd is az iskolai egyenlőség eszméjéért. Egy differenciális tanításelméletet taglaló munkában ugyan mi mással is magyarázhatnánk a mondatok végén rendre ott sorakozó (s valljuk be, nem sok ellentmondást tűrő) felkiáltójeleket?

"Az iskola csodákat nem művelhet" - állítjuk mi is a szerzővel. Illúziót kerget, aki az egységesség látszatát keltő merev iskolarendszerrel, központi

tantervvel vagy bármi szélmalomharcra indító hadi eszközzel akarná sarkon penderíteni a rendszerváltott "újvilági élet" kérlelhetetlen felfedezőit. A társadalomformálásra is kapható, amúgy jobb sorsra érdemes pedagógiai racionalitásnak alighanem nyoma fog veszni egy időre.

Olyan időket élünk, amikor legalább az iskolát lenne illő megmenteni a piaci abszurdoktól, s ha másutt nem, hát itt kellene elejét venni, hogy ne az egyéltű embert idomítsák lépten-nyomon a dicsőséges foltfaló mosóporokhoz. Igenis, ne a gyereket farigcsáljuk az iskola és a tanterv formájára, hanem fordítva, ha szabad kérni. Mert félő, hogy ha ez nem sikerül, semmi sem állhatja többé útját a szilanizátorok inváziójának. Lassacskán már egy lépést sem tehetünk, hogy ne akarna boldog-boldogtalan szemléletünk formálásához hozzáfogni. Itt már úgyis mindenki csak nevelni óhajt, netán szemléletet váltani siet, legtöbbje persze valamiféle szent cél víziójától vezérelve.

A differenciális tanításelmélet szerint a célmániákus pedagógia erőltetéséből az égvilágon semmi jó nem sülni ki. Egyrészt, hogyan szerezzünk tudomást megvalósulásáról? Másrészt, minél részletezettebb ellenőrzési pontokkal bátyázzuk körül a Célt, annál inkább racionalizálunk, s engedünk egyre kevesebb alkalmat a személyes megismerés kipróbálására. Az élet célját - ha ugyan igényt tartunk még ilyesféle fogalmakra - végül is mindenkinek magának kell megtalálnia. Legfeljebb az együttlévő tanár és diák tudhat valamit arról, hogy melyik tanárnak, gyereknek mivel, hogyan és mennyi ideig érdemes foglalkoznia az órákon és az iskolában. No hát ezt a tudást hívják széles e nagyvilágon helyi tantervnek. De ha ezt egy tanárember le is akarja írni - mint ahogy az iskolában ez idáig még mindig mindent menthetetlenül naplóba, füzetbe, könyvbe és bizonyítványba körmölnék -, nem árt, ha van egy "Nagy Füzet", egy "mihez képest", egy tanterv-értelmezési keret. Ez volt ugyebár a mi kis agyontaposott NAT-unk. (Talán egyszer majd fölényes kritikusai is megértik a NAT filozófiáját. Talán.) De minden erőfeszítésünk fabatkát sem fog érni, ha nem bízunk a tanuló és tanító emberekben, abban, hogy képesek önmagukat értékelni, s úgy korrigálni további munkájukat, hogy azt még örömtelibbé és eredményesebbé tudják varázsolni.

Minden normális ember utál vizsgázni, állítja mosolyogva a szerző. Különösen akkor - teszem sietve hozzá -, ha az másból sem áll, mint hogy az e műfajban még zöldfülűeket az ismeretlen és bizonytalan értékelési viszonyítások harcmezejére tereljük, s aztán csak lessük, hogyan evickélnék

át a rutinos ravaszsággal megásott aknamezőinken. "Állítólag a férfi egyetemi oktatók hajlanak arra, hogy a kék szemű, szőke lányok teljesítményét felértékeljék, a kócos, rendetlen külsejű fiúk tudását pedig leértékeljék." (239. o.) Valami azt súgja nekem, hogy ahol életek múlhatnak Figaró bácsikon, ott mégsem mehet azért minden rendjén. Egy alapműveltségi vizsga s még inkább a kétszintű érettségi talán úgy tisztázhatna végre egy-két játékszabályt, hogy közben alkalmazkodni is tudna a diákok különbségeihez.

Ezt a néhány roppant egyszerű tételt próbálja fülébe rágni a szerző lassan már évtizedek óta az iskola művelőinek. Magam sem értem, miért ilyen hiábavalóan.

Egyébiránt nekem az a szörnyű gyanúm, hogy Báthory Zoltán ennek okáról is tudni vél valamit. Mármint az élet felelős vállalásáról, arról, hogy ennek híjával a gyerekek, szülők, tanárok, kutatók, oktatáspolitikusok, egyszóval minden rendű és rangú iskolás emberek "úgy tanulnak, ahogy értékelik őket. Vagyis, ha nincs értékelés, akkor nem tanulnak, illetve tanáraik feleltetési, kérdezési szokásaihoz (esetleg rigolyáihoz) igazítják »tanulásukat«. Esetleg tanulás helyett kreatív alkalmazkodási stratégiákkal próbálják túlélni - sokszor igen sikeresen - az iskolai éveket." (237. o.)

Előbb az éveket. De aztán félő, hogy az élet következik.

S végül: a könyv borítóján - ablakok. A tanulni és tanítani vágyott, kinti és a benti világot összekötő örök szimbólumok.

Medve aligha véletlenül várta az "ablakban" oly sokáig azt a bizonyos képet és vele a titkos üzenetet. Kívülről remélte, már-már hiába, de aztán mégiscsak odabentről tűnt fel neki az a bizonyos lovas. "Az a Trieszt felé ügető lovas. Utolérte őt a hágón, és nehéz parancsot hozott. Egyetlen szóból állt: Éljl!"

Jó is volna, ha újra kezdhethénk. A legelején. Talán.

*

Második szín: A varázspálca-pedagógia alkonya

"A mester mondta: Amikor tizenöt éves voltam, a tanulás foglalt el; amikor harminc, már szilárdan álltam; amikor negyven, nem tévelyegtem többé; amikor ötven, megértettem az Ég parancsát (t'ien ming); amikor hatvan, fülem kifinomodott; és amikor hetven lettem, már követhettem szívem kívánságát, mégsem hágtam át semmi előírást."²

Báthory Zoltán könyve, a "Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata" 2000-ben, átdolgozva, harmadjára is megjelent. A magyar pedagógiai irodalomban bizony kevés pályatárs dicsekedhet ilyesféle teljesítménnyel. 1985-ben jelent meg a legelső változat (Tanítás és tanulás), ezt követték az újabb és újabb "vázlatok". Vannak könyvek, amelyek soha nem bújnak elő az író köpenye mögül, és akadnak mások, önállóak, hűtlenek. Most látom, írhatunk úgy is, ahogy jó könyveket illik: írni és megíródni hagyni. Embergyerekkel és talán medvebocsokkal vagyunk így; hosszú évekig viseljük gondjukat, felneveljük őket, s aztán nincs is más dolgunk, csak hagyni, hogy éljenek a maguk kedvére.

Báthory Zoltán és vázlatai számomra többek, mint könyvbe zárt találkozások. A hetven felé járó oktatáskutató és tizenötöt taposó tanításelmélete nem csak egy szakmai eredmény, sokkal inkább egy konokul hitt álom lenyomata. A kínai mester nem restellte elsorolni, hogy ötven évig várt az "Ég" parancsára, hatvanig a pontos hallásra, s most már elég, ha hisz abban, ami kedves neki. Alighanem ennyi a nagy könyvek titka, ez az őszinte és kitartó szellemi magatartás. Évek teltek el, míg megértettem a vázlatokban ezt a függöny mögötti üzenetet. Már nem veszem zokon, ha tankönyvként kiadva, vajmi kevés "jön át" ebből a vizsgázók feleleteiben. Hisz miért is várhatnám, hogy néhány percbe zárt, áttanult éjszakai óra érleljen szabadelvű és demokratikus nevelői gondolkodásmódot, s erről a változásról siessenek beszámolni a jövő tanárai egy lázas vizsganap reggelén. Jut még éjszaka s még annál is több nappal arra, hogy válaszoljanak e könyv alaptételére, miszerint eredményes tanulásszervezést "részben a műveltséggel kapcsolatos társadalmi célokhoz, részben a tanulóknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseikhez kell igazítani".³ Egy ily módon

² Konfuciusz: Beszélgetések és mondások. II. 4. In Kínai filozófia. Ókor. Első kötet. Válogatta, fordította, a bevezetéseket és jegyzeteket írta Tőkei Ferenc. Budapest, 1986, Akadémiai Kiadó, 57. p.

³ Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Budapest, 2000, OKKER Oktatási Kiadó, 7. p.

értéktételezett pedagógiát viszont csak ezen ágensek különbségeinek tiszteletével és nem elsimításával lehet művelni. Úgy látszik, itt sem lehet másképp, a tanuló teljes és személyes részvételével növelhetjük a tanulás(szervezés) hatékonyságát. Ehhez az időrabló vállalkozáshoz (mármint ahhoz, hogy a különbözően tanuló emberekhez való differenciált viszonyunk minőségén múlik minden) fel kell tennünk, hogy a tanulás tanulását nem tanácsos siettetni. A tanulás és a műveltség nem lehet egy sebűben megejtett kaland élménye. A könyvben oly gyakran emlegetett tanulásszervezés extramurális következménye éppen e "találkozás" élethosszig tartó meg(tanulás) szervezésében ölt alakot. Ebben pedig a pedagógusnak vitathatatlanul nagy szerepet szán a szerző, s tőle nem meglepő módon "a legszélesebb értelemben vissza kívánja helyezni a pedagógust eredeti tanulásszervezői szerepébe, a tananyag kiválasztásának jogára és feladatára kiterjedően is".⁴

A tanuláshoz való személyes viszonyunk átéléséhez azonban idő kell, tekintélyes távlatú és viszonylag háborítatlan. Egy tanulásközpontú iskolában ehhez a komótosan zajló folyamathoz kell környezetet biztosítani, ezt kell valójában megtervezni, megszervezni, szabályozni és értékelni. Kapitális félreértés tehát az iskolát valamiféle kognitív bakterházként aposztrofálni, ahol csak a megfelelő váltókat kell a menetrendhez igazítani, hogy minél gyorsabban célba érjenek az idegpályák szerelvényei. Hát nem. A tanulóközpontú pedagógia "abszolútuma" nem az ember, hanem a reá szánt idő. Vannak még iskolák, s vannak még szakmai műhelyek is, ahol bólintanak Hamvas Béla idevágó mondataira: "Az a tudás, hogy életének csak akkor van értelme, ha feláldozza, mindenkivel vele születik. Az élet akkor sikerül, ha feláldozom."⁵ Az, hogy a tanulásra áldozzuk az életet, lássuk be, nem kíván nagy agyafúrtságot. Nem mindegy azonban, hogy mártírjai leszünk-e, valódi áldozatai e vállalkozásnak, vagy csak hűvös fejű túlélői az iskolai éveknél. Ezt a differenciális tanításelméletet olvasva mindig feltámad bennem a remény, hogy létezik olyan pedagógiai szcenárió is, ahol helyük van a tanuló hősöknek, azoknak, akik ismerik a győzelem ízét, és végül megfejtik a tanulás értelmét. Egy emberszabású iskolai környezetben könnyebb hőssé válni, mint áldozattá. A tanárnak azért, mert az iskolában, ahol dolga van, a tanulás tanítására áldozhatja életidejét, a diáknak pedig naponta adatik meg az a többórás íróasztalnyi magány, amikor e tanítással hősieken farkasszemet nézhet. Jóllehet, tanulóink életének sikeréért nem

⁴ I. m. 23. p.

⁵ Hamvas Béla: A bor filozófiája. Szentendre, 1998, Editio M., 29. p.

kezeskedhetünk, de az iskolai tanulási alkalmak pontosabb személyre szabása alól mégsem menthetjük fel magunkat. Vagy hogy a szerzőt idézzem: "...a tanulásszervezés jelenleg uralkodó gyakorlatában s nem a tanuló emberekben látjuk az örömtelen és sikertelen iskolai tanulás okait."⁶

Báthory Zoltán munkáját azoknak ajánlanám, akik magukénak vallják ezt a szellemi habitust, vagy ha nem, legalább képesek a szempontváltásra. Ellenben továbbra is hüledezni fognak azok, akik egy pedagógia, egy iskola vagy egy tanterv hatékonyságát a rövidebb idő alatti nagyobb teljesítmény egységesen ellenőrzött rendszereként nevezik meg. Erős, de másféle hit az övék. A kiindulási ponton, tudniillik azon, hogy Magyarországon az egyes diákok és az egyes iskolák között igen nagyok a különbségek, még nem kapnak hajba az egalitárius és differenciális pedagógia hívei. A különbségre adott válaszban azonban már nincs egyetértés. Amíg ugyanis a differenciális tanításmódot e különbségekhez adaptívan igyekezik közeledni, addig az egalitárius intézményi integráció erejében bízik az egységesség növelésében érdekelték. A központosítók mindig úgy remélik, hogy az iskola olyan erős szocializációs ágens, amely képes arra, hogy a maga értékvilágát tegye uralkodóvá a tanulóknál, s elhalványítsa a számára destruktív preferenciákat. S ha ez igaz, méltán várhatják, hogy egy egységes struktúrával és tantervvel kipárnázott iskolarendszer meg tudja változtatni az egyéneket, az iskolákat, a földrajzi régiók között létező különbségeket. Ezzel szemben a differenciálók korántsem tartják az aktuális iskolai hatásrendszert olyan erőtől duzzadónak, amiért kockáztatni gondolhatnák más ágensek szocializációs befolyását. Számukra ígéretesebb az iskolában a differenciálás minden lehetséges eszközével élni, s feltenni, hogy ha egy olyan tanulási környezetben sikerül "tálalni" a társadalmi együttélést, ahol minden iskolás megtalálhatja a "maga számítását", akkor erre a matura falait kinőve is képes lesz.

Megtalálni a helyünket egy szervezetben (az Életben) - alighanem ez érettségünk legnagyobb próbája. A személyes siker záloga az a sok-sok jó döntés, amely mögött bár felderenghet a gondviselés vagy a sors sziluetdje, ám ez még korántsem ment fel bennünket azon felelősség alól, hogy mégiscsak megtanuljunk dönteni valahol, valamikor, valakitől. Sok kitűnő alkalmat keríthetünk e döntések begyakorlására egy különbségekre érzékeny iskolában, ahol a rosszabb megoldások és emberi hibák is "rendszeralkotó tényezők". Egy régi indián bölcsesség arra tanít, hogy a "hibák kereké" az

⁶ Báthory: i. m. 208. p.

emberi fejlődés alapvető hajtóereje. A hagyomány úgy tartja, hogy legelőször is szert kell tennünk arra a bátorságra, lelki készségre, hogy hibázhatunk. Ezt követően arra a mentális rugalmasságra kell törekednünk, hogy tanuljunk saját hibáinkból (azaz ismerjük be tévedéseinket, s legyen bennünk változ(tat)ási készség. Harmadsorban már az a kérdés, hogy vagyunk-e olyan bölcsek, hogy képesek leszünk más hibáiból is tanulni, s végül, negyedjére: birtokába kerülünk-e annak a szellemiségnek, hogy immár tanulni is tudunk tanítónk hibáiból. E fejtegetés oktatásfilozófiáján a könyv egyik szemléletes ábrája⁷ fölött is eltöprenghetünk. Az ábra egy olyan ellipszisként jelzi az iskolát, amelyet divergens vagy konvergens vonalak (pedagógiai folyamatok) kereszteznek. A magyarázat értelmében "az egalitárius pedagógia - a maga kényszerítő eszközeivel - látszólag talán csökkenti a tanulók közti különbségeket az iskolában, de társadalmi hatásában a széttartó, divergáló folyamatokat erősíti, a társadalmi kohéziót gyengíti. ... A differenciáló pedagógia, éppen fordítva, a maga szabadelvű, gyermekbarát eszközrendszerével és a személyiséget kibontakoztató programjával a társadalmi folyamatok összetartására, konvergálására hat."⁸

A differenciálás alaptétele az iskolaügy másik neuralgikus pontjára, a tanítás-tanulás célrendszerére is kihat. A korábbi vázlatok kettős legitimációs elmélete két dimenzió (a társadalom és az iskola használói) együtt hatásában ad választ a célmeghatározás mikéntjére. A legújabb változat már sejtetni engedi, hogy e két dimenzió valójában egy olyasféle mátrix vagy koordináta-rendszer, ahol a (1) "centrum" társadalomdimenziója a globális világtársadalom és a nemzeti társadalom között feszül ki, míg a (2) "periféria" iskolahasználó-dimenzióját a (helyi társadalmi és iskolai) lokális közösség, valamint az egyének saját életvilágai határolják. Az így négyosztatúvá vált kettős legitimáció ugyan elvesztette korábbi tetszetős egyszerűségét, ám cserébe most egy árnyaltabb célelmélettel lettünk gazdagabbak.⁹ E célelmélet mindazonáltal nem a globalitás versus lokalitás leckéjét fűjja, csupán azt mondja ki, hogy "a globalizáció térnyerése az iskolai nevelés érték- és célrendszerében megállíthatatlan folyamat", konklúzióként pedig azt, hogy "a modern iskolában a társadalmi értékeknek nincs hierarchiája".¹⁰

⁷ I. m. Az egalitárius és a differenciális pedagógia feltételezett hatása az iskolai és a társadalmi folyamatokra. 3.1. ábra, 73. p.

⁸ I. m. 72. p.

⁹ I. m. Kettős legitimáció, 111-122. p.

¹⁰ I. m. 122. p.

A szerző a tantervi műfajokkal foglalkozva sem fordít háttér a kettős legitimációnak, s a már ismert kétpólusú tartalmi szabályozás modelljét ülteti a négyosztatú mátrix celláiba. Úgy tartja, hogy a tartalmi szabályozás legfontosabb komponense a pedagógiai program (PP), s ennek holdudvarában foglal helyet a Nemzeti alaptanterv (NAT), a tankönyvek, programok és taneszközök piaca (TP) és a vizsgakövetelmények (VK). Az így körülírt tartalmi szabályozás "négy égtáján" ott találjuk a célelméleti dimenziók tantervelméleti párjait: a Nemzeti alaptanterv mellett a nemzeti társadalom értékeit, az oktatási piac mellett a globális világpiac értékeit, a vizsgakövetelmények mellett a lokális közösség értékeit, elvárásait azonosíthatjuk, míg maga a pedagógiai program az iskola szereplőinek saját életvilágát hivatott megjeleníteni. Van tehát a differenciális tantervfejlesztésnek is követhető, adaptálható forgatókönyve, ráadásul olyan, amellyel a konszenzusos döntéshozatal is gyakorolható.

A szándékban, hogy tantervbe foglaljuk magunkat, és edukatív tartalmakban, követelményekben fejezzük ki a tanulásszervezés perspektíváját, már egy új korszak szellemisége idéződik meg. Ez a szellemiség már nem tudja (és nem is akarja) az emberi világ szereplőit elbeszélőkre és hallgatókra (iskolában: tanítókra és tanulókra) osztani, sokkal inkább az együttműködés tudatosságának fokozására épít. Az így kinyíló szemlélet arra biztat, hogy a világ olyan, amilyennek kigondoljuk, s akkor tárul fel igazán előttünk, ha - ahogy Richard Tarnas¹¹ állítja - az emberi tudat (s benne a fegyelmezett emberi képzelet) empirikus megfigyeléseit archetipikus felismerésekkel telíti. Egy új, holisztikus-participatorikus világszemlélet kulturális, civilizatorikus megéléséről, megtanulásáról van tehát szó, s az együttgondolkodók e tanulási folyamat közben találnak rá közös empirikus tapasztalatok, szellemi élmények révén egy kollektív archetípusra. Ebben a látásban a tananyagot "leadó", a tantervet végrehajtó tanárok aligha találják majd meg a helyüket. Bizonyára Báthory Zoltán sem rájuk gondolva írta, hogy a "tanulási teljesítmény csak úgy fokozható, ha sikerül elérni, hogy a tanárok mindig az értéktudatuknak, érdeklődéseiknek és stílusuknak leginkább megfelelő tanulókat nevelhessék".¹²

Úgy hiszem, ha tanár és diák így akadhatna egymásra, kevesebb szó esnék az értékelés szubjektivitásáról is. Az eddig felvázolt gondolatmenet nem hagy kétséget afelől, hogy a pedagógiai értékelés "jósága" nem azon áll vagy bukik,

¹¹ Richard Tarnas: A nyugati gondolat stációi. Budapest, 1995, AduPrint.

¹² Báthory: i. m. 210. p.

hogyan szubjektívek vagy objektívek volnánk-e. Ha ugyanis a számunkra értelmezhető világ a mindnyájunk aktív és szubjektív részvételével, egy élethosszig tartó tanulási folyamat keretében nyilvánul meg, az egyes ember tanulási minőségét éppen a személyes és kreatív tudati részvétel mértéke mutathatja meg. A differenciális tanításelmélet nem a szubjektivitás, hanem az objektivitásnak tűnő normatív egyoldalúság fölött töri el a varázspálcát. Minden értékelés viszonylagos, és nem is lehet más, hiszen végső soron különféle emberi viszonyok következményeit szeretné feltárni. Ha pedig a különbség pedagógiai érték, akkor értékelési szisztémáinkat is ehhez a gondolathoz illene igazítani. A szerző könyvének zárófejezetében is konzekvensen érvényesíti négyosztatú rendszerét, és négy visszajelentési kört nevez meg: a (a) célokra, a (b) tanítási-tanulási folyamatra, a (c) környezetre és a (d) tanulóra irányuló visszajelentéseket. A célok és a környezet a "centrum" társadalmi dimenziójában, a tanítási-tanulási folyamat és a tanuló a "periféria" iskolahasználói dimenziójában kaphat helyet. Végzetes tévedés e dimenziókat összemosni, s nem figyelni az értékelés lényegére: a tanítás-tanulás egész rendszerének optimalizálására, javítására. Ettől persze még lehet órahosszat feleltetni, aztán lóhalálában "átvenni az anyagot". S lehet remélni is, hogy varázspálcánk három koppintása után megtörténik a csoda, és a cilinderi homályban tudás születik. Nos, meglehet. Csakhogy az igazi "műveltség élmény... Állandó élmény, mint a napsütés".¹³

¹³ Márai Sándor idézete a könyv 130. oldalán található.

Trencsényi László

LEHETTÜNK VOLNA BARÁTOK IS....

Ezen emlékezés „lopta” a címét. Báthory Zoltán ezzel a címmel búcsúzott el Gáspár Lászlótól a ma már nem is létező Embernevelés című folyóirat (a Kemény Gábor Iskolaszövetség lapja – istenem, hol van már a Kemény Gábor Iskolaszövetség!?) hasábjain.

Elegáns búcsú volt. A különösen érzékeny Gáspár sokáig neheztelt Zoltánra, mert azt találta írni kedves (bár keserves) alkotásáról, az első magyar alternatíváról, a kísérleti iskoláról egy hivatalos kutatási jelentés summájaként, hogy „Szentlőrinc minden értéke ellenére nem pluralizáló tényező”. Nehéz ma már eldönteni a történetivé váló vitát: vajon a rendszerváltásba boruló 80-as évek végén milyen esélyei, illetve milyen szükségessége volt a Gáspár-i – újbalsoldali, neomarxista, legalábbis „reformkommunista” – „szocialista nevelőiskolának” (későbbi, utódai által eufemizált nevén „a társadalmi gyakorlat iskolájának”). A dobozi gátőr korán meghalt fia erre a műre, erre az utópiára tette fel életét. Báthory modernizációs stratégiájában ekkor már más gondolat volt a központi elem. „Tiszakécske” kezdődött, a „fifty-fifty” program, - akkor még nem is tudtuk - a NAT előkísérlete, melyben arról volt, lett volna szó, hogy a tantervi elképzelések feléért felelős a tantervfejlesztő központ (a kísérlet konkrét esetében az országos, minisztériumi háttérintézet, az OPI, mely ebben az időben reménytelenül függetlenségi harcot folytatott – egyebek közt Báthory Zoltánnal az intézeti vezérkarban), amíg másik feléért a helyi nevelési rendszerként önmagára találó autonóm iskola, amely környezete szükségleteit, hagyományait, perspektíváját faggatva hozzáteszi a maga „helyi tantervét”. (Ebben az időben hasonló utakat kerestem én is a reform-OPI akkori másik titánjának, Mihály Ottónak műhelyében: Börzsönyi Gyümölcsprojektnek neveztük azt a tantervi innovációt, amelyben minden tantárgy univerzumában kerestük – ill. applikáltuk – a Börzsöny-vidéki falvak kultúrateremtő-társadalomszervező gazdasági sajátosságait, történetesen a bogósgyümölcsök világát (a málna, a szamóca, a homoktövis, a ribizli így jelent meg helyi tantervalkotó elemként, kiindulópontként.)

Még egy fontos adat: az OPI-nak a (Gorkij) fasori épület egykoron Kiss Árpád által is koptatott folyosóin reformer főigazgató szólította le a napi fejleményeket izgatottan vitató munkatársakat, Szabolcsi Miklós professzor.

De térjünk vissza a Gáspár-nekrológhoz. Az OPI-nak ekkor már vége, a pedagógiai kísérleteknek nevezett innovációk körüli perpatvarok emlékké nemesedtek, de a Gázsó Ferenc nevéhez fűzhető gyors – visszafordíthatatlanná tenni gondolt - pluralizálás is a múlté. Hosszú – nem mindig barátságos - vitán ment át a szakma az idillien konszenzusos 93-as oktatási törvény után a NAT-ról. Szentlőrinc tanulságait erre az időre valóban senki sem emlegette már, Gáspár László korai halálában ez a méltatlan „lehagyás” is belejátszott.

Báthory Zoltán 1998-as búcsúsorai erről a kései felismerésről szóltak. „Lehattunk volna barátok is” – adta az emlékező elégia címének.

De 1998 már nem is erről volt nevezetes. Dübörögtek az 1995 őszén gordiuszi csomóként átvágott NAT viták után az „implementáció” motorjai. A határozott, de csendes szavú, a nemzetközi didaktikában, oktatáskutatásban jól jegyzett Báthory államtitkárként volt hivatott igazgatni ezt az uszályt, amit oktatásügyi modernizációnak neveztek – Magyar Bálint mellett.

Az intézet is OKI volt már ekkor, túl voltunk a Zsolnai József nevéhez fűződő zaklatott korszakon (nem ezen írás feladata e periódust megrajzolni). NAT-implementáció a feladat, erre vágyott minden szakember, aki immár a Dorotya utcai épület irodáiban püfölte számítógépének klaviatúráját.

Megkapta az intézet a feladatot – mintha csak erre várt volna (még a makacs iskolafejlesztő innovátorok is tanterv- és programfejlesztőkké váltak). A NAT alkalmazásának intenzív segítése volt a feladat. Gúzsbakötve táncolni. Hiszen az implementáció alapvető filozófiája az volt, hogy a helyi tantervek NAT-alapú elkészítése olyan értelmiségi feladat, melyre minden nevelőtestület képessé tehető, vagyis segítséget kell adni, nem mankót.

Így született a „mintha-tantervek” gondolata, az intézeti tantervi adatbank elképzelése. Legyen módja a legjobb fejlesztő műhelyeknek, kiadóknak, főiskoláknak, megyei intézeteknek papírra vetni elképzeléseiket, felkínálni a „fogyasztóknak” e sziporkákat. Látható: az a vonal győzött, amely még a „mintatanterv” kifejezéstől is ódzkodott, messze voltunk még a

„kerettanterv” rámába szorító feltalálásától. Jellemző módon az adatbank feltöltésének szakértői kontrollját sem neveztük akkor „akkreditációnak”, Horváth Attila szellemes logója az OKI betűszó harmadik betűjét formálta „pipává”, az „oké” szimbólumává, mely csak azt jelentette, szakember megnézte: a tanterv sajátosságai csakugyan azok, amelyekről a szerzők nyilatkoztak.

Ezen emlékezésben arról sem szólok, hogy végül ez a „termés” milyen értéket képvisel. Szerintem „nemzeti kincs”, fenn is van az OFI honlapján, egy archívum eldugott zugában, szóltam is erről tán 2000-ben egy ÚPSZ-kerekasztal mellett. Hogy „pluralizálta-e” az iskola világát ez a kétszázvalahány tantervi elképzelés? Ezt se most vitassuk.

Más kérdés, hogy – ahogyan ez lenni szokott kis hazánkban – az adatbank feltöltése nem zárult le az ígért határidőre, ez a munka tovább tartott, mint tervezték. Pontosabban: később is kezdődött el. Ezt a „rémtörténetet” is ismerjük azóta is a hazai oktatási innováció történetéből, már készülnek a tervek, tán már szerződés is van, csak még költségvetés nincsen.

A szokásos bürokrácia volt ennek az oka?

Ma már úgy látom: nem.

Mélyebb dráma húzódott e mögött.

Az oktatáskutatókkal – így az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal - feldúsított minisztérium először valóban úgy gondolta, hogy az – igaz, az egyes számú oktatáskutatóval, jelesül Zoltánnal megrövidített - szakmai intézet hajtsa végre a nagy feladatot, az „uszály megfordítását a folyam hátán” (ez ma is a kedves metaforája az oktatásügy rendszerszintű reformjának, akár kritikusai, akár támogatói részéről). Diadalmenetnek látszott eleinte a feladat. Joggal – joggal? emberek vagyunk – vetődött fel a kérdés: ki „arasson” a NAT-hadjárat sikere után. S a Szalay utcában sokan gondolták ekkor: hát ez mégiscsak az oktatáspolitikai győzelme legyen, ne „pusztán” a szakmáé. S Báthory Zoltán ebben az időben oktatáspolitikus volt. Bizonyára nem volt könnyű érzelmileg feldolgoznia a helyzetet, hogy ebben a minőségében, a „hatalom embereként” tér vissza időnként egykori szaktársai közé. Nem könnyű helyzet ez senkinek – azóta még inkább tudjuk.

Tény, ami tény. Az intézet vezetői értekezleteire – kis késéssel – mindig megérkezett az államtitkár, meghallgatta az intézeti emberek javaslatait, majd kíséretének tagjaival szemkontaktust váltva „igeneket” és „nemeket” mondott. Ahogyan az lenni szokott: hol „jó” igeneket, hol, kevésbé „jó”-kat. A NAT-implementáció irányítását fokról-fokra átvette a minisztérium.

Furcsa értekezletek voltak ezek az ülések. Az „egykori” Zolit kerestük tekintetünkkel, szavainkkal, s ezt ezekben az időkben nem mindig találtuk meg. Miközben az elvek szintjén mindig tudtuk: hiszen ugyanazt akarjuk: a „fifty-fifty”, Tiszakécske szellemiségét, a „kétszintű” tartalmi szabályozást, az intézményi autonómiák tiszteletét.

Drámai konfliktusokat éltünk meg. A szakma és a hatalom konfliktusait.

Furcsa érzés volt látni, hogy Báthory Zoltán ezekben a drámákban mintha a „másik oldalon” lett volna.

Vajon mit élt meg egy-egy ilyen döntése, „igenje-nemje” előtt? Alatt? Után?

Akkor kellett volna megkérdezni.

„Lehattunk volna barátok is....”

Vass Vilmos

A TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ TANTERVELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEI

Milyenek lehetnek a „nulladik típusú találkozások” a tantárgyi integrációval? Talán nem meglepő, hogy mindezek akkor történtek, amikor középiskolás diák voltam. Eltem az akkoriban szokásos módon, igyekeztem többkevesebb sikerrel megfelelni a kor uniformizált pedagógiai kultúrájának. Ami azonban leginkább zavart, az a tantárgyi tananyag és a követelmények közötti ellentmondás volt. Mélyen bennem maradt például az, amikor magyar irodalomból a költők részletes életrajza után dolgozatot írtunk. Ebben minden apró adatra: születési év, családi nevek, iskolák, végzettségek, a költői pályafutás állomásai, a verseskötetek címei és megjelenési évei, a halálozás pontos dátuma rákérdeztek. Ezt természetesen minden esetben bemagoltam, aztán amilyen gyorsan csak lehetett el is felejtettem. Nagy meglepetés ért azonban akkor, amikor váratlanul valamilyen összefüggésre, folyamatra kérdeztek rá. Erről az órákon egyáltalán nem volt szó. Valószínűleg nekem kellett volna az ismeretdarabkákat összeraknom és abból valami „totálképet” készíteni. Erre – bevallom őszintén – nem minden esetben voltam képes. A döbbenetem a szóbeli érettségi vizsgán fokozódott. Arra emlékszem, hogy többen voltunk a teremben és előttem minden osztálytársam jobbnál jobb tételt húzott. Ráadásul kellő adatgazdagsággal: a történelmi személyek neveivel, a csaták helyszíneivel és rengeteg évszámmal kápráztatták el a bizottság tagjait. Ebből a szempontból én sem panaszkodhattam, hiszen én is hasonló tételt húztam, mint szerencsés diaktársaim. Egyikük azonban a vártnál (majdnem színjeles tanuló volt) lényegesen gyengébben vizsgázott. A középkori magyar városiasodás folyamatának lényeges lépéseit kellett elemeznie. Nagyon nem ment. A bizottságban helyet foglaló „ismerős” történelem tanárnő megpróbált segíteni. „Mi történt magával? Eddig mindig olyan jó jegyei voltak!” Osztálytársam kétségbeesetten igyekezett némi adatmorzsákkal szolgálni. Elmondta IV. Béla mettől meddig uralkodott, idézte Károly Róbert és Nagy Lajos törvényeit, pontos adatokkal szolgált Luxemburgi Zsigmond csatáiról. Csak az a fránya városfejlődés nem jött össze. Nem tudom, végül milyen osztályzattal zárult a vizsgája. Abban azonban ma már biztos vagyok, hogy ugyanazt élte át, mint én az irodalom dolgozatban, amikor valamilyen összefüggést kértek számon. A sors kegyes volt hozzám. Magyar-történelem

szakos tanár lettem. Nem szerettem volna, ha a diákjaim hasonló kellemetlen dolgokat élnek át, mint én magyar órán vagy az osztálytársam a történelem érettségi vizsgán. Reményeim szerint ők nem, ám kezdőtanár koromban én egyre többször.

Pedagógusként az első találkozásom a tantárgyi integrációval a történelem tanmenet kézírással történő másolásakor ért. A kor tantervi szellemének megfelelően a történelem munkaközösség-vezető tanmenetét használta mindenki. Ez elsőre rendkívül kényelmesnek tetszett, hiszen tanórára pontosan, leckéről leckére haladva benne volt minden, a tanításhoz szükséges tananyag, módszer, eszköz és értékelési technika. Mivel ebben az időben még sem nagyteljesítményű másológépek nem álltak rendelkezésre, sem a ctrl c és v világa nem jött el, így éjszakába nyúlóan kellett körmölni a megadott mintát. Táblázatot rajzoltam a megfelelő sorokkal és oszlopokkal. Az egyiknek élénken emlékszem a nevére: tantárgyi koncentráció. Néhány esetben volt csak kitöltve és még örültem is neki, hiszen számos kapcsolódási pontra rámutatott a történelem és a magyar irodalom között. Hunyadi Mátyás királyi udvara és Janus Pannonius verseinek összefüggései még a gyakorlatban is jól működtek. Tanári pályám első nagyobb kihívását akkor éltem át, amikor a Rákóczi-szabadságharc tanítása előtt elővettem a tanmenetemet. Döbbenet láttam, hogy a tantárgyi koncentráció oszlopában a kuruc dalok éneklése volt beírva. Diákkoromban arra azért büszke voltam, hogy az úttörőmozgalomban nótafa lehettem, ám az idő múltával a hangom is megváltozott, az énektudásom is megkopott. A tanmenet előírásait azonban be kellett tartani. Remegő lábakkal léptem be az osztályterembe. Az óra eleje könnyen ment. A Rákóczi-szabadságharccal kapcsolatos fontos évszámok, a híres történelmi család életrajza, majd a latin nyelvű jelmondat mind tökéletesen működött. A gondok akkor kezdődtek, amikor a tantárgyi koncentrációnak megfelelően egyszer csak elénekeltem, majd elénekeltettem egy közismert kurucdalt. Az arcokon mély döbbenet és kényszeredett mosolyt láttam. Diákjaim közül néhány bátrabb megjegyezte: talán ezt nem kellett volna. Jobb lett volna a hanglemezzel próbálkoznom. A tantárgyi koncentrációval vívott küzdelmet azonban nem adtam fel. Megpróbáltam néhány tantervelméleti könyvet felkutatni annak érdekében, hogy többet tudjak a témáról. Nagy élvezettel olvastam a hazai tantervi „triász” tagjait: Ballér Endrét, Báthory Zoltánt és Szebenyi Pétert. Egyre ritkábban másoltam a tanmeneteimet. A tantárgyi koncentráció kínálta lehetőségekkel bátrabban éltem. A reformkor történelmét és irodalmát kifejezetten szerettem összefüggéseiben tanítani. Azt tapasztaltam, hogy diákjaim nem magolva, hanem „gondolkodva tanulnak”. Nem elhanyagolható tényező az

sem, hogy társasjátékot készítettünk közösen, amelyben a kérdés- és feleletkártyák segítségével játékosan dolgoztuk fel a korszakot. Hasonló pedagógiai sikerben volt részem, amikor a reneszánszt tanítottam. Az irodalmat, a történelmet, az építészetet, a festészetet, a zenét és a tudományt egymásra építve.

A fentieket figyelembe véve nem meglepő, hogy oktatáskutatóként második találkozásom a tantárgyi integrációval Báthory Zoltánnal történt. Számos komoly beszélgetésünk volt a témával kapcsolatban. Többek között ezek hatására elhatároztam, hogy könyvet írok a tantárgyköziség pedagógiai megközelítéséről.¹ Megtiszteltetésnek vettem, hogy Báthory számos előadásában és egyik kitűnő művében is hivatkozott a munkámra.² Ezt követően nagy lelkesedéssel tanulmányoztam a nemzetközi szakirodalmat, különös tekintettel az interdiszciplináris tantervfejlesztési folyamatokra vonatkozóan (Drake, Jacobs, Klein, Lounsbury). Hazai és külföldi konferenciákon előadásokat tartottam a témában, majd ezt megkoronázva részt vehettem a tengerentúlon Jacobs kurzusán. Nota bene a tantárgyi integrációval kapcsolatos tudásom mélyült, ami azzal a motivációval is járt, hogy elkezdtem egy új könyvön gondolkodni. Természetesen az első terveket Báthorynak mutattam meg, aki a rá jellemző alaposággal értékelte a szinopszist, és a dicsérő szavak mellett kritikai véleményt is megfogalmazott. Ennek lényege az volt, hogy a tantárgyi integráció problematikáját érdemes tantervelméleti, tágabb kontextusba helyezni. Véleménye szerint a tantárgyi integráció elméletét és gyakorlatát nem lehet önmagában vizsgálni, fontosnak tartotta a globális megközelítések és folyamatok elemzését. Előadásomban éppen ezért megpróbálok a fenti elvárásnak megfelelni.

Faludi Szilárd a tanterv elméletét két részre osztotta, „az első a tanítási anyag kiválasztásával, a második az elrendezés problémáival foglalkozik”.³ A tantervelmélet (többek között) a tudományok fejlődésének következtében egyre összetettebbé vált, amit jól jelez az, hogy Ballér Endre néhány évtizeddel később már a tantervelmélet négy fő összetevőjét különböztette meg:

¹ Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései. Önkonet Kiadó, Budapest.

² Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

³ Faludi Szilárd (1967): A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: Kovács Zoltán – Perjés István szerk. (2006): Arcképek Sorozat. Aula Kiadó, Budapest. Bevezetés

1. Közvetett, elméleti alapvetés (konkrét tantervek elemzése)
2. Gyakorlati leíró tantervelmélet (ideális tanterv elméleti magyarázata)
3. Általános tantervelmélet (a tantervek tudományos elemzése)
4. Metaelemzés (tárgya maga a tantervelmélet)⁴

A tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítésének bemutatása a fenti összetevők közül metaelemzés, ami a rendelkezésemre álló időkeretben a teljesség igénye nélkül történik. Ezt nem a kötelező előadási diplomácia mondatja velem, hanem az a tény, hogy a tantervelmélet hihetetlen mértékben fejlődött, gazdagodott, nem utolsósorban interdiszciplinárisává vált az utóbbi két évtizedben. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint William M. Reynolds és Julie A. Webber 2004-ben megjelent kitűnő könyve, amelynek már a címében is olvashatunk az egyre „táguló tantervelméletről”.⁵ Amennyiben az egyik legnépszerűbb internetes keresőrendszerbe írjuk be a tantervelmélet (curriculum theory) kifejezést és szűkítjük a kutakodásunkat a tudományos cikkekre, akkor is 1 280 000 találatot kapunk, ami önmagáért beszél. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy napjaink tantervelméleti expanziója több mint száz év kutatására, fejlesztésére és innovációjára épül. Így van ez a tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítései esetében is. Különös tekintettel a tananyag kiválasztására és elrendezésére vonatkozóan. Témám egyik eredete John Dewey XX. század elején megjelent nagyhatású munkája, amelyben (abban a korban meglepő) szoros kapcsolatot feltételezett a gyermek és a tanterv között.⁶ Ebben az esetben a tananyag kiválasztásának és elrendezésének fő szempontjai az élet, azaz a gyermeki tapasztalat, a mindennapok problémái. Mondanom sem kell, hogy Dewey meghaladta korát, hiszen a XX. század elején a tananyag kiválasztásában és elrendezésében elsősorban a politika, a filozófia, a tudomány és a didaktika játszott jelentős szerepet. Dewey követői azonban (nem meglepő) nem a fenti szempontokat tekintették elsődlegesnek, hanem a tanulási-tanítási folyamatot és az ehhez kapcsolódó tevékenységeket helyezték az előtérbe. Ennek tantervelméleti rendszerét alkotta meg Ralph

⁴ Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX.században. A tantervelmélet forrásai 17. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 6.p.

⁵ William M. Reynolds – Julie A. Webber (2004): Expanding Curriculum Theory. Routledge, London.

⁶ John Dewey (1902): The Child and the Curriculum. The University of Chicago Press, Chicago.

Tyler.⁷ A tananyag kiválasztása tekintetében két „szűrőt” és három „forrást” különböztetett meg. Báthory szerint Tyler elméletének az egyik legnagyobb erénye, hogy a tananyag kiválasztásában nem a filozófia a legfőbb szempont, hanem a pragmatizmus. Például a „források” esetében a tanuló tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi, míg a „szűrők” tekintetében a tanuláspszichológia.⁸ A tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítéseinek elemzésében meghatározó mérföldkőhöz érkeztünk. A tananyag tervezésében megszűnik a tananyag primátusa, ezzel csökken a politikai és filozófiai szempontok szerepe, előtérbe kerül a tanulástudomány, és ahogy korábban említettem, a tanulási-tanítási folyamat. Hazánkban ezt a paradigmaváltást először Faludi Szilárd érzékeli, aki kiemeli az oktatási folyamatban történő tervezés jelentőségét, és komoly kritikával illeti a tantárgyi szétaprózottságot és tananyagközpontú szemléletet.⁹ Hasonlóan a tantervelmélet korábban bemutatott komplexitására vonatkozóan, a Tyler-doktrína is jelentős fejlődésen ment keresztül.¹⁰ Miközben alapjaiban egy normatív, cél-orientált tantervi megközelítés, alapvetően a tervezésben igényli a szisztematikusságot és az egyes tantervi elemek közötti egymásra építettséget, konzisztenciát. Tekintsünk el most azoktól a kétségkívül jelentős kritikáktól, amelyek a megközelítés flexibilitását és a felhasználók (tanulók, pedagógusok) változó igényeihez való alkalmazkodást és a személyre szabott tervezést, fejlesztést hiányolják.¹¹ „Vigyázó tekintetünket” a tantárgyi integráció szempontjából fordítsuk inkább arra, hogy Tyler elmélete a gyakorlatban valójában szemlélet, amely Ballér szerint a „tananyag kiválasztását és elrendezését összekapcsolja a tanítás-tanulás folyamatával, s perspektívája a céloktól, az értékelésig, a tartalomtól a feldolgozás stratégiáig, technológiáig ível.”¹²

⁷ Ralph Tyler (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.

⁸ Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. 131.p.

⁹ Faludi Szilárd (1967): A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: Kovács Zoltán – Perjés István szerk. (2006): *Arcképek Sorozat*. Aula Kiadó, Budapest.

¹⁰ Perjés István – Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle március 3-10.p.

¹¹ Annette Thijs – Jan van den Akker szerk. (2009): *Curriculum in Development*. SLO, Enschede. 16-17.p.

¹² Ballér Endre (1985): A triviumtól a curriculumig. (A tantervelmélet fejlődése) Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 5-15.p. In: Kovács Zoltán – Perjés István szerk. (2004): *Arcképek Sorozat*. Aula Kiadó, Budapest

A fejlesztési folyamatban történő gondolkodás a tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítéseire is hatással volt. Jól érzékelteti ezt Bernstein, aki megkülönbözteti a „gyűjteményes” és az „integrált” tanterv fogalmát. Az előbbiben a tananyag kiválasztásában és elrendezésében elsősorban a tudományos szempontok játszanak jelentős szerepet, a tantárgyi határok rendkívül merevek, nem utolsósorban a fejlesztési folyamat főszereplője a pedagógus, ennek megfelelően a tantervi tevékenységek is erős tanári irányításra utalnak. Az integrált tantervre ugyanakkor a problémaközpontúság és a komplexitás jellemző, meghatározóak az önálló tanulói tevékenységek. Alistair Ross csoportosítása szerint a Bernstein-modell alapján a tartalomközpontú tantervek gyűjteménytípusúak, a követelményközpontúak integráltak. Véleménye szerint a követelményközpontú tantervek a hasznosság elvére épülnek, egyfajta utilitarista megközelítés jellemző.¹³

Az újabb tantervelméleti megközelítésekben, különösen az osztálytermi (mikro) szintű, „lefordított” tantervek esetében is felbukkan a pragmatizmus. Ugyanakkor egyre meghatározóbb lesz a művészeti megközelítés, amelyik a kreativitásra épül. A tantárgyi integráció szempontjából figyelemre méltó, hogy ez a tantervi megközelítés holisztikus, ami a személyiség komplex fejlesztésére fókuszál. Ezt kreatív tevékenységeken és interakciókon keresztül éri el.¹⁴ Mind a pragmatista, mind a művészeti megközelítésben jelentős szerepet játszik a tantárgyi integráció. Nota bene már az 1980-as évek elejétől előtérbe került a műveltség integrativitása, ami már az 1995-ös Nemzeti alaptanterv közös követelményeiben és műveltségi területeiben jól nyomon követhető.¹⁵ Báthory Zoltán szavaival élve a „Nat-evolúcióban” a kompetencialisták és meghatározások mellett struktúrák (ismeret, képesség, attitűd) jönnek létre, amelyek a helyi tantervek számára egyrészt azt jelzik, hogy a tantervi tartalom a fejlesztés eszköze, másrészt a tananyag kiválasztása és elrendezése strukturális és nem mennyiségi kérdés.¹⁶ A tantárgyi integráció komplexitását jól tükrözi az ún. Mednick-modell, amelyben négy tantervi megközelítés található: (i) A termékorientált tanterv középpontjában a tudástartalom helyezkedik el. Erőteljesen tanítás- és tanárközpontú megközelítés, amely hasonlít Bernstein „gyűjteményes” tantervére. (ii) A

¹³ Alistair Ross: A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai. Magyar Pedagógia (2001) 101. évf. 2. szám 239-259.p.

¹⁴ Annette Thijs – Jan van den Akker szerk. (2009): Curriculum in Development. SLO, Enschede. 18-19.p.

¹⁵ Nemzeti alaptanterv (1995) Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest

¹⁶ Vass Vilmos (2007): A tantervi tartalom mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle június 3-12.p.

flyamatorientált tanterv a tanulást és a tanulót helyezi a tervezés, a fejlesztés és az értékelés középpontjába. Bernstein „integrált” tanterve mellett érdemes felfigyelnünk a művészeti tantervi megközelítésre, különös tekintettel az interakciókra vonatkozóan. (iii) A gyakorlatorientált tanterv a tanulói tapasztalatra és az összefüggések megértésére fókuszál. (iv) A kontextuális tanterv elsősorban a rejtett tantervre jellemző és nagy mértékben függ a szocio-kulturális tényezőktől.¹⁷

Összegezve az elmondottakat a tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítéseit a metaelemzés szintjén bemutatva érdemes hangsúlyozni, hogy a tananyag kiválasztásának és elrendezésének számos lehetősége megmutatkozik mind az elméletben, mind a gyakorlatban. A tantervelmélet ebből a szempontból (is) dinamikusan fejlődik, és a korábbi elméletekből és modellekből (Dewey, Tyler, Benstein, Mednick) a tantárgyi integráció szempontjából jelentős megközelítéseket tipizál. Különösen izgalmas e tekintetben az, hogy az integráció mélységét (multi-, inter-, transzciplinaritás) differenciálják, a tananyagot strukturális és nem mennyiségi problémaként kezelik. Ez a tervezésre is hatással van (tantervi hálók és térképek) és a fejlesztést is befolyásolja (a tantervi tartalom a fejlesztés eszközévé válik). Végül, de nem utolsósorban többek között a tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítéseinek köszönhetően jól megfigyelhető egy paradigmaváltás. In abstracto előtérbe kerül a tanulás- és tanulóközpontúság, ami a tervezési kultúrára, a tantervfejlesztés gyakorlatára és a fejlesztő értékelésre is jelentős mértékben hat. Ottó Willmann még azon kesergett, hogy az iskolai tantárgyakat nem tarja össze más, mint a tanulók könyvszíja. Reményeim szerint ettől azért messzebb vagyunk.

¹⁷ <http://cnx.org/content/m13293/latest/> (2012. 04.02.)

Kozma Tamás

**NYITÁS AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN
EGY RENDHAGYÓ NYÁRI EGYETEM**

Báthory Zoltán és az 1971-es graennai csapat emlékére

Az „oktatáspolitikai nyitás”

az 1960-70-es évek fordulóját jelenti, amikor a Kádár-rendszer – kiszabadulva az 1950-60-as évtized fordulójának (1956 után következő) súlyos nemzetközi elszigeteltségéből, legintenzívebb reformkorát élte. Ez a reformkor az 1968-ban meghirdetett gazdasági reformmal érte el csúcspontját. S bár az évtized fordulójára az 1960-as évek reform virágzása lezárult, a társadalomirányítás (államigazgatás) egyes területein, mint például az oktatásügy, még valamivel túlélte a reform bukását. Ez a reformszakasz az oktatásügyben az 1972-es oktatáspolitikai párthatározattal zárult le (amelyet a benne részt vevők jó része még mindig mint a reformszakasz folytatását élte meg, vö. Pukánszky, Németh 1997: 673-75).

Ez a reformszakasz a hazai oktatásügy történetében még jórészt föltáratlan. Holott annak a generációnak, amely kimenőben van – jórészt már ki is ment – az oktatáspolitikai formálásának aktív szakaszából, ez a nyitás az egyik meghatározó tapasztalata (a másik az 1989/90-es fordulat). Ez a korai reformnemzedék – fiatal kutatók, szakértők, oktatáspolitikusok – hozzájárult ahhoz, hogy a Kádár-rendszer oktatáspolitikája és oktatáskutatása mérőföldekkel megelőzze a szomszéd országokét. Egyben hozzájárult a Kádár-rendszer külön utas politikai arculatának, végső soron egy „élhető szocializmus” illúziójának kialakulásához.

Ennek a szakasznak – az 1960-70-es évtized fordulójának – oktatástörténeti földolgozása még késik. Az alábbi írás célja személyes ismeretekkel hozzájárulni egy reménybeli és sürgető földolgozáshoz; és személyes emlékekkel is illusztrálni az ilyen földolgozást. Célunk egyben az is, hogy ennek a „nyitásnak”, amely a pedagógiában is megindult, két főszereplőjét, alakjukat és tevékenységüket megörökítsük. Az egyik Kiss Árpád, a másik pedig Báthory Zoltán.

Írásunk egy rendhagyó nyári egyetemről szól, amelyhez hasonlólt más tudományterületeken az 1960-as évek vége felé számosat szerveztek, a pedagógia berkeiben azonban merőben szokatlan és egyedülálló volt. E nyári szeminárium – az *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* elnevezésű Unesco-program rendezésében – nem illeszkedett ugyan közvetlenül a hazai pedagógia fő áramába; sőt, attól idegen maradt, csupán mint zárvány ékelődött bele. Hosszú távon azonban nemcsak meghatározta a benne részt vevők személyes sorsát, hanem egyúttal előkészítette a pedagógiai mérés-értékelés fölvirágzását Magyarországon; hatásában messzire nyúlóan így élve tovább.

Írásunk első része ennek a rendhagyó nyári szemináriumnak az előkészületeit mutatja be. Második részben a szeminárium lefolyását mutatjuk be. A záró részben pedig megkísérlünk értékelést adni ennek a nyári szemináriumnak a közvetlen és közvetett hatásáról, utóéletéről. A megíráshoz nem végeztünk föltáró munkát, vagy csak a legszükségesebbeket. Elsősorban személyes élményekre támaszkodunk, szándékunk szerint előkészítve ezzel egy későbbi, jelenkor történeti földolgozást.

Előkészületek

Az a nyári szemeszter,

amelyen 1956 után először csapatostól vettek részt magyarországi kutatók, szakemberek, a már említett IEA-program keretében szerveződött. Története visszanyúlik Magyarország szerepvállalására az IEA programban.

Az IEA-program az 1960-as évek elején a svéd Torsten Husén kezdeményezésére indult (Walker 1976). Husén nemcsak meghatározó szereplőjévé vált a svéd, később pedig a nemzetközi oktatáskutatásnak, hanem – ami ennél esetünkben fontosabb – egyik szimbólikus személyiségévé vált a svéd szociáldemokrácia törekvésének, a közvetítésnek Kelet és Nyugat között. A svéd szociáldemokráciának ezt a törekvését a nemzetközi politikatörténetben talán Olof Palme személye jelenítette meg a legkifejezőbben. S valóban: Olof Palme – akkor mint fiatal oktatási miniszter – és Torsten Husén (mint idősebb tanácsadója) látványosan működtek közre ennek a szokatlan kelet-nyugati pedagógiai együttműködésnek a megalapozásában és kivitelezésében (Postlethwaite 1993).

Az IEA-program arra a tudományos érdeklődésre épült, amelyet elsősorban alkalmazott pszichológusok tápláltak a tanulmányi eredmények mérése iránt, s amelyet az oktatásstatisztikusok nemzetközi összehasonlításokra próbáltak fölhasználni. A társadalomtudományi és oktatáspolitikai mozgások közül, amelyek ezt az érdeklődést megalapozták és táplálták, itt most csupán két nevet emelünk ki, jelzés értékkel. Az egyik a szociológus James Coleman neve, aki az amerikai kongresszus megbízásából 1966-ben készítette el azóta híressé vált jelentését a társadalmi egyenlőtlenségekről Amerikában (Coleman 1966). Jelentésének elkészítése során Coleman nemcsak IQ-vizsgálatokra támaszkodott (mint elődei sokan, vö. pl. Jensen 1969), hanem az Egyesült Államok oktatásirányításában és oktatáskutatásában akkor már elterjedt tanulmányi teljesítménymérésekre is. Logikusnak látszott ezeknek a méréseknek a fölhasználása nemcsak társadalomkutatásokban (nemzetközi mobilitásvizsgálatok), hanem oktatásügyi/neveléstudományi összehasonlításokban is.

A másik név Philip Coombsé, aki a Kennedy körül tömörülő reformközgazdászokhoz csatlakozva nemzetközi oktatástervezést hirdetett és kezdeményezett. Ez a kezdeményezés az Egyesült Államokban nem sok visszhangra lelt; az Unesco azonban fölkarolta, és az 1960-as években tevékenysége egyik fő területének kezdte tekinteni. Coombs – röpiratnak is beillő -- elhíresült munkájában (Coombs 1968) az oktatás „világválságáról” beszélt, amelyet oktatástervezéssel (ma inkább stratégiai menedzsmentet mondanánk) kívánt orvosolni. Mindez egybeesett az egykori gyarmati országok sorozatos „fölszabadulásával”, és így azzal a problémával, hogy oktatásügyük, tágabban az írni-olvasni tudás romokban hever. A nemzetközi közösség számára mindez késztetésként hatott, hogy az oktatástervezést egyfajta csodaszérumként zászlajára tűzze, és mind nemzetközi szinten, mind az ún. fejlődő országok szintjén az oktatástervezést kiemelten hangsúlyozza, szervezeteket alapítson, és képzéseket indítson.

Mint távoli – bár nem túl távoli – mennydörgés, mindezt a mozgolódást a nemzetközi politikai szintér hátterezte, az 1960-as években a vietnami háborúval és az ahhoz kapcsolódó, arra hivatkozó ifjúsági mozgalmakkal. E mozgalmak az 1960-as években az európai kontinensre is átcsapva az 1968-as párizsi diáklázadásban csúcsosodtak ki, s mint ismeretes, a „vasfüggöny” mögé, a szocialista tábor országaiba is beszivárogtak. (Csúcspontjuk, bár nem szokás így összekötni őket, minden bizonnyal az 1968-as „prágai tavasz” volt, mögötte, körülötte számos más csatlós ország ifjúsági

mozgolódásaival és rendőri önkényével – többek között a hazai ifjúsági zenekarok első virágzásával.)

Torsten Husén kezdeményezése, hogy előbb európai szinten, majd nemzetközi szinten is mérje meg, gyűjtse be és hasonlítsa össze a tanulói teljesítményeket, az 1960-as években ebbe a mozgolódásába, közelebbről az ifjúság és az oktatásügy politikai fölértékelődésébe illeszkedett bele. Első kísérlete – ezt később *pilot study*-nak nevezték el – egy 1963-67 közötti vizsgálat volt, amelyben tízenkét ország tanulójának matematika teljesítményeit hasonlította össze (Husén 1967). A vizsgálat lebonyolításának sikere és az eredmények pozitív oktatáspolitikai fogadtatása arra ösztönözte Husént és munkatársait - elsősorban fiatal segítőtársát, az angol Neville Postlethwaite-et -, hogy vizsgálatukat tágabb nemzetközi szintén is lefolytassák. Így került sor annak az IEA-vizsgálatnak a megszervezésére, amelyben 19 ország vett részt, s amelybe Magyarország – egyetlenként a szovjet csatlós országok közül – szintén bekapcsolódott. (A *Six Subject Study* adatait 1970-71-ben gyűjtötték össze, földolgozása két évvel később jelent meg, vö: Comber, Keeves 1973.)

Az V. nevelésügyi kongresszus

az 1960-as évek oktatáspolitikai nyitásának egyik megvalósulása volt; legalább is annak látszott a gyakorló pedagógusok és oktatásirányítók előtt (Kiss Á 1970) A pedagógia néhány intézménye (a Magyar Pedagógiai Társaság, a Magyar Pedagógia), amelyet 1949-től beszüntettek, vagy legalább is „szüneteltettek”, most újra megnyílt, működni kezdett (a Pedagógusok Szakszervezete égisze alatt). Az Országos Pedagógiai Intézet – amelyet 1962-ben szerveztek meg az Oktatási Minisztérium háttérintézményeként (főiskolai rangban) és annak Didaktika Tanszéke (vezető előbb Bakonyi Pál, majd pedig Kiss Árpád) megfelelő szervezetnek ígérkezett egy nemzetközi teljesítménymérési programba való bekapcsolódáshoz.

Annál is inkább, mert a Didaktika Tanszék akkori munkatársai törekedtek egyfajta szakmai vezető szerepre az intézetben. Olyan didaktikát képviseltek, amelynek értelmében a módszertani tanszékek (az egyes iskolai tantárgyak gondozói és országos felügyelői is egyben) az általuk képviselt tárgyak keretében alkalmazzák azt a didaktikát (szakdidaktika), amelyet a Didaktika Tanszéken általános szinten alakítanak ki. Erre a koordináló szerepre többek közt a tanulói teljesítmények mérése és értékelése kínálkozott témának is, eszköznek is Kiss Árpád elkötelezettsége ismert volt (Kiss 1969), az IEA-

ban való részvétel pedig ezt az elkötelezettséget nemzetközi színre emelte, vitathatatlanra téve.

A Didaktika Tanszéknek ezt a szerepét – általában a tanulók tesztelését – intézeten belül, de főként azon kívül kezdettől gyanakvás kísérte. A szakmai közvélekedésben élénken élt – Mérei Ferenc révén is – a kísérleti pszichológia sorsa, és a kísérletező pszichológusok meg- és elítélése (ők is csak az 1960-as években kezdtek visszatérni a pedagógiai közéletbe, vö. Pléh 1992). A Didaktika Tanszék számos külső partnere – az egyetemi és főiskolai tanszékeken – erős fönntartásokat táplált a tesztekkel történő teljesítménymérésekkel szemben, és inkább egy másik, akkor bontakozó (később zsákutcának bizonyult) irányzat, a kibernetika híveiül szegődött (lásd a Scholz 1967 által szerkesztett tanulmánykötetet). Az intézeten belül nem annyira az elutasítás, mint inkább a szkepszis uralkodott. Különösen a humán tárgyak szakmódszertanosaik körében; a reál tárgyak (pl. fizika) képviselői fogékonyabbnak bizonyultak.

Kivételt talán csak a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke jelentett. Vezetője, Ágoston György – nem utolsósorban nyelvismerete folytán – tagja volt az Unesco hamburgi intézete igazgató tanácsának. Első kézből értesülhetett az IEA munkálatairól. Képviselte Magyarország részvételét, sőt igyekezett, hogy az országot az IEA-ban az ő tanszéke képviselhesse (*személyes közlés*). E tanszék munkatársai nyitottabbak voltak a didaktika megújulása iránt, mint akár pesti, akár debreceni kollégáik (a főiskolai tanszékekről nem is szólva). A nyitást – több mint három évtizedig – Nagy József képviselte, megalapozva az ún. „szegedi iskolát” a pedagógiában (Nagy 1966). Nála doktorált Báthory Zoltán, az OPI didaktika tanszékének ígéretes, ambiciózus munkatársa, akire Kiss Árpád, miután sikerült az OPI-nak mint országos hatáskörű szervezetnek megszereznie az IEA-program képviselői, méltán bízhatta a lebonyolítást.

Torsten Husén és munkatársa,

Neville Postlethwaite többször jártak Budapesten, előkészítendő Magyarország bekapcsolódását az IEA-ba (ahogy erről a korabeli szaksajtó is beszámolt, vö. Kozma 1969). Később a látogatások kölcsönössé váltak (nagy szó volt ez a Kádár-rendszer zárt és kontrollált társadalmában és közéletében). Az eszmék és az őket hozó-vivő személyek e növekvő mozgásába illeszkedett bele az OPI egy szakértői csapatának kiutazása az IEA nyári kurzusára a svédországi Graennába.

Ennek a nyári kurzusnak az előkészületei és megszervezése – a fogadók részéről – nem tárgya a jelen visszaemlékezésnek. A részt vevők (OPI) oldaláról az előkészületek nyilván éveket vettek igénybe; bár dokumentumok erről sincsenek a visszaemlékező kezében. A csapat összeállítása is sokoldalú mérlegelést követelt Kiss Árpádtól és Báthory Zoltántól, akik ezt a lépést többszörösen egyeztették Budapesten és Stockholmban a meghívó féllel. Olyanokat kerestek elsősorban a szakmódszertani munkatársak közül, akik kellően fölkészültek voltak egy nemzetközi nyári egyetem várható követelményeire – nem utolsó sorban nyelvtanilag. Egyben kellőképp képviselték – kívül és belül – a tantárgyat, amelyben esetleges méréseket folytatnak majd. Végül, de nem utolsó sorban politikailag is meg kellett felelniük a kívánalmaknak. Bár, hogy melyeknek, az mindvégig tisztázatlan maradt (és máig az is, hogy közülük valaki meg volt-e bízva titkos jelentéssel).

1971 elejére állott össze a csapat Báthory Zoltán vezetésével, aki mindvégig elkötelezettje volt előbb az IEA-nak, később a nemzetközi és hazai teljesítményméréseknek. Karrierje tulajdonképpen innen indult, s ívelt tovább a tantervtervezés, később az államtitkárság felé. Ballér Endre eredetileg neveléstörténettel foglalkozott, az 1960-as évek végén került az Oktatási Minisztériumba. Rá a tantervelméleti és tervezési kérdései hárultak (nem utolsó sorban kiváló angol nyelvtudása miatt is). Horváth József az OPI idegen nyelvtanítási tanszékének munkatársa, a korban angoltanárként volt közismert (rá a csapat nemcsak a nyelvoktatásban számíthatott, de a nyelvhasználatban is). Szebenyi Péter a humán (társadalomtudományi) tárgyakat képviselte, Varga Lajos pedig a reál tárgyakat (fizika). E visszaemlékezés írója ebben az együttesben az alsó tagozatos oktatást és nevelést (részben ez irányú tanulmányai és tapasztalatai miatt, részben talán sajtóbeli jártasságánál fogva).

Még 1971 elején is elég valószínűtlennek látszott – legalább is a pedagógia berkeiben -, hogy egyszerre hat szakértőt sok hetes nyugati útra kiengedjenek, minisztériumi megbízott nélkül; igaz, a családjuk itthon maradt. Mi ezt a jelentős tettet – máig nem ismerve a megvalósítás részleteit – akkor Kiss Árpádnak, tekintélyének és (vélt vagy valós) összeköttetéseinek tulajdonítottuk. A csapat – néhány találkozóval és ismerkedéssel előkészülve a graennai útra – 1971 július első napjaiban indult el Svédországba.

Nyári egyetem Graennában

A XVII. századi Graenna

2500 lakosú, XVII. századi városka az impozáns Vaettern-tó partján Dél-Svédországban. Nyilván kedvező fekvése, nyaralóhely jellege és jó megközelíthetősége (Stockholmtól és Malmötól mintegy 300 km-re, Göteborgtól pedig csaknem 200 km-re fekszik) miatt választották a nyári egyetem szervezői. A 18 (?) országból érkezett csapatok – amelyek rendszerint ugyanolyan összeállításúak voltak, mint a miénk – együttesen júliusra és augusztusra biztosították Graenna idegenforgalmát. Az egyes csapatok a tó körüli faházakban laktak – ezekről ismert a turisztikai szakirodalomban a városka – a közös étkezéseket az iskola menzáján rendezték meg, a kulturális programokat és a plenáris előadásokat a kultúrház nagytermében, vagy Jönköping-ben, amely mintegy 35 km-re fekszik, és amelyhez közigazgatásilag hozzátartozik Graenna. (Graenna és a Vaettern-tó sokak számára vált fogalomná, amelyre mint közös élményre és a megismerkedésre hivatkozni lehetett, és még sokáig szokás is volt hivatkozni abban az oktatáskutató körben, amely az IEA köré kialakult az évek során.)

Ez egy IEA-rendezvény volt, amely az Unesco védőszárnyai alá helyezte magát, megfelelő érzékkel a különböző nemzeti és nemzetközi viszonyok figyelembevételével. Az Unesco a fejlődő országokból érkezett delegátusok és kormányaik számára mintegy hitelesítette – nemcsak szakmailag, hanem főként politikailag – az IEA-t és rendezvényeit. A kelet-európai részt vevők számára pedig – lengyelek és magyarok vettek részt az 1971-es nyári egyetemen – az Unesco az engedélyezett ablak volt Nyugat felé, amelynek ellenséges behatolásától egyfolytában félni kellett, de amelyet az Unesco a mi kormányaink (meg a szovjet kormány szerint) kellőképp megtűrt.

A graennai nyári egyetemet azonban valójában Torsten Husén kezdeményezte és szervezte, fölhasználva széles körű kelet-nyugati kapcsolatait és kultúrdiplomáciai jártasságát, valamint a svéd kormányzathoz fűződő szálakat, amelyek őt e kultúrdiplomácia egyik kiemelkedő és hiteles tagjává tették egészen az 1989/90-es fordulatig. Husén német egyetemeken tanult, kezdetben németesen fogva föl a pedagógiát, s csak később, kutatói pályájának első szakaszában fordult az alkalmazott pszichológia („applied educational research”) felé. Pszichológiai kapcsolatai és háttere nem ismert – legalább is e sorok írója előtt -; elfogadottsága a nemzetközi oktatásügyben és oktatáskutatásokban annál inkább (Husén 1979, 1981). Műveit ma olvasva

Husén azonban inkább háttérbe vonult. Sokat mutatkozott a különböző országok delegációi között, részt vett, sőt elő is adott a plenárisokon (kurzusának alapjául az *Educational Research and Educational Change* c. könyvet szolgált). Maga a nyári egyetem azonban nem Husén és intézetének nyári egyeteme volt, hanem sokkal inkább a Chicagói Egyetem Neveléstudományi Intézetének rendezvénye. Úgy is hirdették és könyvelték el, mint ennek az intézetnek egy bevezető kurzusát, amelyet – amerikai szokás szerint – nyáron is föl lehet venni, és amelyen a neveléstudományi kutatásokba adnak bevezetőt. A kurzus részt vevői ilyen címmel kapták is meg a kurzus végeztén a diplomájukat.

Aki abban az időben Svédországban járt,

458

(nevét, L-4, a Svédországot megjárta kutatók világszerte ismerték, még sokáig emlegették), amelyet Sixten Marklund, a mind igazgatásban, mind tudományban jártas kiemelkedő szakember és tudós vezetett.

A kutatások is mások voltak, mint amelyekkel itthon a pedagógiában megismertedtünk (leginkább a Mérei Ferenc alapította egykori Országos Neveléstudományi Intézet munkálatai hasonlítottak hozzá). Elmélet és történet – a leginkább preferált pedagógiai területek a szovjet blokk országokban – csaknem teljesen hiányzott belőlük. De épp így hiányoztak a sokat hivatkozott „élen járó pedagógiai gyakorlat” eredményei is (ma „jó gyakorlat” néven jöttek ismét divatba). Helyette alkalmazott pszichológiai és társadalomkutatásokkal lehetett találkozni a svéd kutatóhelyeken; olyanokkal, amelyek adatai (látszólag) közvetlenül följánlhatók voltak az oktatáspolitikai irányítóinak. S maguk az irányítók is megjelentek a mi nyári egyetemünkön, Graennában. Közülük is kiemelkedett az ifjú svéd oktatási miniszter, akit Olof Palménak hívtak.

A graennai nyári egyetem tananyaga tehát sajátos keveréke volt annak, ahogy az amerikaiak látták a világot, benne elsősorban az oktatásüggyel, s ahogy maguk a svédek szemlélték. Az amerikaiak újító hajlamának és világmegváltó gondolatainak az amerikai oktatási rendszer a maga szétagoltságával és sokféle húzó politikai kötöttségével (Corwin 1965) nem kedvezett. Sokkal inkább kedvezett az a kontinentális rendszer, amely centralizált, fölülről irányított volt, ugyanakkor kész arra, hogy újításokat befogadjon és végrehajtsa. A svéd oktatásügy s vele együtt a kontinentális terep most megismerkedhetett azzal az amerikai didaktikával, amely elsősorban az eredményre, s csak másodsorban a tanításra magára figyelt.

Sőt, ami ennél több is, találkozhatott egy világgal, amely nemcsak a „fejlett” országokból áll, hanem főként a fejlődőkből, s amelynek, a nemrég gyarmati sorból emelkedve kifelé, minden újítás kapóra jött, igyekeztek is bevezetni, megvalósítani. A graennai nyári egyetemen, 1971-ben, a részt vevők túlnyomó része ebből a fejlődő világból jött; magyarán a volt gyarmati országokból. Ez volt a svéd kultúrdiplomácia egyik jelentős sikere. A Kelet-Nyugat szembenállás átmeneti enyhülésének pillanatában – a szovjet politika egy átmenetileg enyhébb periódusában – a fejlődő világ aktuális és jövőbeli oktatáspolitikai döntéshozóit (finoman „szakértőknek” nevezték őket) össze tudta hozni Amerika újító szellemével (benne világhatalmi törekvésekkel is). (Lásd erről: Myrdal 1974 „szegénység elleni világprogramját”).

Hogy hogyan illeszkedett ebbe a közeledésbe a „második világ” – vagyis a „szocialista tábor”, a szovjet fönnhatóság alatti államok szakértői –, az külön kérdés. Először is, csupán lengyelek és magyarok voltak jelen. S az IEA egész története folyamán a szovjet tábor nagy részének kormányzata és kormányzati szakértői tiltakoztak – de legalább is tartózkodtak – attól, hogy vizsgálati eredményeiket a nemzetközi közösség elé tárják. Az NDK-ban még a tantervek is titkosak voltak, amelyeket zárt és hivatalos órák után lepecsételt ajtók mögött őriztek a Pedagógiai Akadémián. S a Szovjet Pedagógiai Akadémia összehasonlító pedagógusai aszerint osztották szét a tanulmányozandó országokat, hogy a saját blokkjuk melyik hadseregének merre kell ellencsapást mérnie egy NATO-támadás esetén. A nyári egyetem szabad idejében a magyar csapat tagjai újra meg újra megkíséreltek valamifajta politikai-oktatáspolitikai beszélgetést kezdeményezni más európai országokból érkezettekkel. Rendszerint hiába. A nagypolitika következetesen száműzve volt Graennából, és nem csak védekezésükkel. Hanem szakmai hitvallásként is: a tanulói teljesítményeknek a szakpolitikához lehetett köze – nagypolitikában azonban a szakértők nem gondolkodtak. Inkább bebújtak szakmaiságuk köntösébe, amelyet az induló kognitív pszichológia (Kagan, Havemann 1968) és a kiteljesedő pszichológiai statisztika (pl. Hajtman 1971) köntöséből kerítettek maguk köré.

A délelőtti

plenáris előadással teltek; tanáraink két-két órás előadásokat tartottak hetente öt napon át, szorgos lelkiismeretességgel. Saját könyveiket és tananyagaikat hozták el (nem egyszer külön erre a kurzusra újra kiadva az illetékes könyvet). Nem voltak ezek nagyszabású kézikönyvek, inkább vezérfonalak az előadásokhoz – de a hely és az alkalom mégis igen hatásosakká tették őket. S különösen az, hogy az 1960/70-es évtized fordulójának világszínvonalú neveléstudományával – legalább is annak egy meghatározó részével, a chicagói iskolával ismerkedhettünk meg.

Torsten Husén előadásai az oktatáskutatás és a politikacsinálás nagy és csaknem megoldhatatlan problémái körül forogtak; színesen és élményszerűen adott elő. A könyv, amely előadásának vezérfonalául szolgált (Husén, Boalt 1967) tulajdonképp Svédország esettanulmánya. Husént nem ez a könyve tette ismertté, hanem a *Talent, Opportunity and Career* című, amelyben 1500 személy boldogulását kísérte végig 26 éven át (vö. Husén 1969). De ez a könyv most nem illeszkedett a képbe; inkább szerzőjének alapvető meggyőződését tükrözte, mintsem oktatáspolitikai-orientáltságát. Az előadás alapjául szolgáló többszerzős könyv tulajdonképpen

tanulmánygyűjtemény, amely a svéd oktatási reform körül forgott, bemutatva annak tudományos megalapozását. Az előadó hitte és el is hitette a hallgatósággal, hogy ha a kutatások jól vannak szervezve, megfelelőképp végrehajtva, s ami fő, kíváncsan prezentálva, akkor a politikára gyakorolt hatás sem marad el.

Havighurst, akit más publikációiból már ismerhattunk (Havighurst 1962, 1966) a szociológiát volt hivatva képviselni a chicagói team-ben. Igaz, nem Coleman módjára, sokkal inkább a neveléshez illeszkedve, ahogy azt *Education and Society* c. könyvében be is mutatta (Havighurst, Neugarten 1962). Ez a kulturális antropológiával és szociálpszichológiával érintkező megközelítés elsősorban a nevelésre összpontosított, a nevelést a szocializáció egy kitüntetett fajtájának fogva föl, és köré építve a szocializáció ún. „ágenseit”, azaz a családot, az iskolát, a munkahelyet és a szabadidő számos befolyásoló tényezőjét. A nyári egyetemen Havighurst épp azt fejtegette, hogy a nevelésszociológia – az ő értelmezésében – valójában az egyénfejlődés szociológiája, legalább is az kellene legyen. Füzetnyi vastagságú vezérfonala, amelynek mentén előadását tartotta, csakugyan erre a címre hallgatott: Fejlődési főladatok a nevelésben (Havighurst 1966). Hogy a koncepció mélyére hatoljunk, a hallgatóság egyik főladata volt lefordítani ki-ki anyanyelvére a kifejezést: „developmental task”. Kiváló főladat volt – tanári módszernek sem rossz -, amellyel mi, a magyarországi főladattal nem, vagy csak alig boldogultunk. Ezt csak részben okozta nyelvi járatlanságunk, valamint járatlanságunk a gyermek- és fejlődépszichológiában. A fő ok a koncepció sokértelműsége volt, amely éppen ezzel tükrözte a Havighurst-féle „fejlődési főladat” bonyolult összefüggését egyénfejlődéssel és társadalmi környezettel (a szerző kedvelt területe).

Ralph Tyler öregember benyomását keltette, kísérvél közlekedett. Az előadói pulpitusnál azonban, jó tanár módjára, valósággal visszafiatalodott. Azt a kurzust tartotta, amelynek anyagát kis könyvében, az *Alapelvekben* foglalt össze, s amelynek harmincadik (!) kiadását adták kézbe, hogy követhessük az előadását (Tyler 1970). Az előadás világos volt, és érthető, a könyv pedig – aki azóta olvasta, tudja – egyszerű és könnyű olvasmány. Számunkra (főként a magyar csapatra gondolva) azonban valósággal fölforgató. Tyler a tantervet – amin nem azt a központi dokumentumot értette, mint akkor mi – a tanulók „szükségeiből” kiindulva javasolta kialakítani; és jó időbe telt, hogy fölfogtuk, részben hiányos szaknyelvi ismeretünk miatt is, miről beszél. Tantervet – a gyermek szükségletéből? Nagy László óta tudhattuk ugyan, mit is jelent ez (Ballér Endre épp Nagy

Lászlóból doktorált), de az ún. szocialista tantervek először is központiak voltak („a tanterv törvény!”), másodszor pedig elveken és értékeken alapultak, nem pedig „szükségletekből” építkeztek. Tyler és előadássorozata talpáról a fejére (vagy inkább fordítva) állította a dolgot. Egyszerű, átlátható, logikus és követhető volt – csak hogy számunkra még hosszú-hosszú ideig távoli harangszó maradt csupán.

Holott, mint kiderült, a nyári egyetem fő mondanivalóját, fő üzenetét csak ilyen tantervi fölfogással lehetett – lehetett volna – megérteni, közvetíteni és aztán otthon (mint a szervezők gondolták és remélték) alkalmazni. A tanulói teljesítményméréseknek az a filozófiája és technikája, amely az egész IEA gondolati hátterét képezte, nem lett volna érthető – s nem is volt érthető – a tantervnek és az oktatásnak e számunkra radikálisan új fölfogása nélkül. Azok a lépések, amelyek révén a tanítás-tanulás céljait (*objective*) kijelöljük, s aztán azokat a tanulói „viselkedések” nyelvére átfordítjuk – hogy végül tesztet készíthessünk hozzájuk és mérhetővé tehessük őket – a szükségletekből kiinduló, azokra válaszoló curriculum fölfogásból indult ki. A mérhetővé tételnek ezt a folyamatát Benjamin Bloom, az egész nyári egyetem meghatározó személyisége mutatta be és adta elő nekünk (Bloom et al 1971).

Előadásából és az általa vezetett konzultációkból kiderült aztán a teljesítménymérések eredete, közvetve pedig az is, hogyan illeszkedett a chicagói neveléstudomány az egyetem tevékenységébe. Bloom a pályáját mint pszichológus kezdte, és az egyetem értékelési központjába került. Itt sok hallgató értékelését kellett előkészíteni és lebonyolítani, elsősorban olyanokét, akik alapképzésekben vettek részt. A tananyag elemzését és tesztkérdésekre bontását itt kezdte el, és itt alakította ki azt a rutint, amelyet sokkal később, mintegy negyven év után, nekünk is előadott, az IEA gyakorlatában pedig nemzetközi hírűvé tett. Ez a rutin – amelyet ma (2012) már itthon is tanítunk-tanulunk a megfelelő tanárképzési kurzusokon – vezette őt az értékelés olyan rendszeréig (formatív – szummatív), amely később világszerte elterjedt, és mára az osztálytermi és iskolai értékelés alapismeretei közé tartozik.

Előadásai színesek, megragadóak és nyugtalanítók voltak – épp, mint előadójuk, aki akkorra egyetemének kiemelkedő tudósává vált; s tudományos diszciplinává tette a pedagógiát, amely hosszú időn keresztül Dewey nyomdokain, az ún. pragmatikus pedagógia mozgalmában élt csak. Benjamin Bloom, akinek a munkásságával mi akkor Graennában megismerkedhettünk,

hozzájárult ahhoz, hogy a chicagói iskola fogalommá váljék az amerikai neveléstudományban és oktatáskutatásban, akárcsak Harvard, mondjuk, a politikatudományban.

A délelőtti két-két plenáris előadást délután szemináriumi munka követte. Az amerikaiak munkastílusa és munkatempója számunkra szokatlanul feszes – bár igen közvetlen – volt. Szinte előmunkásként, tutorként dolgoztak velünk, nem is mint tanárok, inkább mintha a „tanulópárunk” lettek volna. Akkor jött divatba, ami európai fülnek még szokatlanul, néha épp toladónak csengett: egymás keresztnevéen szólítása. A pontosan betartott időkeretek után – ha a hallgatóság örömmel lélegzett már föl, a tanári kar, a „faculty”, heti rendszerességgel esti értekezletet tartott, hogy értékelje a saját előrehaladását.

A délutáni szemináriumokon

más volt a csoportbeosztás, mint a délelőtti plenárisokon. Itt a részt vevő országok „delegátusai” – így nevezték őket – szakmájuk és funkcióik szerint alkottak csoportokat. Báthory Zoltán a tudományos csoportba tartozott, amelyet Postlethwaite vezetett, s amely az IEA-ban kialakított vizsgálati módszereket terjesztette, illetve egyeztetette össze és fejlesztette tovább. Báthory és Postlethwaite személyes, sőt már akkor egyenesen baráti kapcsolatban állottak; nem csoda, ha Báthory helyzete a csoportjában központi lett. (Később egyéves tanulmányutat töltött az IEA stockholmi központjában; részleteit akkor egyeztették. Ballér Endre egy adminisztratív csoportba került, amelyben főként minisztériumi tisztviselők vettek részt, s amely – az IEA vezetőinek elgondolásában – a tantervek curriculum típusú átalakításán dolgozott, azért felelt volna, hasznosítva az IEA mérési eredményeit és nemzetközi összehasonlításait. Szebenyi Péter és Varga Lajos tantárgyi csoportokban vettek részt – ma „műveltségi területeknek” mondanánk őket. Én az alsó tagozatos csoportba kerültem.

A csoportot John Goodlad irányította. Neki sem ismertük a nevét, holott akkor már az elemi iskolai sajtót világszerte bejárta. Nemcsak nagy visszhangot kiváltó könyve miatt (Goodlad et al 1959), hanem azért is, mert – néhány később megismert jeles iskolai innovátorhoz hasonlóan – maga is föltűnő jelenség volt magas, vékony alakjával, dekoratív göndör hajával, a campusokon akkor terjedő farmerviseletével, mozgékonyásával és előadásmódjával. Elmondása szerint – később leírva is olvashattuk – maga is elemi iskolai tanítóként kezdte a pályáját, ráadásul Kanada elhagyott, ritkán

lakott vidékén, ahol egytanítós iskola és oktatás dívott. Fölismerése, hogy az osztatlan tanítás mennyivel hatékonyabb tud lenni, mint a tömegoktatás – még ha osztott tanulócsoporthoz folyik is –, innen származott. Ebből, már mint kaliforniai egyetemi tanár, valóságos mozgalmat indított, amelynek később hazai innovátoraink körében is visszhangja támadt, például Mihály Ottó munkásságában (Mihály et al 1980).

Stílusjegyein kívül abból, amit napról-napra hallottunk tőle, nem sok maradt meg. Minden jel szerint csak keveset lehetett – lehetett volna – közvetlenül is beilleszteni a hazai iskolai gyakorlatba; amellet a visszaemlékezés írója már régebben elszakadt a közvetlen iskolai, alsó tagozatos gyakorlattól. Ami Goodlad szemináriumából hosszú ideig meghatározó maradt e csoport tagjainak, az a csoportvezetés stílusa, az együttműködés szervezése, a kölcsönös tanítás és tanulás formáinak könnyed, gyors és természetes kialakítása volt. Azokhoz a szociáldinamikai játékokhoz, amelyeket az amerikai pedagógiában később sokan megfigyelhettünk, mi akkor Magyarországon akkor még nem voltunk hozzászokva (s máig sem terjedtek el, legfőleg az inkluzív oktatásban). A „participatory learning”-nek ez a folyton mozgó, felvonásról-felvonásra változó ritmusa magával ragadó volt, és szinte kikényszerítette az ismétlést, az otthoni alkalmazást.

Goodlad csoportjában – talán a szervezési stílusának köszönhetően is – barátságok szövődtek. Egyik-másik túlnyúlt Graennán; némelyik máig tart. Hogy ez az „emberi oldal” mennyire volt tudatos és mennyire adódott önként csoportvezetőink „curriculumában”, nem tudható. Annyi azonban bizonyos, hogy az intenzív és folyamatos együttlét – amely amúgy is kialakított volna egyfajta csoportkultúrát és viselkedési modifikációt – e látszólag fesztelen kommunikációs stílus és változatos foglalkozási formák között még gyorsabban és még hatásosabban kialakulhatott. S olyan hozadéka volt ennek a nyári egyetemnek, amelyet a részt vevők akkor még nem föltétlenül ismertek föl és el – aki hallgatósággal (akár fiatalokkal, akár felnőttel) rendszeresen foglalkozik, köztük él, természetesnek talál.

Graenna utóélete

Bár hivatalos jóváhagyással

jutottunk el Graennába, az IEA nyári egyeteme alig visszhangzott itthon. A csoportot, amely részt vett a rendezvényen, mély csönd vette körül, az irigységgel vegyes agyonhallgatás

csöndje. Könnyű volna persze ezért a fogadó közeget okolni (mint szokás) – mondván, hogy nem értenek hozzá, s ezért inkább akadályozzák, mint támogatják a teljesítménymérések új, nemzetközi összehasonlító módszereit és eszközeit. Némi igazság ebben is volna. A csoport tagjai előzőleg megállapodtak abban, hogyan fogják megismertetni az itthoni szakmai közönséggel, amit Graennában tanultak; ez egyébként követelmény, kíváncsi is volt. Ennek szellemében – első, tervezett lépésként – az OPI lapjában (Pedagógiai Szemle) ismertetéseket írtak a graennai tankönyvekről (Kozma 1972).

Már ekkor érződött azonban két nehézség. Az egyik a nyelvi és fogalmi volt. Magyarul nem mindig lehetett jól, dinamikusan megfogalmazni azt, ami angolul elhangzott, s nemcsak a nyelvek különbözősége miatt. Hanem főként a fogalmak és a mögöttük rejlő szemléletmódok nagy-nagy különbségei okán. A *curriculum* szó vagy a *formativ* és *szummativ* értékelés fogalma mást jelentett – ha jelentett valamit egyáltalán – Graennában, és mást Budapesten. Az alulról tervezett, fölépített, a gyerekek szükségleteire válaszoló tanítás – egyáltalán: a tanítás és tanulás egyetlen folyamatként való fölfogása – nem tartozott a hazai pedagógia „aranyalapjai” közé; itthon a Ratio Educationis szelleme uralkodott (s mint a komparatiztikából tudhatjuk, nem véletlenül). Mást jelentett az értékelés, amely még csak kezdett összefonódni a méréssel – azóta együtt emlegetjük őket -, s főként alig tudtunk valamit a tudástesztekről. Vagyis a csoportnak egyszerre kellett volna az IEA fogalmi rendszerét is, szellemiségét is átültetni magyarra és a magyarországi pedagógiába.

A másik nehézséget az oktatás- és tudománypolitika jelentette. Bár az 1960-as évtized a nyitás évtizede volt, az 1950-es években – sokszor adminisztratív eszközökkel – elfogadtatott ismeretek, nézetek és meggyőződések mélyen beivódtak a pedagógiai köztudatba. Akik másfél évtizeddel korábban mindezt megtanulták, most épp vezető pozíciókat foglaltak el. Ez egyfajta politikai nyomást is jelentett, amit az oktatáspolitikai és oktatástervezési slágerkönyveinek (Illich 1971, Faure 1971, Coombs 1968) ellentmondásos fogadtatása is jelzett itthon (Timár 2005), valamint a szovjet és a keletnémet Pedagógiai Akadémián. A csoport tagjai – egy kivétellel az OPI főállású munkatársai – igyekeztek kivonni magukat ebből a viharból, akár annak árán is, hogy nem egyszerűen könyvismertetést írtak, hanem könyvkritikát (ami, a graennai út után elég visszatetsző volt). Az, hogy a pedagógia akadémiai évkönyve egy teljes kötetet bocsátott az IEA-vizsgálatok rendelkezésére,

különleges fegyverténynek számított (Kiss 1979); a fokozódó elszigetelődésen azonban mégsem segített.

De még ha minden ismertetésük kritikai lett volna – ha azzal érkeznek haza, hogy „a kapitalizmus rothad” –, a csoport akkor sem tudott volna számottevő hatást elérni. Graennáról egyszerűen nehéz volt beszélni, az élményeket és az ismereteket kívülállókkal megosztani, a zárt körbe másokat beengedni, hát még meginvitálni! A csoport tagjai egy darabig egymás közt angolul beszéltek a graennai ismeretekről, így könnyebbnek, főként pedig egyértelműbbnek érezték – s ez nem segítette a disszeminációt. A graennai csoport még többször találkozgatott terített asztalnál, de nem volt elég türelmük és kitartásuk, hogy legalább egymás közt törzsasztalt szervezzenek, újabb mondanivalókkal. Egymással is versenyre kelve, a graennai csoporttalálkozók lassan, észrevétlenül elmaradtak.

Nem is volna érdemes a közfigyelemre,

ha Graenna hosszan tartó hatása nem volna megfigyelhető és dokumentálható. Ez az IEA esetében nyilvánvaló. A graennai nyári egyetem az IEA első nagy szabású rendezvénye volt, amelyet története során különböző országokban még több nagy méretű rendezvény követett. A graennai csapat az IEA történetének is csak egy kicsiny epizódja; maga az IEA megszüntetve élt és él tovább. A PISA-vizsgálatok és a hazánkban is készülődő felsőoktatási teljesítménymérések idején ma már kevesen tartják számon ezeknek a munkálatoknak az IEA-gyökereit. Ezeket mi sem vesszük számba, hisz nem az IEA történetét írjuk – még csak a hazait sem –, csupán a graennai nyári egyetemen részt vevőket. Az IEA aktivitások azonban legalább egy következő évtizedre mindegyikük pályáját befolyásolta, mert sokáig úgy tűnt, hogy ez a pedagógiai kutatás nemzetközi fő iránya (ami később naivitásnak bizonyult).

Báthory Zoltán (1931–2011) életpályáját mindenesetre alapvetően meghatározta Graenna és az IEA. Nemcsak szakmai ismereteit és tudományos kapcsolatrendszerét építette ki ennek segítségével, hanem helyzetét is megszilárdította az OPI-ban és a hazai pedagógiai életben. Pedagógiai kutatóként az IEA-tól kapta az első, meghatározó indítást arra, hogy pedagógiai kutató legyen (a kor általa is kedvelt kifejezése), hanem hogy kutatóként behatoljon az „oktatáspolitiká-csinálás” világába. (Báthory...). Hazai és nemzetközi ismertségben és elfogadottságban messze túlszárnyalta korábbi műhelyeit. A mérésnek és értékelésnek – egyáltalán: a neveléstudományi kutatásnak – az a modellje, amellyel először Graennában

találkoztunk, később visszahatott Báthory Zoltán korábbi műhelyére, a méréses pedagógia hazai otthonába (Szegedi Tudományegyetem), és ma a neveléstudományi kutatás ún. „viselkedéstudományi paradigmájaként” él tovább (Kozma 2001). Sőt, még a graennai „különítmény” (ahogy egymás közt nevezték) nosztalgiái is újra éledtek a Magyar Neveléstudományi Egyesület (HERA) 1989-es megalapításakor (Nagy 2001).

Ballér Endre (1929--2007), aki a graennai csapatban a minisztériumi tantervtervezést és fejlesztést képviselte, nem futott be minisztériumi pályát (és tantervet sem tervezett ott). Graenna nyomán azonban ő is jelentős Unesco és IEA-kapcsolatokra tett szert, és tantervtervezőként a fejlődő világba is eljutott. Hosszú helykeresés után végül tantervelméleti disszertációval nyerte el az akadémiai doktori címet, és lett az MTA Pedagógiai Bizottságának társelnöke. A személyes életút állomásainál azonban több figyelmet érdemel közreműködése a NAT (nemzeti alaptanterv) első változatának kialakításaiban és vitáiban, amely köré csaknem a teljes graennai csapat felsorakozott. A NAT „műveltségi területeinek” első megfogalmazásában Graenna és az ott tanult Tyler-féle curriculumelmélet is ott volt (Ballér 1994: 358), bár indíttatása más volt, és első megjelenését az ún. akadémiai Fehér Könyv (1977) tartalmazta. A Fehér Könyv, amely csak néhány évvel később keletkezett, mint az IEA meghatározó graennai elménye, a következő két évtizedre kisugárzóan meghatározta a NAT-vitákat, és lassan átítatta a hazai pedagógiai gondolkodást.

Szebenyi Péter (1933--2001) későbbi pályáján szintén követhető Graenna hatása (Szebenyi 1992). Az 1980-90-es évek fordulójának NAT-vitáit bemutatva például ezt írja: „...a tudás társadalmi-politikai súlyának felértékelődése miatt a tantervkészítők egyre nagyobb figyelmet fordítottak a tanulók tényleges teljesítményeire, a folyamat outputjára. Ezért különböző taxonómiai rendszerekben az elvárt (mérhető) tanulói teljesítményeket (követelményeket) helyezték a tanterv központjába. A tananyagközpontú és tevékenységközpontú tantervek mellett így jelentek meg a tanulói teljesítményközpontú tantervek.” (Szebenyi 1994: 348).

E visszaemlékezés íróját hosszú távon Havighurst nevelésszociológiája befolyásolta leginkább (Havighurst, Neugarten 1962). Ez a nevelésszociológia nem hasonlított az 1960-as években újra indult hazai és kelet-európai szociológusok munkáihoz, akik az oktatás problémáit, meglehetősen egyoldalúan a társadalmi mobilitás vizsgálatához kötötték.

Havighurst más tradíciót követett, leginkább Margaret Meadet (Mead 1970), amikor a nevelést a tágabban értett szocializációs folyamatba kapcsolta be, illesztette vissza. Az oktatás- és nevelésszociológiának ez a fölfogása a korban szokásosnál érzékenyebb volt a tanulói teljesítmények társadalmi háttérének elemzésére, mint a jórészt vagy kizárólag statisztikai eszközökkel folyó, hivatalos statisztikákat – vagy nagy mintás adatfölvételeket fölhasználó – hazai mobilitás-vizsgálatok. Ennek eredményeképpen került be a vizsgálati szempontok közé az iskola vonzáskörzete mint, amely összegzi a tanulókat érő sokféle társadalmi hatásokat, és érzékenyebb magyarázatot adhat a gyerekek iskolai teljesítményei közötti különbségekre (Kozma 1979). Innen datálható a szerző máig folyamatos érdeklődése Magyarország eltérő fejlettségű térségeinek társadalmi-művelődési viszonyai iránt.

Graennában szembesültek

a magyar csapat tagjai azzal a pedagógiával, amelyet az IEA is képviselt, s amely félúton áll alapkutatások és oktatáspolitikai alkalmazások között. A graennai nyári egyetem szervezői sikeres kutatók voltak – ma inkább szakértőknek neveznénk őket –, akik megtapasztalták, hogyan befolyásolhatók az oktatáspolitikusok, s hogyan alapozhatók meg az oktatásügyi reformok. A második világháború utáni Svédország sikeres oktatásügyi reformot hajtott végre a szociáldemokrácia eszméitől vezettetve, és akik az IEA-t kezdeményezték és Graennát szervezték, ettől a sikertől magabiztosak lettek. A kutatás – amely szervezetileg lehetőleg függetlenül van az oktatáspolitikától (értsd: minisztérium) – közvetve-közvetlenül nemcsak és nem elsősorban az iskolai gyakorlatot kell szolgálja, hanem az iskolai gyakorlatot is meghatározó oktatáspolitikát. A pedagógiai kutatásnak ez az étosza beivódott a magyar csapat tagjaiba, sok szalon élve tovább.

Báthory Zoltán a saját pályafutásában teljesítette ki és testesítette meg azt a szakértőt, aki a kutatásban kezd és a politikában fejezi be. (Példaképe, Torsten Husén élete végéig professzor maradt; igaz, egy intézeté, amely később fokozatosan az egyetemi élet periferiájára sodródott, nemzetközi hírnevét azonban hosszú ideig meg tudta őrizni). Amit Kiss Árpád élete végéig csak informálisan ért el – az oktatáspolitikai és az oktatáspolitikusok befolyásolását –, azt Báthory Zoltán más-más szerepben többnyire sikeresen valósította meg, saját nevéhez kötve számos oktatási reformkezdeményezést.

Ballér Endre pályafutásában ezt az oktatáspolitikai irányultságot töltötték be a NAT-munkálatok. E munkálatok és viták Szebenyi Péter pályáját is mélyen

befolyásolták, ő azonban az oktatáspolitikai más metszetével is találkozott, a helyi-megyei (fővárosi) szakirányítással (tanulmányi felügyeletből szaktanácsadás). E visszaemlékezés szerzőjét ez a politikabefolyásolási elkötelezettség leginkább akkor befolyásolta, amikor az oktatás különböző szintű és távlatú tervezésében működött közre. Graenna mellékétől és hatásától tehát az egykori csapat tagjai nehezen szabadultak, ha szabadulhattak egyáltalán. Az 1960-as évek végének oktatáspolitikai nyitásában csupán egy pillanat volt. De milyen pillanat!

Hivatkozások

- Ballér E (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio* 3, 3: 355-66.
- Báthory Z (2001): Maratoni reform. Budapest: Önkönet.
- Bloom B S et al (1971): Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill
- Coleman J S (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington DC. Government Printing Office
- Comber L C, Keevs J P (1973): Science Education in Nineteen Countries. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Coombs Ph H (1968): Az oktatás világválsága. Budapest: Tankönyvkiadó
- Corwin R G (1965): A Sociology of Education. New York: Appleton Century Crofts
- Faure E et al (1971): Tanuljunk meg élni! Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár
- Goodlad J. I, Andreson R H (1959): The Nongraded Elementary School. New York: Harcourt, Brace
- Hajtmán B (1971): Bevezetés a matematikai statisztikába. Budapest: Akadémiai
- Havighurst R J (1962): Growing Up in River City. New York: Wiley
- Havighurst R J (1966): Education in Metropolitan Areas. Boston: Allyn and Bacon
- Havighurst R J (1966): Developmental Tasks in Education. Chicago: Chicago University Press
- Havighurst R J, Neugarten B L (1962): Society and Education. Boston: Allyn and Bacon
- Husén, T (1969): Talent, Opportunity and Career. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén, T (1979): The School in Question. London: Routledge

- Husén T (1981): Social Influences on Educational Attainment. Paris: OECD
- Husén, T. (Ed.). (1967): International Study of Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries (Vols. 1–2). Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Husén T ed (1979): The Future of Formal Education. Stockholm: Almqvist and Wiksell International
- Husén T, Boalt G (1967): Educational Research and Educational Change. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén T, Postlethwaite N T (1988): International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Oxford: Pergamon Press (Elsevier)
- Illich I (1971): Deschooling Society. London, New York: Boyars
- Jensen A (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Education Review 39, 1:1-133
- Kagan J, Havemann E (1968): Psychology: An Introduction. New York etc: Harcourt, Brace
- Kiss Á (1969) Műveltség és iskola. Budapest: Akadémiai
- Kiss Á ed (1970): Ötödik nevelésügyi kongresszus I-II. Budapest (kiadó föltüntetése nélkül).
- Kiss Á et al eds (1979): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-76. Budapest: Akadémiai
- Kozma T (1969): Tudásmérés húsz országban. Beszélgetés T. Neville Postlethwaite-tal. Köznevelés 1969, 7: 23-25
- Kozma T (1972): Neveléstudományi kutatás és oktatásügyi reform. Pedagógiai Szemle 22:1, 90-92
- Kozma T (1979): Az iskola mint a tanítás-tanulás szervezeti kerete. In: Kiss 1979: 442-79.
- Kozma T (2001): Paradigmáink. Iskolakultúra 11, 10: 3-14
- Kozma T (2002): Egy paradigma vége. <http://nevtudphd.unideb.hu/kozmatamas/> (leolvasva: 2012.03.17)
- Mead M 1970 Culture and Commitment. New York: The Natural History Press
- Mihály O et al (1980): A polgári nevelés radikális alternatívái. Budapest: Tankönyvkiadó
- Myrdal G (1974): Korunk kihívása: a világszegénység. Budapest: Gondolat
- Nagy J et al (1966): A programozott oktatás tapasztalatai. Budapest: Tankönyvkiadó
- Nagy M (2001): HERA, egy önmeghatározási kísérlet. Educatio 9, 1: 80-91
- Nagy S (1967): A didaktika alapjai. Budapest: Akadémiai
- Pléh Cs (1992): Pszichológiatörténet. Budapest: Gondolat
- Postlethwaite N T (1993): Torsten Husén. Prospects 23, 3-4: 677-86

- Pukánszky B, Németh A. (1997): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Scholz Gy ed (1967): Bevezetés a programozott tanításba. Budapest: Tankönyvkiadó
- Szebenyi P (1992): Tantervfajták külföldön. In: Horánszky N ed 1992 Tantervek külföldön. A tantervelmélet forrásai 15. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, pp. 355-66
- Szebenyi P (1994): Tantervkészítés egykor és most. Educatio 3, 3: 345-54
- Tímár J (2005): Életregény. Budapest: Noran
- Tyler, R (1970): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: Chicago University Press
- Walker, D. A. (1976): The IEA Six Subject Survey. New York: John Wiley .



DEBRECEN 2012