

HATÁRTALAN OKTATÁSKUTATÁS
TANULMÁNYOK A 75 ÉVES KOZMA TAMÁS TISZTELETÉRE

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS IX.

Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére

Szerkesztők:
Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán



Debrecen
2014

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS

A sorozat IX. kötete:

Határtalan oktatáskutatás

Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére

Szerkesztők: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán

Írták: © Bacskai Katinka, Barta Szilvia, Bicsák Zsanett Ágnes, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dankó-Herczegh Judit, Dusa Ágnes Réka, Fintor Gábor János, Homoki Andrea, Kardos Katalin, Kovács Klára, Madarász Tibor, Máté Krisztina, Morvai Laura, Nagy Péter Kristóf, Nagy Zoltán, Németh Nóra Veronika, Oszlanczi Tímea, Pataki Gyöngyvér, Stark Gabriella Mária, Szabó Anita Éva, Szőcs Andor, Szűcs Tímea

Lektorálták: Ábrahám Katalin, Bicsák Zsanett Ágnes, Bordás Andrea, Brezsnýánszky László, Buda András, Buda Mariann, Bujdosó Gyöngyi, Chrappán Magdolna, Dankó-Herczegh Judit, Fényes Hajnalka Zsuzsanna, Fenyő Imre, Györgyi Zoltán, Hajdicsné Varga Katalin, Kovács Edina, Kovács Klára, Molnár Balázs, Pusztai Gabriella, Szabó József, Szirmai Erika, Szolár Éva, Tornyai Zsuzsa Zsófia, Tóth Zoltán, Veressné Gönczi Ibolya

Kiadja:

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja
(CHERD-Hungary), Debrecen, 2014

A kiadást támogatta:

Debreceni Egyetem Hallgatói Önkormányzata

Nyomdai munkák: Kapitális Kft.

Angol nyelvi lektor: Barta Szilvia

ISBN 978-963-08-8995-7 (Online)

ISBN 978-963-08-9146-2 (Nyomtatott)

ISSN 2064-6046 (Online)

ISSN 2060-2596 (Nyomtatott)

TARTALOM

<i>Előszó</i>	5
---------------------	---

KUTATÁSOK AZ ISKOLÁBAN

Bacsikai Katinka: <i>Tanárok hátrányos iskolai kompozícióban</i>	9
Bordás Andrea: <i>Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókuszcsoportos interjú tanításértelmezéseiben</i>	23
Nagy Péter Kristóf: <i>Negyedik osztályos általános iskolai tanulók internethasználati szokásai</i>	35
Homoki Andrea: <i>Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai</i>	45
Szűcs Tímea: <i>Zeneiskola az Észak–Alföld régióban</i>	57
Fintor Gábor János: <i>A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál</i>	69
Morvai Laura: <i>Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben</i>	79

KIK LESZNEK A JÖVŐ TANÁRAI?

Stark Gabriella Mária: <i>Miért a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata? Kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását befolyásoló tényezői</i>	95
Barta Szilvia: <i>Tanár szakos hallgatók és egyetemi integritás</i>	109
Dankó-Herczegh Judit: <i>Digitális törésvonalak a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében</i>	119
Nagy Zoltán: <i>Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei</i>	131
Németh Nóra Veronika: <i>Pedagógusjelöltek olvasói magatartása</i>	141

TÁRSADALMI KIHÍVÁSOK – PEDAGÓGIAI VÁLASZOK

Pataki Gyöngyvér: <i>Összehasonlításokon alapuló oktatási tér és tanulói identitások. Új trendek az angol inkluzív pedagógiában</i>	153
Madarász Tibor: <i>Katonapedagógia: társadalmi kapcsolat építése a honvédelmi nevelésen keresztül</i>	165
Bicsák Zsanett Ágnes: <i>A herbarti pedagógia és a reformpedagógiai elvek szembeállításának problémája</i>	177
Máté Krisztina: <i>A szabadművelődés kezdete Szatmárban</i>	189
Oszlánczi Tímea: <i>Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe és jellemzői. Egy vidéki esti gimnázium iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenysége</i>	199

HATÁROKON ÁTÍVELŐ FELSŐOKTATÁS

Dusa Ágnes Réka: <i>Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében.</i> <i>A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései</i>	215
Szőcs Andor: <i>Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – társadalmi tőke-hatások</i> <i>a partiumi hallgatók körében.....</i>	229
Kardos Katalin: <i>Szakkollégiumi közösségek belső működése</i>	243
Ceglédi Tímea & Szabó Anita Éva: <i>Középiskolások és hallgatók</i> <i>az árnyékoktatásban.....</i>	257
Kovács Klára: <i>A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi</i> <i>eredményességének egyes dimenzióira.....</i>	275
<i>Szerzők</i>	289
<i>Absztraktok.....</i>	291
<i>Abstracts</i>	299
<i>Tabula gratulatoria</i>	307

ELŐSZÓ

Az oktatáskutatások friss eredményeit bemutató „kilátóra” invitáljuk az olvasót, amely különleges panorámát kínál a Debrecent körülölelő Partium régió vagy a Visegrádi országok oktatására. Megmutatjuk, miként lehet másképp tekinteni az országok, a tudományok, a korszakok, a különböző módszerek, az oktatás iránt érdeklődő szereplők közötti határokra, az osztálytermek falaira, s mindenekelőtt az oktatás határtalan kapcsolataira a látottakkal.

Olyan kutatók eredményeit gyűjtöttük csokorba, akik Kozma Tamás tanítványaiként büszkén vallják a professzortól kapott kutatói értékeket. Kozma Tamás nem egyszerűen csak a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program vagy a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) alapítójaként hat pályafutásunkra. Nem csak az újító kutatási vagy szakirodalom olvasó szemináriumok oktatójaként formálja kutatói vénánkat. Követendő pályája, a doktori program atmoszféráját meghatározó mintaadása, egyenessége, személyes odafigyelése, a mindig jól időzített szakmai iránymutatásai tanítottak meg minket kutatóként megszólalni, írni, gondolkodni, élni.

Köszönjük neki a nyitottságot, amellyel közelített felénk az első találkozásunk alkalmával – ez a találkozás mindannyiunk számára emlékezetes és fontos mérföldkő kutatói karrierünkben. Köszönettel tarozunk a bizalomért, amellyel a kezdő kutatók felé fordul, s a kedves, mégis szigorú iránymutatásokért, amelyekkel szinte észrevétlenül kutatót formál belőlünk egy-egy kutatás végére. Az olyan feladatokért, amelyekről még magunk sem gondoljuk, hogy képesek vagyunk elvégezni. A tudatosan és gondosan építgetett, a nekünk épített „kilátóért”.

A „kilátón”, a kutatások, a szemináriumok során szerzett élményekből, botlásokból, tapasztalatokból, a Professzor úr mellett kiteljesedő mérhetetlen kutatói kíváncsiságból építkezik mindaz, amely a jelen kötet tanulmányaiban is érzékelhető. A tanulmányok egy része olyan kutatások eredményeit összegzi, amelyek Kozma Tamás vezetésével valósultak meg (LeaRn, TERD, HERD, Shadow Education), de helyet kapnak benne – mint ahogyan a doktori programban – olyan témák is, amelyek a kutatók saját érdeklődéséből születtek, s a debreceni neveléstudományi doktori képzés során értek igazi kutatássá. A tanulmányok témái széles spektrumon mozognak: az általános iskola legalsóbb szintjétől a felnőttoktatásig, a múlttól a jövőbe mutató javaslatokig, a nevelésfilozófiától az alkalmazott oktatáskutatásig, az interjúelemzéstől a

többváltozós statisztikáig, a zenetanulástól az internethasználatig, egy-egy intézmény sajátosságaitól a tágabb oktatáspolitikai következtetéseikig, a katonapedagógiától a nyelvi attitűdökig, a szatmárnémeti magyar felsőoktatástól az angol inkluzív pedagógiáig, a diákoktól a tanárrá váláson át a tanárokig, az elnyomottak pedagógiájától az egyetemi integritásig, a határoktól a határok áthidalásáig.

A Kozma Tamás által alapított doktori programban tanultuk meg egymás munkájának megbecsülését, az együtt munkálkodásban rejlő lehetőségek fontosságát. Így született ez a tanulmánykötet is, amely létrejött a közös munkának köszönhető: a debreceni neveléstudományi doktori képzés oktatóinak, akik a kötet elkészülését önzetlenül segítették, a legjobb tudásukat adó szerzőknek, a szakmai szttenderdek betartása felett őrködő lektoroknak, a megjelentést támogató Hallgatói Önkormányzatnak, s minden kedves közreműködőnek.

Szeretettel ajánljuk e tanulmánykötetet Professzor úrnak. Tőle, s az általa alapított doktori programtól kaptuk az oktatáskutatást, annak szemléletét, módszereit, küldetését, mélységeit, az általa felszínre hozott témákat. Mi pedig ezért cserébe azt adjuk most, amit a tanítványok a legkedvesebb ajándékként adhatnak professzoruknak a 75. születésnapjára: örömmel, titkolózással, kíváncsiságtól vezérelve íródott tanulmányokat a Professzor úrnak is kedves kutatási területekről. Könyvünket ajánljuk mindazoknak, akik leendő, mostani vagy egykori tanítványként, a kutatások alanyaként, oktatáspolitikusként, munkatársként érdeklődnek az oktatáskutatás friss és színes világa iránt.

A szerkesztők

Debrecen, 2014 áprilisa

Kutatások az iskolában

BACSKAI KATINKA

TANÁROK HÁTRÁNYOS ISKOLAI KOMPOZÍCIÓBAN

Kíváncsian várom, mikor ír valaki doktori iskolánkban disszertációt a disszertációírásról. Minden disszertációnak izgalmas története van ugyanis. Története a témának, a témavezető választásnak, az empirikus munka heroikus küzdelmének, a szakirodalom világnézetet formáló kutatásának. A saját védésemhez közeledve egyre több ilyen történetet hallok, és meglepő módon tapasztalom, hogy számtalan téma és számtalan megközelítés jellemzi ezeket a munkákat, de mégis mindegyikben tetten érhető a doktori program lenyomata. Úgy gondolom, hogy ez nem feltétlenül szándékos minden disszertens részéről, hiszen nagy alkotói szabadságot kapunk, amivel igyekszünk élni. Magam is meglepődtem, mikor végleges formát öltött a dolgozatom: bár nem ezzel a témával, nem ezzel az elméleti megközelítéssel, nem ezzel a vizsgálati csoporttal kezdtem foglalkozni, a program tudósai (szándékosan nem kutatót írok, hiszen azok mi vagyunk) írott és előszóban átadott gondolatainak kézjegye ott van a dolgozaton. Ismeretlenül is tudják a hozzáértők, hogy ez a disszertáció itt, Debrecenben született abban a programban, ahol Kozma Tamás az iskolaalapító. Ebben a tanulmányban ezen lenyomatok egy részét szeretném bemutatni.

1. Tanárok hátrányos iskolai kompozícióban

Az iskolai kompozíció az iskola tanulói összetételét jelenti. Beszélhetünk tanár-kompozícióról is, amennyiben a tanárokat valamilyen szempontból csoportokra osztjuk. Az iskolai kompozíció tehát számos tényezőt érint, leggyakrabban azonban a diákok társadalmi összetételét említik (Burnet & Lampert, 2011). Én is ez utóbbi alapján osztályoztam az általam vizsgált iskolákat, amikor is a szülők iskolai végzettsége alapján alacsony státusú, átlagos és magas státusú szülői kompozícióra osztottam a mintát.

A hazai, és általában a kontinentális oktatás leginkább tanárközpontú: a tanár és az osztály együttműködésére épül. Ez a struktúra elsősorban olyan homogén osztályokban működik zökkenőmentesen, ahol a tanár és a diákok egyformán magasra értékelik az iskolai teljesítményt. Az általam vizsgált iskolák nagy részében ez nem így van, mivel a diákok többsége nem úgynevezett „középosztálybeli” családból származik. A nemzetközi szakirodalomban is egyre több kutatás foglalkozik a hátrányos helyzetű, többségében szegény,

alacsony státusú diákokat oktató intézményekkel, pedagógusokkal. A jelenséget Burnet és Lampert szociológiai fogalomként írta le, és alacsony társadalmi-gazdasági státusú iskolaközösségeknek („Low SES School Communities”) hívja az ilyen intézményeket (Burnet & Lampert, 2011). Jelen tanulmányban az *alacsony státusú diák-kompozícióval rendelkező iskola* megnevezést használom, vagy néhol rövidebben azt, hogy *hátrányos kompozíciójú iskola*. Ez a jelenség természetesen összefügg az egyéni hátrányos helyzettel, bár nem keverendő össze vele. Az egyéni szinten vizsgált hátrányos helyzetnek számos összetevője lehet, többek között a lakóhely (kistelepülés), az etnikum, az anyagi helyzet (Kozma, 1975). Itt az alacsony státus legmeghatározóbb indikátora a szülők alacsony iskolai végzettsége, amelyet az értelmiségi szülők hiányával, vagy nagyon alacsony arányával fejezek ki. Adataimból kiderül, hogy ezek a tényezők gyakran együtt vannak jelen, de nem vettem figyelembe az anyagi helyzetet vagy a lakóhelyet a vizsgálandó iskolák kiválasztásakor. Azért döntöttem úgy, hogy a szülők iskolai végzettségét tesszük meg mutatónak, mert az empirikus kutatások többsége arra a következtetésre jutott, hogy a kulturális és társadalmi tőke sokkal inkább meghatározza a diákok későbbi társadalmi helyzetét, mint például az anyagi helyzetük, az anyagi tőke (Bourdieu, 1978; Róbert, 2000). A Kozma által használt hátrányoshelyzet-mutatók is általában az alacsony iskolázottságú szülői háttérrel kapcsolódnak össze (Kozma, 1975). A második világháború utáni kutatásokban még a szülők vagyona tűnt a döntő tényezőnek, később a szülők munkaerő-piaci státusa lett a legjobb előrejelzője a második generáció társadalmi pozíciójának (Ferge, 1984). A hatvanas-hetvenes évektől viszont egyre inkább a szülők iskolai végzettsége került a kutatások előterébe (Andor & Liskó, 2000).

Miközben kutatások sora hangsúlyozza, hogy a diák státusát általános iskolás korában jórészt a szülei státusa határozza meg, a hatvanas évek óta jelentős kutatási eredmények mutatják azt, hogy az iskola társas kompozíciója számos ponton erősen befolyásolja a tanuló teljesítményét (Coleman, Campbell, Hobson et al., 1966). Az iskolai kompozíció a tanári munkát és annak eredményességét vizsgáló kutatásokban is a figyelem középpontjába került. Az angol nyelvű szakirodalom nehezen kezelhető („hard-to-staff”) (Castro, Kelly & Shih, 2010; Darling-Hammond, 2010), legnagyobb kihívást jelentő iskolák („most challenging schools”) (Rice, 2008) vagy veszélyeztetett iskolák („at-risk school”) (Castro et al., 2010; Darling-Hammond, 2010) néven is hivatkozik az általunk vizsgált iskolákra, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a szociokulturális helyzetük. Az angol kifejezések arra is utalnak, hogy a tanároknak sokkal több kihívásnak kell

megfelelniük munkájuk során. Felhívják a figyelmet arra, hogy a többségében alacsony státusú diák-kompozíciójú iskolákra nem lehet ugyanúgy tekinteni, mint az átlagos diák-kompozíciójú iskolákra. Meggyőződésem, hogy az itt tanító tanárok a tanártársadalom külön rétegét alkotják, speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni, és nyugodtan állíthatjuk, hogy speciális felkészítést és szakmai segítséget igényelnek. Ennek több oka van. Egyrészt a tanárok gyakran az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak az intézményekben (például meg kell tanítaniuk a diákokat kezdet mosni; vagy túlkoros diákokat is tanítaniuk kell; vagy ki kell hagyniuk bizonyos anyagrészeket), másrészt gyakran előfordul, hogy a közép-osztálybeli tanár és a más szellemi és anyagi (gyakran más etnikai) háttérből érkező diák kultúrája olyan mértékben eltér, hogy az megnehezíti a tanulásához szükséges légkör kialakítását (Nagy, 2002; Slater, 2008). Ugyanakkor ebből adódóan a diákok alacsonyabb aspirációs szintje, a hiányos ismeretek és a szülői ösztönzés hiánya a pedagógiai feladatokat is megnehezítik (Nagy, 2002).

Az eredményesség-kutatások szerint a hazai iskolákra különösen jellemző, hogy homogén a diákok társadalmi háttere (Balázs, Ostorics, Schumann et al., 2010). A PISA-vizsgálatok szerint a hazai oktatási rendszerben nagyobb az eredmények szórása az iskolák között, mint az OECD átlagában. Szintén a PISA-vizsgálatok bizonyították empirikusan, hogy egy iskolán belül szinte alig van jelentősége annak, hogy milyen a diákok szociokulturális háttere, míg az iskolákra jellemző átlagos szociokulturális háttér, a kompozíció milyensége 65%-ban előrejelzi az eredményességet. Tehát az iskolai kompozíció kiemelkedően nagy hatással van a diákok eredményeire. Ez nem kizárólag hazai sajátosság. A legtöbb országban erősebben hat a diákok eredményeire az iskolai kompozíció, mint az egyéni háttér. Ám a hazai adatok azt mutatják, hogy nálunk ez kiemelkedően jellemző (Balázs et al., 2010). Az iskolák kompozíciója tehát meghatározó az eredmények szempontjából (Pusztai, 2009).

Mindezen okokból a szülők iskolai végzettsége nem egyéni szinten volt számomra fontos, hanem az iskolai kompozíció szintjén. Kutatásaim során a TALIS adatbázisban (OECD Teaching and Learning International Survey, 2008) azokat a magyarországi iskolákat vizsgáltam, ahol a legtöbb tanuló szüleinek az átlagnál lényegesen alacsonyabb az iskolai végzettsége. A TALIS vizsgálat során rétegzett véletlenszerű mintavétellel választottak ki majd kétszáz olyan hazai iskolát, ahol ISCED2 szinten oktatás folyik (Herman, Imre, Kádárné et al., 2009). Én ezek közül az iskolák közül azokra koncentráltam, ahol az igazgatók bevallása szerint a diákok szüleinek kevesebb mint 10%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, ezeket az intézményeket neveztem hátrá-

nyos iskolai kompozícióval rendelkező intézménynek. Ez a hazai iskolák mintegy negyedét jelenti.

2. Az iskolai szegregáció

Hogyan alakul ki a speciális iskolai kompozíció? Ha egy iskola társadalmi – vagy bármely más szempontú – kompozíciója megegyezik azzal a kompozícióval, amely a környezetére jellemző, akkor *komprehenzív* (átfogó, egyesítő) iskoláról beszélünk. Amennyiben az iskola valamilyen szempontból szétválasztja a körzetébe tartozó tanulókat, akkor *szegregációról* (szétválasztásról) van szó. A szegregáció tehát csak térben értelmezhető fogalom, egy iskolakörzetre vagy településre vonatkozik, még ha egészen nagy is a felvételi körzet, például középiskolák esetében. Ha az iskola földrajzi terének kompozíciója megegyezik az iskoláéval, akkor komprehenzív, vagyis átfogja a hozzá tartozó térben lakó iskoláskorúakat, ebben az esetben nem beszélhetünk szegregációról.

Leggyakrabban a diákok szegregációjáról esik szó, és a fogalomnak erős a politikai, oktatáspolitikai felhangja. Az iskolai szegregáció, szociológiai meghatározás szerint, a különböző származású diákok (esetünkben az alacsony státusú szülők gyermekei) külön csoportokban (esetünkben intézményekben) történő oktatása (Kertesi & Kézdi, 2005). Ugyanakkor, mint alább látni fogjuk, létezik tanári szegregáció is, amely a tanárok végzettség, származás, vagy egyéb más szempont szerinti csoportosulását jelenti bizonyos iskolákban/iskolatípusokban. Ez a folyamat kevesebb figyelmet kap, és kevésbé látványos.

A szegregációnak (a latin eredeti jelentése szétválasztás, elválasztás) van alanya, tárgya, és vannak szempontjai. A szétválogatás folyhat önkéntes alapon vagy kényszerrel, spontán módon vagy szándékoltan. A szegregáció alanyai azok, akik a szétválogatást végzik, a tárgyai, akiket szegregálnak. Az alanyok több szempont szerint végzik a válogatást. Konfliktuselméleti megközelítés szerint a magas státusú csoportok azok, akik a rájuk ható strukturális kényszer révén, a habitus működése által tudattalanul legitimálják saját előnyös státusukat, ezért úgy szervezik az oktatást, hogy kirekesztik köreikből a kevésbé magas státusúakat. Ez az iskola esetében elsősorban a diákokra vonatkozik (Bourdieu, 1978). De vonatkozhat a tanárookra is. A gyakorlóiskolák tanárai például tudatos válogatás következtében kerülnek ezekre a munkahelyekre (Holik, 2007), az iskolák diák-kompozíciója vagy az iskola földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a tanárok önszelekcióját is (Jancsák, 2011; Liskó, 2002; Varga, 2009).

A társadalmi tőkeelmélet szerint a szülői csoportoknak az az érdekük, hogy olyan iskolát találjanak, amely támogatja saját kultúrájukat (Pusztai, 2009). Amennyiben az állam megfosztja őket ettől a joguktól, például körzete-

sítéssel, és felszámolja a jól működő funkcionális közösségeket az iskola körül, akkor a szülők tudatos döntés eredményeképpen új iskolaközösségeket hoznak létre, vagyis szándékosan szeparálódnak. Ez egy természetes értékválasztáson alapuló folyamat része, és elsősorban a világnézeti vagy a kulturális különbségek alapján szerveződő iskolák sajátja. Ugyanez igaz a tanárok speciális társadalmi, pedagógiai célok szerinti önszelekciójára is, akár a határon túli magyar iskolákra, akár az egyházi intézményekre gondolunk (Bacskai, 2012).

A szelekció legszembetűnőbb formája a státuscsoportok, a rétegek, az osztályok szerinti elkülönülés. Ebben az esetben a különböző státuscsoportokhoz tartozó diákok különböző iskolákba kerülnek, vagy egyetlen státuscsoport (legyen ez alacsony vagy magas) diákjai különülnek el a többiektől. A tanárok esetében szintén elképzelhető a státuscsoport szerinti szelekció, különösen, ha a hátrányos helyzetű diákokat szintén alacsony származású vagy alacsony státusú intézményben végzett tanárok oktatják, illetve fordítva, ha magas státusú tanárok tanítják a magas státusú diákokat.

Az elkülönülés másik formája az etnikai alapú. Könyvtárnyi amerikai szakirodalom született a feketék elkülönítéséről, és a hazai oktatás-kutatás is gyakran foglalkozik a kérdéssel (például Coleman et al., 1966; Miskovic, 2013; Nagy, 2002). Ugyanilyen alapon elkülönülhetnek a tanárok is, ha például több fekete pedagógust szeretnének vonzani a feketéket tanító iskolákba (Ramirez, 2012).

A szegregáció létrejöhet nemzeti alapon is, többnemzetiségű területeken, ahol a nemzeti kisebbségnek igénye van arra, hogy saját oktatási intézményeket alapítson (Kozma, 2005). A határon túli magyar nyelvű oktatási intézmények például tipikusan ilyenek. Itt az elkülönítés tárgya és alanya egybeesik, és nyelvi, nemzetiségi alapon szervezik meg az oktatást. A szelekció a tanárookra is vonatkozik, hiszen gyakran ők is az adott kisebbség köréből kerülnek ki.

A szegregáció negyedik formája a vallási, világnézeti alapú elkülönülés. Ebben az esetben az iskola-felhasználók olyan iskolát választanak, amelynek értékei, normái megegyeznek a családi értékekkel, vagy legalább is nem mondanak annak ellent (Pusztai, 2004; Imre, 2011). Hasonlóan működik az egyházi iskolákban a tanárok szelekciója. A tanárok önszelekcióján túl természetesen érvényesül egy fenntartói, iskolavezetői szelekció is, az iskola értékrendjének megőrzése érdekében (Bacskai, 2012).

Láttuk, hogy az elkülönülésnek (a szeparációnak és a szelekciónak) milyen sokféle oka lehet. Én mégis azt az álláspontot képviselem, hogy a magyar oktatási rendszerben legtöbb iskolában nem tudatos szelekció, szegregáció

eredményeképpen lesz homogén vagy kevésbé differenciált társadalmi státusú az iskola kompozíciója, hanem ez egy iskolarendszeren kívüli tényezőkből származó adottság. A szegregáció ugyanis, ahogy már említettük, csak térben értelmezhető fogalom, és mivel a társadalom, a népesség térbeli eloszlása meghatározott, ez alapján szerveződik az oktatás is (Enyedi, 1977). A magyar oktatási rendszer ilyenfajta tagoltsága olyan adottság, melynek történelmi és településszerkezeti okai vannak (Forray, 1988; Imre, 2004; Kopasz, 2004; Kozma, 1988). Olyan iskolákból, melyekkel a tanulmány foglalkozik, nyilvánvalóan a hátrányos helyzetű településeken van több, ott, ahol csupán egyetlen oktatási intézmény van. Ez az egy intézmény pedig azért komprehenzív, mert a település lakosságának döntően alacsony a státusa, mégpedig a regionális és települési egyenlőtlenségek következtében. Tudjuk, hogy a kistelepüléseken is jellemző, hogy a tehetősebb szülők más települések iskoláiba viszik tanulni a gyermekeiket a magasabb színvonalú oktatás reményében (Imre, 2004; Kertesi & Kézdi, 2005), ennél azonban jóval meghatározóbb jelenség a regionális, települési szegregáció.

A társadalmi szegregációt bonyolult jelenségegyüttesnek tartom, amely meglátásom szerint nem szüntethető meg az oktatás eszközeivel. De a szegregáció kihat az oktatás rendszerére is: ezt a jelenséget akadémiai szegregációnak nevezik (OECD, 2009), ami a diákok eredményeinek iskolán belüli kiegyenlítődsét jelenti, azaz az egy iskolába járó diákok teljesítménye között kisebb a különbség, mint a különböző iskolába járók között. Tehát a diákok teljesítményét erősen meghatározza, hogy melyik iskolában tanulnak, és ha ez a hatás nagyobb, mint a diákok egyéni társadalmi háttérének hatása, akkor ez már oktatási probléma.

3. A többségében alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák jellemzői

Az elemzés során országosan 183 intézmény 2934 tanárának adatait dolgoztam föl. Elsősorban az alacsony státusú szülői kompozíciójú (röviden hátrányos kompozíció) iskolákra koncentráltam, ahol a diplomás szülők aránya nem éri el a tíz százalékot. Önmagában azonban nem beszédesek az adatok, ezért mindig összevetem a minta felét képező átlagos kompozíciójú iskolákkal, ahol 10–39% a diplomás szülők aránya, valamint a 40% fölötti diplomás szülői aránnyal rendelkező iskolákkal, amelyekre mint előnyös kompozíciójú intézményekre hivatkozom majd. A bemutatott adatok forrása a 2008-as TALIS-adatbázis. Minden esetben ISCED 2. szinten vizsgáljuk az intézményeket, ami hagyományosan az általános iskola felső tagozatát jelenti.

3.1. Az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák alapvető jellemzői

Az adatokból (1. táblázat) kiderül, hogy az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák általában falvakban, községekben találhatók. A települési lejtő markánsan megjelenik: a kisebb településeken lényegesen magasabb a hátrányos helyzetű iskolák aránya, míg Budapesten már egészen alacsony. A kistérségi iskolákat gyakran konzorciumok tartják fenn, mivel egy település önmagában nem lenne képes rá. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a faluban nincs alternatív iskolaválasztási lehetőség, de gyakran még a szomszéd településeken sincs. A hazai adottságokból eredően a kistérségeken élők között nagyobb a munkanélküliek, az alacsonyan iskolázottak és a rossz anyagi körülmények között élők aránya. Általánosan több a cigány származású, nevelési segélyben részesülő és részképességszavarban szenvedő diák, sok a bejáró gyermek, akiknek nap mint nap több kilométert kell utazniuk az iskoláig (KSH, 2012).

1. táblázat. Az összes tanár eloszlása az iskola településtípusa és kompozíciója szerint (%)

	Hátrányos kompozíció	Átlagos kompozíció	Előnyös kompozíció
Falu, község	<u>17%</u>	7%	0%
Nagyközség, kisváros	8%	<u>15%</u>	0%
Város	2%	<u>20%</u>	3%
Nagyváros	1%	7%	<u>5%</u>
Főváros	1%	7%	<u>6%</u>
Tanárok száma	836	1647	399

Forrás: TALIS 2008 (A táblázatban aláhúztuk azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több diák került.)

Az iskolák regionális eloszlását illetően azt tapasztaltam (lásd 1. ábra), hogy az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák felülreprezentáltak az észak-magyarországi, észak-alföldi és dél-dunántúli régiókban. Sem a települési lejtő, sem a földrajzi megoszlás nem meglepő, hiszen tudjuk, hogy az iskolák társadalmi háttere tulajdonképpen az ország gazdasági fejlettségének tükröi (Híves, 2006; Forray & Kozma, 1999; Kozma, 1975). A kisebb településeken és az észak-magyarországi, észak-alföldi, dél-dunántúli (határ menti) régiókban a gazdasági mutatók (GDP, munkanélküliség) egyértelműen rosszabbak, mint a nagyobb településeken vagy az ország más régióiban (KSH, 2012). Ez egyben azt is jelzi, hogy az iskolák homogén társadalmi összetétele elsősorban a hazai társadalom-földrajzi adottságok következménye. A budapesti vagy más nagyvárosi iskolákban, ahol vegyes iskolázottságú és státusú lakosság él földrajzilag

egymáshoz közel, kiegyenlítettebb az iskolák társadalmi kompozíciója. Azokban a hátrányos helyzetű régiókban vagy településeken, ahol a lakosság társadalmi háttere homogénebb, az iskolák is homogének.

1. ábra. A különböző kompozíciójú iskolák által felülreprezentált régiók Magyarországon



Forrás: saját szerkesztés az alábbi adatok alapján: TALIS 2008 és OKM 2008 (Jelmagyarázat: fekete – az adott régióban felülreprezentáltak az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák; szürke – az adott régióban felülreprezentáltak az átlagos státusú szülői kompozíciójú iskolák; fehér – az adott régióban felülreprezentáltak a magas státusú szülői kompozíciójú iskolák.)

3.2. Emberi erőforrások

Varga hazai reprezentatív kutatása szerint a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolákban, amelyek elsősorban kistelepüléseken találhatók, a tanárok csak ritkán rendelkeznek egyetemi végzettséggel, általában a tanulmányaik befejezése után kapnak itt állást, de a nehezebb tanítási körülmények miatt, amint lehetséges, munkahelyet változtatnak. Ezért ezekben az iskolákban az átlagosnál nagyobb a fluktuáció: gyakoribbak a tanárcserék, és még a pedagógus túlképzés ellenére is tanárhiány van (Varga, 2009). Megvizsgáltuk, hogy TALIS mintáján igazolható-e, hogy ezeknek az iskoláknak a tanárai rosszabb képesítéssel és kisebb szakmai gyakorlattal érkeznek az iskolába, és hogy gyakoribb a tanárváltás ezekben az intézményekben. Kíváncsi voltam, hogy azok az emberi erőforrások, amelyek általában az eredményes tanárok sajátjai (magasabb végzettség, több gyakorlat), mennyire jellemzőek azokra az intézményekre, ahol ebből adódóan, ahogyan már említettük is, több feladat hárul a tanárookra.

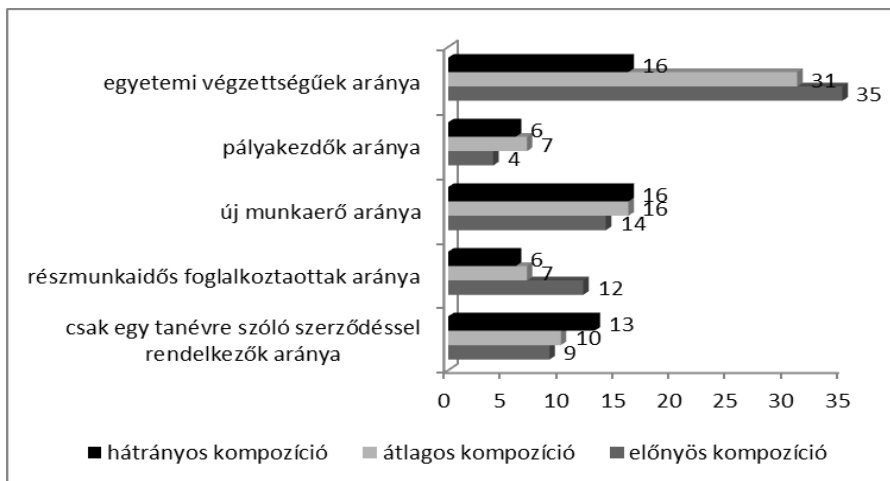
3.2.1. Demográfiai jellemzők

Úgy találtam, hogy valóban nagyobb a pályakezdők aránya a szülők iskolai végzettsége szerint hátrányos kompozíciójú iskolákban, valószínűsítjük tehát, hogy nagyobb arányban cserélődnek a tanárok. A szakirodalomban leírt tapasztalatok alapján ez nem szolgálja az iskolák eredményességét, mert a tapasztaltabb tanárok hatékonyabban tanítanak. Egyébként hazai viszonyok között a szakmai tapasztalat szorosan összefügg a tanárok korával és az adott iskolában eltöltött idővel is, hiszen a tanári végzettségűek jellemzően tanárként dolgoznak végig a pályafutásuk során, és az iskolaváltás sem gyakori (Nagy, 1998). Az idősebb tanárok szakmai tevékenysége általában hatékonyabb (Halász & Lannert, 1996), mivel a pályakezdő fiatalok még keresik a hangjukat (Falus & Golnhof, 1989). A legtöbb kutatás azonban azt mutatta ki, hogy a szakmai tapasztalat hatása kettős: egyfelől a tapasztaltabb tanárok eredményesebbek, másrészt az idős, ötvenes éveikben járó pedagógusok már kevésbé motiváltak, tehát az életkori tényező hatása nem lineáris (Horn, 2010; Sági, 2011). Az általam vizsgált hátrányos helyzetű iskolák tanári karának összetétele ebből a szempontból kiegyenlített, hiszen az ötven év fölötti tanárok aránya 30% alatt maradt, míg az előnyös kompozíció iskoláiban ennél magasabb, a tanári kar nagyobb arányban előregedett (Bacsikai, 2013).

3.2.2. Képzettségi jellemzők

Az általam vizsgált mintában a többségében alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolákban tanító tanárok általában nem csupán fiatalabbak, de lényegesen kisebb arányban rendelkeznek egyetemi diplomával (ld. 2. ábra). Több közöttük a pályakezdő, ennél fogva azok aránya is nagyobb, akiket csak egy évre szóló szerződéssel foglalkoztatnak, ugyanakkor többségük teljes munkaidőben dolgozik. Ez utóbbinak az lehet a magyarázata, hogy a kisebb településeken, ahol a hátrányosabb helyzetű iskolák nagy része található, ez a foglalkoztatási forma nem jelent megélhetést a tanár számára, hiszen nincs lehetőségük kereset-kiegészítő munkát vállalni, más iskolákban is tanítani. Az óradói állások jellemzőbbek a városi iskolákban, bár ott sem gyakoriak. Másfelől a részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok többsége olyan tantárgyat tanít (hittan, művészeti tárgyak), amelyek oktatását a kistelepülési iskolák nem vállalják föl.

2. ábra. Az iskolai kompozíció és a tanárok néhány jellemzőjének összefüggése Magyarországon (%)



Forrás: TALIS 2008 (N=183 iskola)

A 2. ábráról az is leolvasható, hogy a tanárok végzettsége mennyire tér el kompozíciónként. Míg a hátrányos kompozíciójú iskolákban a válaszadó tanárok csupán 15%-a rendelkezik egyetemi végzettséggel, addig az átlagos kompozícióban ez ennek a kétszerese. Ehhez képest az előnyös kompozícióban már nincs jelentős ugrás. Az egyik legfontosabb humán tőke, az iskolai végzettség tehát lényegesen alacsonyabb szinten áll a tanárok rendelkezésére. Az ISCED 2. szint, amiről beszélünk, nem követeli meg a tanártól az egyetemi végzettséget, ugyanakkor tőkeforrásként jelentős lehet a hatása a szakirodalom (Santiago, 2002) szerint. Érdekes volna megvizsgálni, hogy alapidplomaként vagy kiegészítő képzésben szereztek egyetemi végzettséget a tanárok, de erre nem adnak módot a rendelkezésünkre álló adatok.

A végzettségi szint emelésének másik forrása a részben kötelező, részben választható továbbképzések rendszere. A továbbképzésekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy valamennyi kompozícióból nagyságrendileg ugyanannyi továbbképzésen vesznek részt a tanárok. Az elmúlt másfél évben átlagosan 14–15 napot töltöttek el továbbképzéseken. A kötelező és az önként vállalt továbbképzések arányánál viszont van különbség a kompozíciók között. Az alacsony és az átlagos státusú szülői kompozíciójú iskolák tanárai átlagosan kétszer annyi továbbképzésen vettek részt, mint amennyit kötelezően előírtak számukra. A magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban tanító tanárok viszont még nagyobb arányban végeztek el olyan képzéseket, amelyeken nem lett volna kötelező a részvétel (átlagosan további 4 napot).

Beszédes azoknak a továbbképzéseknek a sora, amelyekről a tanárok úgy gondolják, hogy szükségük van rájuk ahhoz, hogy szakmailag fejlődjenek. Választásaik feltételezhetően két dologra világítanak rá: egyrészt arra, hogy milyen problémák jelennek meg gyakran az adott kompozíció tanárai körében, másrészt hogy melyek azok a kérdések, amelyek megoldásához sem a tanárképzés, sem a későbbi tapasztalat nem nyújt elegendő tudást. Az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolákban a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a multikulturális környezetben való oktatás, a viselkedési és fegyelmezési problémák kezelése, valamint a tanulók tanácsolása kerül sokkal inkább előtérbe, mint a másik két kompozícióban. A szaktárgyi és szakmódszertani tudással kapcsolatos továbbképzésekre viszont kevesebb az igény. Ez arról tanúskodik, hogy a vizsgált iskolákban gyakoribbak a fegyelmezéssel és a speciális tanulási igényű, valamint cigány tanulók oktatásával kapcsolatban felmerülő problémák. Azt is megtudtuk, hogy nagy az igény a diákokkal való személyes és bensőséges kapcsolattartásra: a „tanácsadás a diákoknak” névvel jelzett továbbképzéscsoport népszerűbb itt, mint a minta egészében. Az, hogy a magas státusú szülői kompozícióval jellemezhető intézményekben inkább a szaktárgyi tudásukat szeretnék gyarapítani a kollégák, jól jellemzi a kétfajta iskolai kompozícióban tanító tanárok napi munkájában felmerülő problémák különbségét.

4. Összefoglalás

A szülők iskolai végzettsége szerinti társadalmi kompozíció kiemelten fontos a tanulók teljesítménye, továbbtanulási tervei, tanulmányi pályafutása szempontjából (Lannert, 2004; Pusztai, 2009). Coleman megfigyelte, hogy ha egy iskolában vagy tanulóközösségben nagy az alacsony társadalmi státusú diákok aránya, akkor az negatívan hat az eredményességre, lévén hogy erős a tanuló-társak hatása (Coleman et al., 1966). Optimális feltételek között azonban fordított a helyzet: a magasabb társadalmi státusú családból származó diákok kulturális tőkéje mint társadalmi tőke (értékek, minta) jó hatással van az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekére.

A tanulmányban megismerkedhettünk a többségében alacsony státusú diákokat tanító iskolákkal, amelyekben a hazai tanárok több mint negyede tanít. Az iskolák tipikusan a szegényebb régiók szegényebb településein helyezkednek el. Az iskola szocioökonómiai környezete sok tényezőt és problémát előrevetít. A tőkeforrások vizsgálata során megerősödött az a feltételezésünk, hogy a tanárok humán tőkével való ellátottsága – és ez is az iskolai eredményességet befolyásoló tényező – szegényesebb, mint más kompozíciók esetében. A tanárok fiatalabbak, kevesebb gyakorlattal rendelkeznek, és keve-

sebb közöttük az egyetemi végzettségű. Láthattuk azt is, hogy más problémákkal kell megküzdeniük az iskolában, mint azon tanároknak, akik más kompozíciójú iskolában tanítanak.

Tanulmányomban tehát igazolni láttam azt a feltételezést, hogy a hátrányos helyzetű iskolák tanárainak humánerőforrás-jellemzői több szempontból rosszabbak, mint az iskolák átlagában. Továbbgondolásra érdemes, hogy az iskolák elhelyezkedése földrajzilag meghatározott, így a tanárok vándorlását és a régiókban működő tanárképzők jellemzőit is befolyásolja. Ugyanakkor ezt az adott helyzetet bizonyos iskolák hatékonyan kezelik, és eredményes oktatást folytatnak az iskolai munka társadalmi erőforrásait kihasználva (Bacsikai, 2013).

Felhasznált irodalom

- Andor M. & Liskó I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra.
- Bacsikai K. (2012). Református iskolák tanárai. *Magyar Református Nevelés*, 13(3), 2–12.
- Bacsikai K. (2013). Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In Karlovitz J. T. & Torgyik J. (szerk.), *Vzdelávanie výskum a metodológia* (pp. 633–644). Komarno: International Research Institute.
- Balázsi I., Ostorics L., Schumann R., Szalay B. & Szepesi I. (2010). *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Burnett, B. & Lampert, J. (2011) Teacher education and the Targeting of Disadvantage. *Creative Education*, 2(5), 446–451.
- Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- Enyedi Gy. (1977). *Az életkörülmények területi vizsgálata*. Budapest: MTA Földrajztudományi Kutató Intézet.
- Falus I. & Golnhofer E. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Ferge Zs. (1984). *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Forray R. K. & Kozma T. (1999). Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 123–139.
- Forray R. K. (1988). *Társadalmunk és középiskolája*, Budapest: Akadémia Kiadó.
- Halász G. & Lannert J. (szerk.) (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: OKI.

- Hermann Z., Imre A., Kádárné F. J., Nagy M., Sági M. & Varga J. (2009). *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. Budapest: OKI.
- Híves T. (2006). A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, 15(1), 169–174.
- Holik I. K. (2007). Iskolák a közoktatás és felsőoktatás határterületén. *Pedagógiai Műhely*, 32(2), 36–46.
- Horn D. (2010). *A tanári munkaterhelés és az iskolák eredményességének kapcsolata*. http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/v_a_tanari_munkaterheles_es_az_iskolak_eredmenyessegenek_kapcsolata.pdf
- Imre A. (2004). Kistélepülési iskolák és eredményesség. In Simon M. (szerk.), *Válaszol az iskola* (pp. 195–216). Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Imre A. (2011). Tanulói utak és tanulási környezetek az általános iskolában. *Hungarian Educational Research Journal*. DOI 10.5911/HERJ2011.02.01
- Jancsák Cs. (2011). Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011. In Ercsei K. & Jancsák Cs. (szerk.), *Tanárképző hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. (pp. 27–49). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2005). Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317–355.
- Kopasz M. (2004). Lakóhelyi szegregáció és társadalmi feszültségek a magyarországi településeken. In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2004* (pp. 414–424). Budapest: TÁRKI.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1988). *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- KSH (2012). A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2010-ben. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/gdpter/gdpter10.pdf>
- Lannert J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- Liskó I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56–69.
- Miskovic, M. (2013). European Roma and Inclusive Education: Notes on Promises and Shortcomings. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3).
- Nagy M. (1998). *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest: OKKER.
- Nagy M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331.
- OECD (2009). *PISA Data Analysis Manual*. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>
- OKM (2008). *Országos Kompetenciamérés 2008*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Ramirez, M. (2012). *Study Examines Impact of Teacher Race on Middle Schoolers in Title I Schools* <http://www.uh.edu/news-events/stories/672012CofEDAFam.php>

Rice, S. (2008). Getting good teachers into challenging schools. *Curriculum Leadership*, 6(14), 1–3.

Róbert P. (2000). Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.

Sági M. (2011). A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrőben. In Sági M. (szerk.), *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat* (pp. 47–86). Budapest: OKI.

Santiago, P. (2002). Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Papers*, No. 1, OECD Publishing.

Slater, H., Davies, N. M. & Burgess, S. (2011). *Do Teachers Matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England*. Centre for Market and Public Organisation Working Paper

Varga J. (2009). A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In Fazekas K. (szerk.), *Oktatás és foglalkoztatás* (pp. 65–82). Budapest: MTA KTI.

BORDÁS ANDREA

DOMINANCIA ÉS SZABADSÁG EGY PEDAGÓGUSOKKAL KÉSZÍTETT FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ TANÍTÁSÉRTELMEZÉSEIBEN

„A szabadságot küzdelem árán szerezzük, nem ajándékként kapjuk. Folyamatosan és felelősségteljesen kell törekedni rá.”
(Freire, [1970] 2005, p. 47)

Jelen tanulmányban a kritikai pedagógia nézőpontjából elemzem és értelmezem egy pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjú szövegében fellelhető dominancia-jelenségeket. Az elemzés értelmezési keretét főként Paulo Freire „Az elnyomottak pedagógiája” című művében kifejtett elméletének újraértelmezése szolgál, mely gondolatkörrrel először Kozma Tamás szemináriumain, írásaiban (Kozma, 2006) találkoztam. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú eredetileg nem ennek a jelenségcsoportnak a vizsgálatára készült, így a kérdések nem irányultak sem a hatalom, sem az elnyomás jelenségeire. A pedagógusokat szakmai tudatosságukról, szakmai fejlődésükről, továbbképzéseken való részvételükről kérdeztem készülő doktori kutatásomhoz egyfajta próbainterjúként. Ebben az interjúban viszont különböző szinteken, különböző kérdésekhez kapcsolódóan újból és újból felmerült a hatalom, az elnyomás és a szabadság témaköre. Ez sarkallt a kritikai pedagógiai nézőpont felé való közeledésre, és arra, hogy próbát tegyek ennek a nézőpontnak az alkalmazására. Az elemzés során addig számomra sem sejtett mélyrétegek bukkantak fel az interjú szövegéből, ami engem is folyamatos önreflexióra ösztönzött, éppúgy, mint a szakirodalom olvasása.

1. Az elnyomottak pedagógiája

A második világháborút követő időszak globális, társadalmi átalakulásainak, valamint a szegénység, elmaradottság, kiszolgáltatottság jelenségeinek tanulmányozása során Paulo Freire munkásságában politika és pedagógia szervesen összekötődik (Aspeshagh, 1997). Baloldali aktivistaként, a felnőttnevelés képviselőjeként a politika pedagógizálását és a pedagógia politizálását hirdeti: társadalmi változás szerintem nem érhető el a vezetők nevelő, humanizáló szándéka nélkül, ugyanúgy, ahogy értelmetlen minden olyan pedagógia, amely nem veszi figyelembe az egész társadalmat, a társadalmi berendezkedést, és nem

törekszik annak átalakítására. A kritikai pedagógia nagyhatású brazil képviselője a kapitalizmus radikális kritikusaként lép fel, Marx munkásságát újraértelmezve vizsgálja a hatalom, az elnyomás hatását és mechanizmusait, az elnyomó társadalmi struktúrákat és a tudat nélküli állapotba sülyesztett elnyomottak felszabadításának lehetőségeit. Gondolkodása, tanításai (például a transzformatív nevelés) és tanítványai (például H. Giroux, B. Hooks) mind a mai napig jelen vannak az amerikai és nyugat-európai oktatáskritikában (lásd például Paulo Freire Intézetek a világ számos országában, Freire Online Journal, International Journal of Critical Pedagogy, The Critical Pedagogy Reader folyóiratok), a volt keleti-blokk államai viszont épp a Marx-i gyökerek miatt utópiának tartják (Mihály, 1998, idézi Sáska, 2004), nehezen, vonakodva fogadják ezt a filozófiai megalapozottságú újbaloldali szemléletet (Mészáros, 2005).

Freire ([1970] 2005) gondolkodásának középpontjában két ellentétes folyamat áll: a humanizáció (az emberi teljességnek mint életfeladatnak az elérése) és a dehumanizáció (minden olyan folyamat, ami gátat szab az emberi teljességnek mint életfeladatnak). Habár Freire mint társadalomtudós és politikai harcos, forradalmár a két folyamatot legtöbbször politikai, makrotársadalmi szinten értelmezi (például a harmadik világ országai helyzetének elemzésével), nem marad ki a mikrotársadalmi (egy országon belüli folyamatok, az oktatásban zajló folyamatok elemzése) és az egyéni szint (családi élet elemzése) sem, Freire mindkettőre konkrét példákat ad. A „csend kultúrájában” a dehumanizáció során az elnyomó arra használja hatalmát és eszközként az oktatást, hogy privilegizált helyzetét megtartsa és megerősítse az elnyomottal szemben. A dehumanizálás Freirénél tárgyasítást jelent, amelynek során az elnyomó valamilyen erőszakos cselekedet által megfosztja az elnyomottat a tudatos lét lehetőségétől. Ez nemcsak nyílt terepen zajlik, hanem rejtett, alig észrevehető szinteken is; nemcsak direkt, egyértelmű elnyomásról, szabadságkorlátozásról van szó, hanem annak sokak számára észlelhetetlen formáiról, például a manipulációról, amikor az elnyomó saját érdekében sikervággyal ámítva el maga mellé állítja az elnyomottakat; a túlzott gondoskodásról, amikor a kényelem puha fészkébe ülteti és mintegy elringatja az elnyomott tudatát, hogy aztán könnyedén irányíthassa; vagy a kulturális invázióról, amikor az elnyomó saját gondolatait, elveit ülteti át az elnyomottba, aki szép lassan elfelejti saját eredeti gondolatait, kultúráját. Az elnyomottak magukban hordják elnyomójukat, ezért fatalisták, alacsony az önértékelésük, függővé váltak az elnyomójuktól.

Vannak viszont olyan korlátozó limit-szituációk, amelyekben felszínre kerül a bennük élő elnyomó és a szabad ember örökös konfliktusa. Ezekben a helyzetekben valósulhat meg az elnyomott(ak) öntudatra ébresztése, amit az elnyomottak pedagógiája célul tűz ki maga elé, és ami képes a dehumanizáció folyamatát megállítva a humanizációt elindítani. Az öntudatra ébredés lesz tulajdonképpen a felszabadítás pillanata. Ezt viszont az elnyomottnak kell elindítania, az elnyomó hatalma nem elég a felszabadításhoz, „csak az elnyomott gyengeségéből fakadó erő képes mindkettejüket felszabadítani” (Freire, [1970] 2005, p. 44).¹ A szabadság aktív és felelősségtudó, tetteiért felelősséget vállaló ember(ek)e)t követel. Senki nem vívhatja ki mások helyett a szabadságot, sőt, egyedül sem képes kivívni senki a saját szabadságát. Freire arra is figyelmeztet, hogy a felszabadítás során megvalósuló bármilyen erőszakos tett ellentétes a felszabadítás és az elnyomottak pedagógiája eszméivel, mert nem tesz mást, mint megfordítja a pólusokat: az eddigi elnyomottból elnyomót, vagy az elnyomottak nevében fellépőből második elnyomót szül. Freire a dialógust tartja a felszabadítás egyetlen lehetséges eszközének, ebben a dialógusban az elnyomott tudatára ébred saját helyzetének, feltárja az okokat, a szituáció hátterében rejlő lehetőségeket, és cselekszik. A dialógus során mindkét fél tanul, változik, egyfajta átlényegülés/átlényegítés veszi kezdetét, ami tulajdonképpen maga a nevelés folyamata. Dialógus viszont csak bizalomban és szeretetben valósulhat meg. A nevelés mint a szeretet cselekedete teszi lehetővé a változást: lehetetlen az emberek és a világ szeretete, valamint ennek a szeretetnek a felvállalása, bátorsága nélkül tanítani. Azok, akik tanítanak, csakis a szeretet által képesek harcba szállni az elnyomó ideológiák és társadalmi gyakorlat ellen (Darer, 2002).

A két folyamatot (dehumanizáció, humanizáció) Freire szerint nagyban meghatározza a két különböző oktatásfelfogás: a raktározás-modell (egyes fordításokban feltöltés koncepció, vö. Aspeslagh, 1997, máshol bankkonceptió, vö. Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011) és a problémafelvető oktatásfelfogás. A raktározás-modell tulajdonképpen az elnyomó társadalom tükröződése, ami a tanár-diák dichotómián alapszik, éppúgy, mint az elnyomó társadalom az elnyomó-elnyomott dichotómián. A tanár/elnyomó minden tudás forrása, a diák/elnyomott pedig feldolgozatlanul elraktározza a „belétöltött” tudást, amit aztán bármikor változatlanul elő tud hívni. A diák/elnyomott eltárgyasulása, emberségétől való megfosztása épp azáltal valósul meg, hogy passzivitásra ítélik, megakadályozzák valódi tudásszerzését, amely csakis a világ állandó reményteli vizsgálódásában, folyamatos újraértel-

¹ Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva: Siglo XXI Editores

mezésben és újraalkotásban valósulhat meg. A problémafelvető oktatás célja soha nem a világ egyszerű befogadása, megismerése, hanem annak tudatos átalakítása azáltal, hogy a helyzeteket problémaként kezeli és reflexió, akció tárgyává teszi. A szituáció mélyebb tudatossága vezet el a megértéshez, és ebben az átalakítási folyamatban a tanár-diák és a diák-tanár egymást tanítják, miközben ők maguk is folyamatosan változnak. A problémafelvető oktatási modell a valóságot nem statikusan, hanem folyamatként, átalakulásként fogja fel, és ebben az alakításban elengedhetetlen szerepük van a tudatra ébredt, kritikusan gondolkodó embereknek, akik tudatában vannak saját történelmi-társadalmi helyzetüknek és annak, hogy folyamatos dialógusban ők hozzák létre a kultúrát, a történelmet, a társadalmi valóságot.

2. A kutatás módszertana

Jelen tanulmányban elemzett fókuszcsoportos interjú a pedagógusok tanuló szakmai közösségeit (köztük kiemelten a Nagyvárad Dráma- és Műhelyét) vizsgáló készülő doktori dolgozatom próbainterjújaként készült Nagyváradon 2013 őszén. A Nagyvárad Dráma- és Műhely mint a „kísérletező pedagógusok” (Kozma, 2006) tipikusan alulról szerveződő (Kozma, 2001) nonformális csoportja, az oktatáspolitikai hatalommal ha nem is áll szemben, de mindenképp a fennálló pedagógus-továbbképzési rendszer mellett igyekszik értékteremtő tevékenységet folytatni.

A fókuszcsoport résztvevői (hatan) valamennyien középkorú (35–50 év közötti), romániai magyarként kisebbségi sorsban élő, pedagógusként dolgozó tanítónők illetve tanárnők, ami, ha a körülöttük lévő társadalmi viszonyokat, struktúrákat csak felületesen vizsgáljuk, akkor is háromszorosan elnyomott helyzetet jelent. Ennek az elnyomásnak a körei a legtágabb, legáltalánosabb társadalmi helyzettől a konkrét élet- és munkaszituációk felé haladva a következőképpen azonosíthatók: a társadalom férfidominanciája, a többségi társadalom hatalomgyakorlása és munkahelyük, az iskola mint a politikai hatalomgyakorlás helye és eszköze.² (Ebben az interjúban azonban az elnyomás első két rétege egyáltalán nem jelent meg.) A résztvevők nem ugyanabban az okta-

² Itt kell megjegyeznem, hogy a magyarországi oktatási rendszerrel ellentétben, ahol a rendszerváltás oktatáspolitikája nyomán megvalósult a pedagógusok és az iskolák önállósága és szabadsága (Kozma, 1990; Sáska, 2004), Romániában számos decentralizációs törekvés ellenére mindvégig megmarad az erőteljes állami majd az ehhez csatlakozó önkormányzati kontroll. Mindezekre pedig erőteljesen rátelepszik a pártpolitika. Szakmailag az iskolák a tanfelügyelőségektől, pénzügyileg pedig az önkormányzatoktól függenek, minden látszatintézkedés ellenére az igazgatók és pedagógusok még mindig központosított versenyvizsgával szerezhetik meg állásaikat. A decentralizálás kis lépésekben halad, és a többség, köztük a pedagógusok számára is értelmezhetetlen.

tási intézményben dolgoznak, és egy tantestületben valamennyien soha nem is dolgoztak munkatársként, viszont életük fonala a nagyvárosi kisebbségi lét sajátosan beszűkült társadalmában sokszor sokféleképpen találkozott már (például többen voltak ugyanannak az intézménynek a tanulói, esetleg oktatói; de ha színházba, koncertre mennek, akkor is valószínűleg találkoznak egymással). Ugyanakkor a fókuszcsoporthoz résztvevői valamennyien olyan pedagógusok, akik rendszeresen vesznek részt továbbképzéseken, ezen belül is a Nagyvárad Dráma Műhely szakmai napjain, ami a tervezett kutatás szempontjából lényeges, itt viszont mint újabb összekötő kapocs jelenik meg a résztvevők között. Az ismeretségnek ez a szorosabb köteléke az interjú során a kezdetektől olyan bizalmas légkört teremtett, ahol mindenki őszintén vállalhatta gondolatait, érzéseit, ugyanakkor a másik, mint korlátozó-ellenőrző szem is jelen volt, hiszen épp az ismeretség miatt senki nem állíthatott valótlanságokat. Az ismerőség által teremtett természetes helyzet arra is lehetőséget adott az elemzés során, hogy a társas befolyásolás, a csoportthatás folyamatait elemezzem, és modellezzem a pedagógusok között folyó kommunikációs szituációt (Vicsek, 2006). A fókuszcsoporthoz résztvevői értelmező közösségként egy tágabb értelmező közösség, a Nagyvárad Dráma Műhely tagjai, a beszélgetés során kirajzolódó problémák, az ezekre adott válaszok pedig ennek a közösségnek az értékrendszeréről árulkodnak (Pusztai, 2011a, b).

Az átírás után keletkezett 30 oldalnyi szöveget kisebb egységekre bontottam, és egy elsődleges tematikus kódolást alkalmaztam. Az interjú új szempontú elemzéséhez egy második, a fentiekben vázolt elméleti keret alapján kirajzolódó kódolási rendszert is rávetítettem a szövegre. Így a két kódolás keresztszűrésében bukkantak fel azok a témák, helyzetek, amelyekben erőteljesebben, hangsúlyosabban jelentek meg a kritikai pedagógia fogalmi hálójának elemei. A két szempontból kódolt szövegrészeknél jeleztem a beszédmódot és azt is, hogy milyen számban, személyben beszél az interjúalany (amit a későbbiekben a távolítás-tudatosítás fokmérőjének mutatójaként értékeltem). Az idézett szövegeknél nagyrészt megtartottam az eredeti leírást, csak a megértést gátló, a verbalitásból fakadó elemeket iktattam ki. A kivágásokat jeleztem: (...).

Az elemzés kritikai, hermeneutikai szemléletben (Bordás, 2011; Foucault, 2000; Greetz, 2001; Sántha, 2009; Szabó, 2003) készült, fokozott figyelmet fordítottam a dialógusok során kialakuló közös jelentésekre, ezeknek a jelentéseknek a kialakulására, épp ezért nem kezelem háttérváltozóként a pedagógusok személyes adatait (Mason, 2005). Sokkal inkább a megélt és megosztott tapasztalatok alapján kirajzolódó összekapcsolódásokat, ellentéteket emelem

ki, hiszen azok a társadalmi jelenségek, amelyek itt szóba kerülnek, társadalmi konstrukciók, amelyek továbbgondolására a fókuszcsoport kiváló lehetőséget adott. A magas fokú reflektív tanári magatartás (Szabó, 1999) mindvégig elősegítette a fókuszcsoport értelmező közösséggé váló működését (Pusztai, 2011a, 2011b).

3. Dominancia és szabadság a tanítás jelentéshálójában

Az interjú kezdetén mintegy bemelegítőként arra voltam kíváncsi, milyen jelentéshálót szőnek a résztvevők a tanítás fogalma köré. Az interjú elején koncentráltan jelenik meg a téma kifejtése, de a tanítás fogalmának pontosítása, az arra való visszautalás a későbbiekben is többször előbukkan. Habár a dominancia és a szabadság problémaköre az interjú későbbi témáiban (továbbképzések, drámapedagógia) is hangsúlyosan megjelenik, itt területi keretek miatt ennek az egy témának a részletes elemzését fogom bemutatni.

Az első megszólalás erőteljesen meghatározta a beszélgetés alakulását: „*én nem tudom, én nekem most ez a szó ugrott be, hogy valahogy kiteljesedek ezáltal, tehát hogy egész kicsi gyermekkorom óta ezt akartam csinálni, és ez valahogy bejött, s jó. Az, hogy néha vannak sötét felhők a fejem fölött, (...) de pislákol a fény az alagút végén. Úgyhogy ez: **kiteljesedés**.*” A beszélgetést elindító kiteljesedés-metáforához folyamatosan vissza-visszatértek a beszélgetés résztvevői hol azért, hogy a metafora jelentésmezőjét még jobban kibontsák, hol azért, hogy a határait, gátjait azonosítsák.

A tanítás emberi kiteljesedésként való értelmezéséhez olyan fogalmak kapcsolódnak, mint a csoportnak a részese lenni („**eggyé válsz egy csoporttal, miközben tanítasz**”), fejlődni tanítás közben („**bennem megnő valami, ami jó és ami fejleszt és ami teljesen pozitív rám nézve**”), egymásból építkezni, egymástól tanulni („*ez az együttlét, ami építő mindnyájunknak, tehát nekem ugyanúgy, mint nekik, hogy ennek az egésznek a jó hangulata az, **amitől aztán gyakorlatilag szívvunk egymástól***”), a tanítás és tanulás egyidejűsége, összekapcsolódása („*nekem rögtön kérdés volt, hogy **tanítok vagy tanuló***”), a kísérletezés, a váltani tudás, és a szabadság megélése. Vagyis nagyon sok olyan fogalom, amely Freire problémafelvető oktatás-modelljére is jellemző. Nem egyszerűen egy gyerek-központú, konstruktivista tanítás-szemlélettel találkoztam a beszélgetés során, habár a nézetek gyökerei valószínűleg ott keresendők, hanem sokkal inkább egy megélt szociokonstruktivista tapasztalattal (Bordás, 2012; Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011). Beszélgetőtársaim, de én magam is alig tudtam valamit a kritikai pedagógiáról és a freire-i gondolatokról a beszélgetés pillanatában, a vonatkozó szakirodalomban való elmélyülés után viszont nagyon sok

ponton véltem kapcsolódást felfedezni a freire-i gondolatok és a pedagógusok megélt tapasztalatai, dialógusban feltárt nézetei között. A tartalom, a kimondás szintjén többször is előfordul, hogy a dehumanizálás, az elnyomó pedagógia ellenében értelmezték a résztvevők saját tanítási tevékenységüket, tanítói szerepüket, és a gyermekközpontú pedagógia nézeteinek megfelelően a humanizálás mellett foglaltak állást, a nyelvi megfogalmazás viszont időnként ellentmondott ennek a homlokzatnak.

Az oktatás raktározás-modelljével való találkozás, ennek jelenléte az életükben, mindennapi tanítási helyzetekben az egyik legerőteljesebben kirajzoló akadály, ami nehezzé teszi a tanítást. Nyelvi és metanyelvi jellemzők alapján (a szöveg töredezettsége, a szempont és tempóváltások, a mondatok befejezetlensége, hangszínváltozás, az érzelmi érintettség jelei) mindkét a továbbiakban példaként szemléltetett szövegrészlet arról árulkodik, hogy a raktározás-modell akadályként, határként való tudatosítása a beszélgetés során valósul meg: *„Vannak ezek a nagyon felüldítő napok, amikor tényleg együtt vagy és építkeztek egymásból, (...) akkor tűnik nehezzé, amikor nagyon földhözragadtan, valamibez nagyon kötjük azt a dolgot, amit tanítani szeretnénk, (...) ezért érzem azt, hogy sokkal, de sokkal jobb, hogyha érzelmileg... és elengeded magad abban a témában, minthogy kötöd magad... és tudományos dolgokhoz, amiket el kell sajátítani, és ilyen körömszakadtáig, mert olyankor szerintem nehezzé válik, de nem biztos, hogy tudod, hogy te ezt csinálod”*. A szöveg nyelvtani elemeinek vizsgálata arra enged következtetni, hogy tipikus női homlokzatvédő eljárást (Boronkai, 2006; Goffman, [1967] 1990) alkalmaz itt beszélőnk: egyes szám első személyben is fogalmaz („érezem”) ugyan egyszer, mégis túlnyomóan általános alanyt használ, a ’mi’ és a ’te’ akárkit jelenthet a résztvevők közül. A téma, ami előkerült, és amiről beszél (a kontextust elemezve az is kiderül, hogy számára fontos, hogy beszéljen róla), saját homlokzatát veszélyezteti, a homlokzatbontás pedig a többiek előtt nem vállalható fel. A kétfajta oktatási modell harcának a színtere a beszélő tudata, aki ráébredt már arra, hogy az általa elítélt raktározási modellt használja, kell használnia időről-időre. Az önmagában hordott elnyomó a szavak szintjén érhető tetten igazán: ’földhözragadtan’, ’kötöd magad’, ’körömszakadtáig’. Valamennyi szó a szabadság korlátozására, erőszakosságra utal szemben a ’felüldítő’ vagy az ’elengeded magad’ szabadságával. Ez egy olyan limit-szituáció, amiről Freire ([1970] 2005) az öntudatra ébredés lehetőségeként beszél, ugyanis dialógus közben a beszélő felismeri egy előzetes helyzetbeli viselkedésében saját tudatossága hiányát, amiből aztán következhet az okok feltárása, az öntudatra ébredés.

Hasonló limit-szituáció körvonalazódik a következő szövegrészben is, ami a szakmai életutat felvázoló rajz elkészítése után hangzott el: „és akkor jön megint a vidék, ahol nem kérik a szakmát (elérzékenyedett hang), fütyöl mindenki arra, hogy te szakmailag mit akarsz. És megint az, hogy ki a fontos, a szakma vagy az ember. És akkor itt, amit te (egy másik interjúalany) mondtál: az önismeret. Ennyi fontos. Ha az ember jól érzi magát, akkor jó, ha nem, akkor le van szarva (végig a könnyeivel küszködik). És nagyjából most itt tartok, ami megint egy furcsa dolog, mert megint jönne egy olyan kör, csak nem akartam még azt a kört berajzolni, mert még mindig a szakma mellett döntöttem most, mert az, amiért váltottam, az a szakma (elérzékenyedik megint). És **hogyan erre hogy fogok ráfázni** (mosoly), az a következő körnek a része. Hogy az hullámos lesz, szaggatott vagy milyen, az egy jó kérdés. Mert ezt megint azért csináltam, mert érdekel a szakmai rész (...) Miközben én folyamatosan az orromra azért kapok, mert azért kapom a koppintást, hogy nem az a fontos”. A részlet jól szemlélteti azt, hogy a beszélő folyamatos határátlépőként pozicionálja magát, aki előre-hátra mozog ebben a pedagógiai térben, aminek egyik oldalán a raktározás-modell, a másikon a problémafelvető oktatás áll. A helykeresés nemcsak térben, hanem időben is megjelenik: múlt, jelen, jövő egyszerre van jelen. Az előző részlettel ellentétben itt az általános alany használata után a beszélő áttér az egyes szám első személyre, és mindvégig meg is marad e mellett: a problémával való szembenézés, a tudatosítás előrébb tart, kevesebb a tudatosítást hátráltató homlokzatvédő mechanizmus. Ugyanakkor beszédes a használt szavak jelentéstani elemzése: a szakma, szakmai szó itt mindvégig a tantárgyat, a tudományt jelöli, nem a pedagógus mesterséget.

A fennálló társadalom által az iskolának tulajdonított tudásátadó szerep okozza mindkét helyzetben a konfliktust a pedagógusokban a freire-i értelmezés alapján. A tudásátadó szerep felvételéből fakadó felelősség pedig nyomasztó teherként ül a pedagógusok vállán, bizonytalanná teszi és közben elnyomóvá változtatja őket: „ami néha bennem a félelmet okozza, az a felelősség, a **felelősséget tudok-e vállalni** mindazért, amit csinálok..., amikor az ember egy kicsit ezt megkérdőjelezi, hogy valóban igazam van-e. Tehát, hogy (...) **erőltethetem** én ezt vagy nem? Tehát hogy ez ennek a halott ideje vagy boltideje (...), na az egy nehéz időszak”. A freire-i elnyomott szava szólal meg az interjúrészletekben, aki sokszor bizonytalan, nem hisz önmagában, sokszor a tanítványaiban sem (erről lásd később), megriasztja a felelősségvállalás gondolata, de szereti megélni a diákjaival a közös pillanatokat, ugyanakkor sokszor megszokásból cselekszik: „Meg én is **szeretem**. Szeretem, és nem nehéz (mosolygások, hallható mosolyok), vagy nem, **nem esik nehezemre**, szóval hogy lassan kirándulás az, hogy 20 gyerek, az már (legyint: 'semmi').”

A vizsgák, a szülői elvárások a pedagógusszereppel együtt vállalt tehernek a külső megerősítőiként megjelennek ugyan a beszélgetésben, de nem válnak hangsúlyossá, nem történik visszautalás rájuk. Ugyanez a helyzet az adminisztratív feladatokkal: az iskolai élet velejárójaként egyre sokasodó papírmunka felesleges teherként, a tanításban való kiteljesedés akadályaként, a pedagógusi szabadság korlátozásaként megjelenik ugyan („*csak ne legyen az a másik része, hogy papír, ami nem az, szóval, ami nem ott van, nem az osztályban, tehát hogy **nem engednek tanítani***”), de a csoport nem fektet rá különösebb figyelmet. Továbblépünk ezeken a felvetődő témalehetőségeken mint köztudott tényeken, amelyek most nem lényegesek, amelyekből nincs mit tanulni. A tudatosított külső elnyomó tényezők sokkal kevésbé fontosak a csoport számára, mint a belső ellentmondások.

Az egyik legerőteljesebb tematikus fonal az interjú során végig az egy mástól tanulás gondolata, amiben tehát a tanulás nem a tanítás ellentétéként, hanem folyamatosan vele összefonódva jelenik meg különböző szinteken. Leggyakrabban a szituatív tanulás fogalmával fémjelezhető helyzetben jelenik meg, amikor konkrét iskolai tanítási helyzeteket említenek a pedagógusok, de a többi pedagógustól, barátoktól való tanulás is megjelenik. A spontaneitás, a kreativitás és a dialogikus jelleg ezeknek a helyzeteknek a legfontosabb jellemzőik: „*azt hiszem, hogy nagyon sok **leleményességet tanulunk az életben ezek-től a gyerekektől**, mert mivel minden helyzet más és más, és mivel a helyzet adja. Szerintem mindenkivel előfordult itt, hogy új játékokat fedezett fel magába, és új ötletekkel jött elő, teljesen, tehát eszébe nem jutott előtte 5 órával, otthon, hogy ő ezt fogja eljátszani azon az órán, de el fogja játszani, és akkor ezáltal már tanultál valamit, tehát egymást tanítjuk.*”

Az emberekben való hitnek, a bizalomnak a láncreakcióját szemlélteti az alábbi interjúrészlet: „*.... jó, amit csinálok, legyen az bármi. Ha, ha az innen jön (szívére mutat), az nem tud rossz lenni. (...) Tehát hogy nem... ezt, ezt szerintem ott tanultam, és szerintem tudom is magammal hozni azt, hogy bármit tudsz, azt át kell adni. Folyamatosan hallom Misit, ahogy mondja, hogy bármit tanulsz, azt át kell adni, nem a tied, (...) és mondom, az erősít meg, az a sok pozitív ember, aki körülöttem van, és azt beszippkázhatom, és attól lehet így **származni**.*” Ha bíznak az emberben, ő is bízik önmagában, ezt a bizalmat adja tovább másoknak, akik így lehetőséget adnak neki a tanulásra. Ez az a helyzet, ami felszabadít.

A csoporttal való együttlélegzés gondolata mögött találkozunk teljes odaadással, bizalommal, a gyerekekbe vetett hittel („*mert annyira jó a csapat*”), de érzelmi függéssel („*én osztályfőnök vagyok, én **tartozom valahova**, de mit csinál az, aki nem osztályfőnök? (...) Szóval hogy azt mondjuk, hogy kapunk energiát az osztálytól,*

meg hogy nulláról újból, ... hogy valahogy elengeded, merthogy én most ott vagyok, hogy valahogy elengedtem egy párat) és birtoklással („annyira együtt élsz ezzel a csapattal, **ami a tied**”) is. A birtokló szerkezetben megjelenő viszonyulás a gyerekcsoporthoz az elnyomó tipikus önértelmezési módja (Freire, [1970] 2005), még akkor is, ha ez a birtoklás a szeretet megnyilvánulási formája. Ezek a helyzetek magukban hordozzák annak a veszélyét, hogy a szeretet, gondoskodás túlzott jelenlétével, paternalista vagy anyáskodó magatartásával a pedagógus minden akarata ellenére elnyomóvá válik éppen azért, mert nem tudatosítja magában a másik fél autonómiáját.

A freire-i gondolat megvalósítása azért is nehéz, mert az iskolai helyzet eleve egy egyenlőtlen viszonyba kényszeríti a pedagógust, elhitei vele világ-megváltó szerepét („*a, az nehéz olyankor, hogy **bemész, és meg akarod váltani a világot**, és ott se... szóval, hogy vannak olyan tekintetek, szóval, hogy nem is látnak*”). A pedagóguslét nagy csapdája, önbecsapás ez a gondolat – ismerem, hiszen néha én magam is szenvedek tőle –, ami ráadásul arra kényszeríti a pedagógust, hogy saját magát a túlzottan nagy feladat teljesítésének képtelensége alól a diákok lekicsinylésével, hibáztatásával mentse fel („*ha szembesülsz egy passzívabb osztállyal*”). A diákokra úgy tekint, mint ellenségekre, akik korlátozzák őt saját teljességének a tanítás folyamatában való megélésében. A világmegváltás, természetesen metaforikus jelentéseivel, itt ugyanolyan szintű cél, életfeladat, mint Freirénél a humanizálás, a felszabadítás. Csakhogy senkit nem lehet akaratára ellenére, őt passzivitásra ítélve megváltani (humanizálni/felszabadítani), hiszen a világ átalakításának együttes cselekvésében, reflexiójában járulnak hozzá a felek egymás megváltásához (humanizálásához/ felszabadításához).

Később tért vissza újra a tanítás megéléséről való beszélgetés folyamatában az a limit-szituáció, melyben a pedagógus saját tehetetlenségét, az általa vallott elvek, nézetek és a valóságos helyzetek összeegyeztethetetlenségét éli meg, épp ezért a külső társadalmi tényezőket hibáztatja: („*hosszabb csend után*)... *a szülőket kicserélném úgy egy az egyben. A gyermek maradhat... (kis csend, senki nem reagál) Nem kéne kicserélni, csak megtanítani őket egyáltalán szülőknékre lenni*”). Újból beindult egy homlokzatvédési mechanizmus, és ez szépítésre, átfogalmazásra készíti az interjúalanyt akkor, amikor rájön, mit mondott ki.

Az egész oktatási rendszer korlátozó jellegéről árulkodik az, hogy a tanításban a szabadság megélésének tapasztalatairól leginkább az a pedagógus beszél, aki a rendszernek magának kevésbé vagy kevés ideig volt része, 'foglya', aki csak a hiányzó pedagógust helyettesíteni ment be az iskolába, s olyankor szabad kezét kapott, bármit kipróbálhatott a gyerekekkel: „*a tanító néni azt mondta, hogy a tiéd a nap, és te úgy építed fel azt a napot, ahogy akarod, játékokkal vagy*

mesével. És nekem **ez a szabadság... ez teljesen!** Úgyhogy amikor mondtátok itt ezt a nagy felelősségérzetet, én ezt egyáltalán soha nem éreztem, mert tudtam, hogy nekem arra a napra van csak... De **ez fel is szabadított**, tehát hogy, és, és tényleg, annyira hátradőlve néha, hogy a gyerekektől rengeteg mindent tanultam, meg kipróbáltam”. Ő az, aki most sem tanít, bár tanárnak tanul. Az egyetemi éveket az önfejlődés lehetőségeként éli meg, és jövővíziójában nem ragaszkodik mereven a tanári létformához, ha az nem a saját szakmai szabadságának kiteljesülését jelenti. Számára pedagógusként az egyetlen lehetőség a másoktól való függetlenség megélése: „Nem tudom, hogy milyen formában fogok majd tanítani, de énnekem a tanítás az tényleg az lenne, hogy **becsukod az ajtót, és hagyjanak békén**, de lehet, hogy akkor ezt nem fogom most, majd legközelebb, vagy nem tudom mikor.” A második, harmadik személy használata arról tanúskodik, hogy egy átvett „szlogenről” van szó, amivel azonban teljesen azonosul a beszélő. A saját (szakmai) szabadságvágya sokkal erősebb, mint a kényszer.

4. Összegzés

Az interjú és a kritikai pedagógia fogalmi rendszerének használata az elemzés során a pedagógusok dominancia-élményeire világított rá, a pedagógus szakma olyan oldalaira, amelyekkel ritkán vagy egyáltalán nem foglalkoznak a neveléstudományok képviselői. A szakmaiságban megélt szabadság-élmény az oktatási-nevelési környezet és helyzet okozta elnyomott-élménnyel szemben a tanítás fogalmának olyan mezőösszefüggését adja, amelyben a tanítás-tanulás dichotómiáját felváltja a szakmai dialógus, az egymástól való tanulás gondolata. Az elnyomás helyzetei, külső, látható jelei a társadalom, az iskolarendszer, az oktatási folyamat szintjén könnyebben azonosíthatóak, mint azok a belső harcok, amelyek a pedagógusok tudatában zajlanak. A fókuszcsoportos interjú épp arra adott lehetőséget, hogy ezeket a belül zajló folyamatokat felszínre hozza. A kritikai, hermeneutikai szemlélet arra ösztönzött, hogy a tanulmány megírása után azt a résztvevőkkel megosszam, újabb beszélgetést kezdeményezzek. A tanulmány elolvasása során az interjúalanyok szembesültek saját mondataikkal, azok értelmezési lehetőségeivel, és ez újabb dialógus, eszmecsere, önreflexió táptalajául szolgált. A folyamatos újraértelmezéshez szükséges hermeneutikai kör ezzel megteremtődött.

Felhasznált irodalom

- Aspeslagh, R. (1997). Vertikális vagy horizontális kapcsolatok az oktatásban: fontos ez? *Iskolakultúra*, 7(1), 3–16.
- Bordás A. (2011). Kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.), *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat* (199–214). Debrecen: CHERD-Hungary.

- Bordás A. (2012). Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociokulturális konstruktivista megvilágításban. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.), *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára* (pp. 226–246). Debrecen: CHERD-Hungary.
- Boronkai D. (2006). A „genderlektusokról” egy szociolingvisztikai diskurzuselemzés tükrében. *Szociológiai Szemle*, 4, (64–87).
- Darier, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder: Westview Press.
- Foucault M. (2000). *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Budapest: Osiris.
- Freire, P. ([1970] 2005). *Pedagogy of the Oppressed*. London – New York: Continuum.
- Geertz, C. (2001). Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In Geertz, C. (szerk.), *Az értelmezés hatalma* (pp. 194–227). Budapest: Osiris.
- Goffman, E. ([1967] 1990). A homlokzatról. In Síklaki I. (szerk.), *A szóbeli befolyásolás alapjai I-II.* (pp. 3–30). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Mason, J. (2005). *A kvalitatív kutatás*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Mészáros Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15(4), 84–101.
- Mihály O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker.
- Pusztai G. (2011a). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 20(1), 48–61.
- Pusztai G. (2011b). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O. & Mészáros Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sáska G. (2004). Az alternatív pedagógia posztoszocialista győzelme. *Beszélő*, 9(12).
- Szabó L. T. (1999). Reflektív tanítás. *Educatio*, 3(1999), 500–506.
- Szabó M. (2003). *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések*. Budapest: L'Harmattan.
- Vicsek L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.

NAGY PÉTER KRISTÓF

NEGYPEDIK OSZTÁLYOS ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK INTERNETHASZNÁLATI SZOKÁSAI

1. Az internet mint pedagógiai kihívás

Az információs és kommunikációs technológiák fejlődése az elmúlt néhány évtizedben forradalmi változásokat eredményezett, melyek folytatódnak a gazdaságban, a társadalomban és az élet megannyi területén (Balogh, 2006). A hálózatok az emberi civilizáció meghatározó elemeivé váltak. Az internetet, az egész földgolyót átszövő globális hálózatot százmilliók használják napi rendszerességgel, ezért alapvető hatást gyakorol a társadalmi kapcsolatrendszerekre, a formális és informális struktúrákra, a társadalmi tőkére, illetve a bizalom alakulására (Molnár, Kollányi & Székely, 2007). Újfajta tér-idő viszonyokat alakít ki, a tér felhasználásában is új lehetőségeket kínál az ember számára. Megváltoztatja az életmódunkat, hiszen még akkor is hatással van ránk, ha személy szerint nem is használjuk (Mészáros, 2006). Tehát mindaz, ami az informatikában, az internettel kapcsolatosan történik, nem egyszerűen technológiai, hanem alapvetően társadalmi kérdés (Havass, 2000). Ugyanakkor ropant kevés kritikai felismerés kísérte, és alig történt meg valódi hosszú távú következményeinek felmérése. Az új technológiákat dicsőítő himnuszok nem rendelkeztek megfelelő tudományos megalapozottsággal. „*A feltáruuló technikai lehetőségeket kísérrő hosszanna – ötvözve a gépek és szolgáltatások áruba bocsátóinak reklámkampányával – azt a hatást keltette, hogy az új kommunikációs és információs technológiáknak, valamint a hozzájuk kapcsolódó szolgáltatásoknak [...] mágikus tulajdonságai vannak.*” (Melody, 2003, p. 233). Úgy tűnt, hogy az infokommunikációs technológiai eszközök (IKT-eszközök) alkalmazása képes lesz megoldani egy vállalat, társadalom és az egész világ szociális és társadalmi problémáit. Az embereket pedig folyamatosan arra ösztönözték, hogy rendeljék alá magukat e technológiák uralmának (Melody, 2003). Az információs társadalom árnyoldalait kidomborító hisztérikus víziók pedig éppen ellenkezőleg értelmezik a társadalomra gyakorolt hatásait. A modern társadalmakra leselkedő veszélyek egyikét számos kutató abban látja, hogy egyre személytelenebb kapcsolatokon alapuló szerveződések törnek előre, miközben a társadalmi értékrendszert közvetítő közösségek szerepe folyamatosan csökken. Sok, napjainkra jellemző folyamat a polgári aktivitás hanyatlását, az individualizálódást erősíti (Molnár, Kollányi & Székely, 2007).

Az információs technológiák következtében kialakuló új társadalmi szerkezet leglényegesebb erőforrása az információ, rendkívül fontos tehát az információ felhasználásához kapcsolódó emberi képesség fejlesztése (Havass, 2000). Az ipari forradalom előtti társadalmakban ezt a képességet a gyermekek a mindennapi munka, a családi, közösségi élet, illetve szertartások során sajátították el, mintegy belenőve a hagyományozott tevékenységrendszerbe. A szocializáció a család, a falu, az egyház keretein belül egységes módon valósult meg. A modern ipari társadalmakban azonban az oktatást és a nevelést ezekre a feladatokra specializálódott intézmények vették át. Az iskolarendszer multifunkcionálissá vált és szolgáltató jelleget is kapott, hiszen a gyermekmegőrzéstől kezdve az erkölcsi nevelésig rendkívül sokféle feladat hárult rá (Bessenyei, 2007). Ez részben a II. világháború időszakát követően felgyorsult technológiai fejlődésnek is köszönhető volt, amikor a tudásátadás hagyományos útjai egyre inkább képtelennek bizonyultak kiszolgálni a változó munkaerő-piaci igényeket, hiszen a felhalmozódott tudás hatalmas tömege miatt szinte elérhetlenné vált az átfogó, általános műveltség. Az oktatás fő célja egyre inkább azon képességek, készségek, kompetenciák elsajátíttatása lett, amelyek lehetővé teszik az egyén számára az egyedi élethelyzetének és adottságainak megfelelő tudás megszerzését, mely segítségével érvényesülni tud a specializálódásra épülő gazdasági környezetben. Ezekben az egyedi élethelyzetekben alkalmazandó tudás pedig olyan sokféle és olyan gyorsan változik, hogy lehetetlen az alapoktatás során elsajátítani. A közoktatás egyik új feladata tehát az oktatáson kívüli tudásszerzés képességének, lényegében az élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning) kompetenciájának átadása (Horváth & Könczöl, 2005). Ennek megfelelően a tanári szerepkör is átalakul, egyik legjelentősebb része a tanulás korszerű technikáinak megtanítása lesz (Kőfalvi, 2006), hiszen napjainkban már egyre több ember számára hozzáférhetőek alternatív ismeretforrások, például az internet. Ezért a tanároknak olyan új módszereket kell átadniuk a tanulóknak, amelyekkel a későbbi munkájukhoz szükséges tudást képesek lesznek önállóan megszerezni (Horváth & Könczöl, 2005). „*Az információ gyors, egyszerű és széleskörű elterjedésével egy 'tudásalapú', tudás által teremtett 'információs társadalom' polgáraivá váltunk, ahol az információ és a tudás [...] a boldogulás és a hatalom meghatározója*” (Gergó, 2004, p. 26). Kőfalvi (2006) előrejelzése szerint a tudásátadás mechanizmusának átalakulása miatt a tanár a jövő iskolájában egyre inkább csak megszervezi és koordinálja az ismeretszerzés menetét. Munkája azonban nem válik feleslegessé, csak jellege változik meg. Az iskolában a tanár szerepét a technológia is kiegészíti majd, de az oktatási rendszerek sikerességét minden bizonnyal nagymértékben befolyásolja majd, hogy hogyan tudják megtalálni a megfelelő arányokat az oktatás hagyományos és újszerű formái között (Kőfalvi, 2006).

Don Tapscott (1998) amerikai szociológus *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* című munkája az internetgenerációról szól, vagyis azokról a fiatalokról, akik már a digitális technológia által körbevéve nőnek fel, és akik ennek következtében már teljesen más módon tanulnak, játszanak, vásárolnak, kommunikálnak, mint az előttük járó generációk. Mivel ezek a fiatalok mintegy beleszületnek a technológiába, nagyobb szaktudással képesek kezelni egy-egy technikai újdonságot, mint a szüleik, tanáraik. A szülő és a pedagógus számára nem könnyű azzal szembesülni, hogy gyermekei/diákjai többsége járatosabb a kibernetikus térben, mint ő maga (Gergő, 2004). Ezek a diákok gyakran nem találják a helyüket a hagyományos oktatási rendszerben (Horváth & Könczöl, 2005).

Kérdés, hogy a fentebb leírtak minden egyes iskolásra igazak-e. Tényleg ennyire egyértelmű, hogy mindegyikük játszva elsajátítja ezeket a kompetenciákat? Havass (2000) szerint az információ felhasználásához kapcsolódó emberi képesség hiányának, vagy alacsony színvonalának következtében az elektronikusan szerveződött társadalom kitermelheti az új írástudást elsajátítani nem tudó „digitális csövesek” világát (Havass, 2000). A szakirodalomban a *digitális szakadék* metaforával utalnak az internet használatának tekintetében kialakult társadalmi megosztottságra (Csepeli & Prazsák, 2010). Mészáros (2006) véleménye szerint is fenntartással kell kezelni azt a populista állítást, hogy a kibertér az egyenlőség színtere. „A kibertér használatával együtt járó társadalmi, politikai és gazdasági előnyök a hagyományos térbeli és társadalmi megosztások mentén helyezkednek el. Ebből többen arra következtetnek, hogy a kibertér újra fogja termelni, sőt meg fogja erősíteni az egyes országokon, térségeken belül kialakuló egyenlőtlenségeket, a fejlett és a fejletlen világ közti különbségeket, és új egyenlőtlenségeket fog teremteni, ami fokozhatja a társadalmi megosztottságot” (Mészáros, 2006, p. 219). Csepeli és Prazsák (2010) szerint a kérdés valójában nem az, hogy az egyének használják-e az internetet vagy nem, hanem hogy a digitális egyenlőtlenség milyen hatással van a társadalmi egyenlőtlenség egyéb megnyilvánulásaira.

Egyértelműnek tűnik, hogy az internet használatának elterjedése és a társadalmi egyenlőtlenségek tekintetében általánosan figyelembe vett szocio-demográfiai jellemzők között szoros összefüggés van. Csepeli és Prazsák (2010) útmodellje kiválóan szemlélteti, hogy az internethasználatot közvetlenül és közvetve is meghatározza mindegyik magyarázó változó. Az internethasználatra a legnagyobb közvetlen hatást a háztartás anyagi helyzete gyakorolja. Tehát minél vagyonosabb egy család, annál valószínűbb, hogy tagjai használják az internetet. Az életkor esetében is erős hatás figyelhető meg, azonban az fordított előjelű. Az életkor azonban nemcsak közvetlenül, hanem más változókon keresztül is közrejátszik az internethasználat kialakulásában. A fiatal életkor önmagában is figyelemreméltó hajtóerőt képvisel, de még in-

kább azzá válik, ha előnyös vagyoni helyzettel, idegennyelv-tudással, illetve a szülők magas iskolai végzettségével párosul. Csepeli és Prazsák (2010) arra következtet, hogy a digitális egyenlőtlenségek elsődleges magyarázó faktora az életkor, de egyáltalán nem függetlenek a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában szerepet játszó egyéb tényezőktől (iskolai végzettség, vagyoni helyzet, lakóhely) sem. „*A fiatal életkor esélyt ad arra, hogy valaki kitörjön a társadalmi hátrányok fojtogató gyűrűjéből, de az esély megragadása nyilván éppen a hátrányos helyzetű családokban a legnehezebb.*” (Csepeli & Prazsák, 2010, p. 148).

2. A kutatás

Jelen tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a Magyarország legkelembbi részén élő negyedik osztályos általános iskolai tanulók hogyan használják az internetet, illetve a világhálónak milyen hatásai vannak a tanulmányaikra. Ezek mellett hangsúlyozni szeretnénk az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok a diákok digitális írástudásának kialakításában játszott szerepét. Kutatásunk során a Nyíregyházi Főiskola másodéves kommunikáció és médiatudomány alapszakos hallgatói¹ segítségével 2013 novemberében felkerestük hét Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei és egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola egy-egy negyedik osztályát, és az iskolásokkal egy rövid kérdőívet tölttettünk ki (1. táblázat). Az iskolák kiválasztása saját belátásunkon alapuló nem valószínűségi mintavételi eljárással történt.

1. táblázat. A felmérésben résztvevő iskolák és a lekérdezett negyedikes osztályok létszáma

Iskola	Település	Résztvevők
Árpád Vezér Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Záhony	18 fő
Szent László Általános Iskola	Nyírbétek	21 fő
II. Rákóczi Ferenc Alapfokú Nevelési-Oktatási Intézmény Általános Iskola	Tokaj	23 fő
Göllesz Viktor Speciális Szakiskola, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény	Nyíregyháza	25 fő
Móricz Zsigmond Általános Iskola és Tagintézményei	Nyíregyháza	25 fő
Nyírbátori Református Általános Iskola	Nyírbátor	30 fő
Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola	Nyíregyháza	26 fő
Nyárády Mihály Általános Iskola	Ramocsaháza	22 fő

¹ Ésik András, Guti Ákos, Hrabina Erik Sándor, Kincses Emőke, Pál Viktor, Piskolti Nikola, Tanyik Zsófia, Tompa Adrián, Tóth Gábor Szabolcs, Tóth István

Összesen 190, kilenc-tíz éves negyedik osztályos általános iskolai tanuló (52,7% lány, 47,3% fiú) töltötte ki a kérdőívünket. A válaszadók 33,7%-a megyeszékhelyen (Nyíregyházán) él, 26,8%-a kisebb vidéki városban (Záhonyban, Tokajban, Nyírbátorban), 33,7%-a községekben (Ramocsaházán, Nyírbélteken, illetve a kutatásban részt vevő városok, falvak környékén lévő településeken), 5,3%-a egyéb településeken. Egy fő pedig – valószínűleg tévesen – a fővárost jelölte meg állandó lakóhelyeként. A válaszadók családjainak 36,8%-ában két gyermek van, 26,8%-ában három, 10,5%-ában négy, 4,2%-ában ennél is több. A válaszadók 21,6%-ának nincs testvére. A kérdőívet kitöltők anyagi helyzetét kilenc luxuscikknek számító tárgy felsorolásával kívántuk felmérni, ezek közül kellett bekarikáznuk azokat, amelyekkel a családjuk rendelkezik. Ezek alapján három vagyoni kategóriát hoztunk létre.² A vizsgálatban részt vevő gyermekek 20,5%-a alacsony jövedelmű családból származik, 60%-uk átlagos anyagi helyzetben él, 19,5%-uk pedig tehetősnak mondható. A tanulók kétharmada rendelkezik internet elérésére is alkalmas okostelefonnal.

3. Eredmények

A felmérésben részt vevő gyermekek átlagosan 3,4 éve használják az internetet, ami szinte pontosan egybeesik az iskolakezdésük időpontjával. Sokan (a válaszadók 24,2%-a) voltak azonban olyanok is, akik már öt-hat éve rendszeresen böngésznek a világhálón. Leggyakrabban az otthonukban csatlakoznak a netre (90%), de az sem ritka, hogy az iskolában (56%) vagy a barátaiknál (55%) tesznek így. A legtöbben az asztali számítógépet (53,8%) használják a leggyakrabban internetezésre, de sokan inkább a laptopot (25,5%) vagy az okostelefont (20,7%) részesítik előnyben ebből a célból. A legtöbben játék (85%), közösségi kapcsolatok ápolása (74%), illetve zenehallgatás (72%) céljából lépnek fel a hálóra, de fontos megemlíteni, hogy a tanulási tevékenységek folytatása válaszlehetőség is magas, 66%-ot kapott, megelőzve még a filmnézést (65%) is. Osztálytársaikkal való iskolaidőn túli kapcsolattartásra legtöbben a közösségi oldalak chatalkalmazásait (68%) preferálják, sokan mobiltelefonon érintkeznek (17,4%), kevésbé népszerű azonban az e-mail (5,8%), illetve az online (video)telefonálásra használható Skype (8,7%). A tanulók 81,4%-a úgy ítéli meg, hogy az internet a tanulásaikra pozitív hatással bír, de a világhálóra elsősorban otthonaikban kapcsolódnak, iskolai számítógépeken a diákok nagy része (~70%) ritkán, vagy soha nem internetezik.

² A kiválasztható luxuscikkeket összeadva indexet hoztunk létre, ezen belül alakítottunk ki három vagyoni kategóriát: 0-2: alacsony jövedelmű, 3-5: átlagos anyagi helyzet, 6-9: tehetősnak.

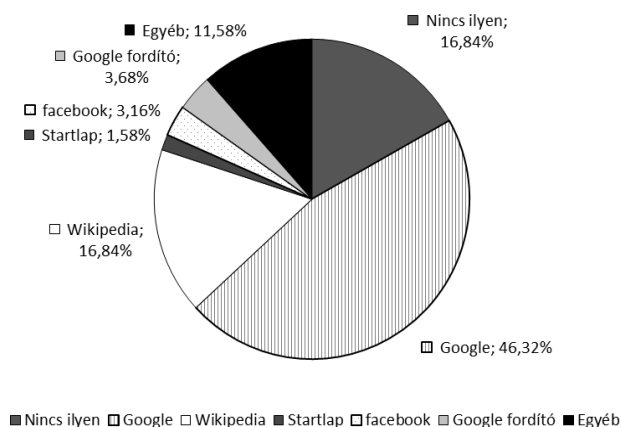
A legtöbben (~68%) naponta 1–3 órát interneteznek, de öt óránál többet viszonylag kevesen (~10%). Vizsgálatunk adatainak elemzésekor szignifikáns ($p=0,01$), negatív irányú korrelációt mutattunk ki az internetezésre fordított idő és a tanulmányi átlag között. Tehát minél többet tartózkodik a tanuló a világhálón, annál rosszabb eredménnyel teljesít az iskolában (az előző félévi tanulmányi átlag alapján). Érdekes megjegyezni, hogy a válaszadó tanulók szüleinek ötöde egyáltalán nem korlátozza gyermeke számára az internetezésre fordítható időt, negyede pedig soha nem ellenőrzi, hogy gyermeke milyen célból használja a világhálót. A kapott válaszokból azonban az is kiderül, hogy a szülők közel fele (48,2%) rendszeresen meghatározza, hogy gyermeke mennyi időt fordíthat szörfözésre, 40,2%-a pedig az internethasználat célját is gyakran, illetve következetesen mindig ellenőrzi. Varianciaelemzésből kiderül, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek a szülei ellenőrzik az internethasználat célját szignifikánsan ($p=0,039$) magasabb a tanulmányi átlaga (2. táblázat). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az ellenőrzés ténye a közvetlen okozója a jobb tanulmányi eredménynek, ebben egy sor más változó is szerepet játszhat, játszik.

2. táblázat. A tanulók tanulmányi eredményei annak tekintetében, hogy szülei milyen rendszerességgel ellenőrzik internethasználatuk célját

	Elemszám	Tanulmányi átlag
Soha	49	4,02
Néha	62	4,16
Gyakran	36	4,13
Mindig	39	4,42
Összesen	186	4,17

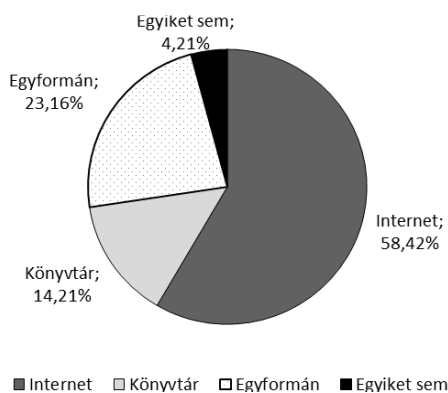
Arra a nyitott kérdésünkre, melyik az a weboldal, amelyet a diákok tanulási céllal leggyakrabban látogatnak, elgondolkodtató eredményeket kaptunk (1. ábra). A tanulók közel fele (46,32%) a Google keresőoldalt jelölte meg ilyen oldalként, ami roppant veszélyes lehet, hiszen a Google csupán keresőszolgáltatást biztosít, a hivatkozott tartalmak helyességéért, megbízhatóságáért nem vállal(hat) felelősséget. Itt jelentkezik a pedagógusok abbéli kötelessége, hogy megtanítsák a diákoknak az interneten talált információk fenntartásokkal való kezelését, esetleg mutassanak nekik olyan forrásokat, amelyeken megbízható tananyagokat találhatnak. Különösképpen szükséges a tanár kollégák ilyen jellegű aktivitása, hiszen az adatokból kiderül, hogy a szülők több mint fele (59,8%) csak alkalmanként, vagy egyáltalán nem ellenőrzi a gyermeke által megjelenített internetes tartalmakat.

1. ábra. Tanulás céljából látogatott weboldalak (%)



A diákok által tanulási célból második leggyakrabban látogatott weboldal a Wikipedia (16,84%). Bár a Wikipedia törekszik a weboldalon található információk ellenőrzésére, az adatok, szövegek felhasználásával kapcsolatos tudnivalókra a pedagógusok feladata tanulók figyelmét felhívni. A diákok nem feltétlenül tudják, nem tudhatják, beilleszthetik-e, illetve mi módon illeszthetik be a Wikipedián talált, vagy más internetes forrásból származó szövegrészleteket például egy otthon megírandó házi dolgozatukba. Nagyon fontos, hogy a diákok ezt már alsó tagozatos általános iskolás korukban megtanulják, mert számos más kompetenciával egyszerre ebben az életkorban szerzik meg az IKT-kompetenciát, a digitális írástudás képességét is. Ismételten hangsúlyozni kívánjuk a tanítók felelősségét, hiszen ahogyan a 2. ábrán is láthatjuk, a diákok 58,42%-a az internetet részesíti előnyben új információk felkutatására, míg erre a célra a könyvtárakat csupán 14,21%-uk használja (2. ábra).

2. ábra. Mit preferálnak a diákok új információk felkutatása esetén? (%)



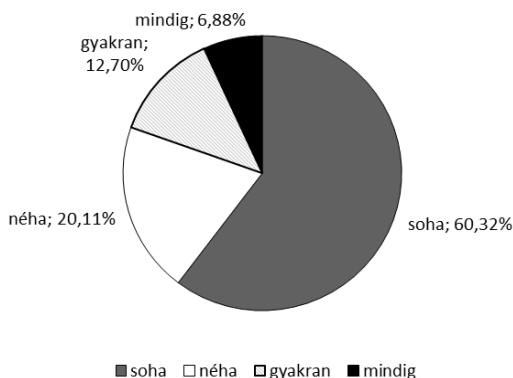
A pedagógusoknak meg kell tanítaniuk azt, hogy a diák a keresendő információ jellegéből el tudja dönteni, hol nézzon annak utána, mikor előnyösebb elektronikus forrásokban kutakodni, illetve milyen esetekben célravezetőbb hagyományos lehetőségeket igénybe venni. Kutatási eredményeinkből ugyanis az derül ki, hogy azoknak a tanulóknak szignifikánsan ($p=0,016$), több mint háromtizeddel magasabb a tanulmányi átlaga, akik az internetet és a könyvtárat körülbelül azonos mértékben használják új információk keresése céljából, mint azoknak, akik csupán online vagy csupán hagyományos lehetőségeket vesznek igénybe (3. táblázat).

3. táblázat. A tanulók tanulmányi eredményei annak tekintetében, hogy új információ szerzésére inkább az internetet vagy a könyvtárat használják

	Elemzés	Tanulmányi átlag
Internet	111	4,11
Könyvtár	27	4,08
Egyformán	44	4,46
Egyiket sem	8	4,08
Összesen	190	4,18

Tanulmányaikhoz a tanulók más weboldalakat elvéve látogatnak, néhányan említették még a Google fordítót, a Startlapot, illetve a Facebookot is. Pedig a közösségi oldalakban (és elsősorban a Facebookban, minthogy ma ez a legnépszerűbb szociális hálózatépítő oldal) rejlő oktatási lehetőségeket a pedagógusoknak nem lenne szabad figyelmen kívül hagyniuk, különösen, hogy a tanulók osztálytársaikkal való iskolaidőn túli kapcsolattartásra leginkább a közösségi oldalak chatalkalmazásait (68%) részesítik előnyben. Ennek ellenére 60,32%-uk még sohasem használta ezt a weboldalt arra, hogy valamilyen közös iskolai projektet beszéljen meg a társaival ezen keresztül (3. ábra). Saját tapasztalataink alapján egy a Facebookon megfelelő időben és módon „kiposztolt” izgalmas feladattal feltétlenül számíthatunk a diákjaink érdeklődésére és aktivitására, úgy, hogy közben észre sem veszik a bejegyzésünk tanulási jellegét, csupán egy „posztot” látnak, amelyre reagálniuk kell (Guerilla homework – gerilla házi feladat).³

³ Angol nyelv és irodalom szakos tanár lévén a pedagógus a közösségi oldalakon végzett ilyen jellegű tevékenységét „guerilla homework”-nek (gerilla házi feladatnak) neveztük el.

3. ábra. Házi feladat megbeszélése az interneten a diáktársakkal (%)

Jelen kutatási eredményeink azt mutatják, hogy azoknak a tanulónak a tanulmányi eredményei, akik gyakrabban oldanak meg *közösen* házi feladatokat az interneten keresztül, szignifikánsan ($p=0,005$) rosszabbak, mint azoknak, akik csak néha vagy soha nem tesznek így (4. táblázat). Ez az internet abúzusára is felhívhatja a figyelmünket: egy feladat megoldását sokkal könnyebb lemásolni a társak bejegyzéseiből, mint azt önállóan megoldani. A diákok közösségi oldalak iránti erős preferenciája miatt viszont mindenképpen ki kell használni az azokban rejlő lehetőségeket, de olyan feladatokat kell közzétenni, amelyek az együttgondolkodást fejlesztik, és kevesebb lehetőséget adnak a mechanikus másolásra.

4. táblázat. A tanulók tanulmányi eredményei annak tekintetében, hogy milyen mértékben használják a közösségi oldalakat házi feladatok megoldásához.

	Elemsszám	Tanulmányi átlag
Soha	114	4,28
Néha	38	4,16
Gyakran	24	3,95
Mindig	13	3,72
Összesen	189	4,18

4. Összegzés

Összegzésképpen szeretnénk megfogalmazni azt a mára szinte mindenki számára evidenciának tűnő tényt, hogy az internet nem csodaszer. Használata nem fogja eltüntetni a diákok tanulási nehézségeit, a befektetendő energia szükségességét, és természetesen nem is fogja feleslegessé tenni a tanárok munkáját, de ha a pedagógusok megfelelő módon kihasználják a benne rejlő lehetőségeket, nagymértékben fokozni tudják a hagyományos osztálytermi munka hatékonyságát.

Felhasznált irodalom

- Balogh G. (2006). Homo informaticus: az új embermodell? In Balogh G. (szerk.), *Az információs társadalom dimenziói* (pp. 137–153). Budapest: Gondolat – Infonia.
- Bessenyei I. (2007). Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In Pintér R. (szerk.), *Az információs társadalom* (pp. 201–211). Budapest: Gondolat – Új Mandátum.
- Csepeli Gy. & Prazsák G. (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: Jászöveg Műhely Kiadó.
- Gergó Zs. (2004). Az „információs szupersztráda” és az oktatás. *Comitatus*, 14(6), 26–36.
- Havass M. (2000). Lehetőségeink az információs társadalomban. In Glatz F. (szerk.), *Az információs társadalom. Magyarország az ezredfordulón – Közlekedés, hírközlés, informatika*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Horváth Á., & Könczöl T. (2005). Hazai e-learning piac. In Hutter O., Magyar G. & Mlinarics J. (szerk.), *E-learning 2005* (pp. 109–138). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kőfalvi T. (2006). *e-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Melody, W. (2003). Elektronikus hálózatok, társadalmi kapcsolatok és a tudás változó struktúrája. In Kondor Zs. & Fábri Gy. (szerk.), *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Mészáros R. (2006). A kibertér társadalomföldrajzi megközelítése. In Balogh G. (szerk.), *Az információs társadalom dimenziói* (pp. 212–224). Budapest: Gondolat – Infonia.
- Molnár Sz., Kollányi B. & Székely L. (2007). Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom. In Pintér R. (szerk.), *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig* (pp. 64–81). Budapest: Gondolat – Új Mandátum.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill. <http://www.growingupdigital.com/archive/>

HOMOKI ANDREA

AZ ISKOLA ÉS A GYERMEKVÉDELMI INTÉZMÉNYEK REZILIENCIÁT ELŐSEGÍTŐ HATÁSAI

1. Bevezetés

A gyermekvédelmi gondozott gyermekek életútja, korai szocializációja, mely során az egészséges személyiségfejlődésük dimenzióihoz kapcsolódó értékek, normák, szokások, készségek, képességek, attitűdök formálódnak, a többségi társadalomban – esetünkben vér szerinti családban lévő gyermekek makrocsoportjában – élő gyermekekhez viszonyítva speciálisnak, eltérőnek tekinthető.

A társadalmi hátrányai – melyek halmozódásának következménye általában a családból való kiemelés indukáló veszélyeztetés, veszélyeztetettség – predesztinálják a sikertelenséggel, kudarcossággal, örömtelenséggel, boldogtalansággal jellemezhető, akár önsorsrontó életutat.

A szegénység, a hátrányos helyzet multidimenzionalitásáról szóló elméletek (Ferge, 2008) ismeretében elmondható, hogy sok esetben e tényezők, jellemzők kombinációjáról beszélhetünk.

Tanulmányunkban a kutatási téma ismertetésén túl bemutatjuk kutatási kérdéseinket és feltételezéseinket, amelyek vizsgálatát a 2012/2013. évben végeztük a Dél-Alföld és az Észak-Alföld régiók leghátrányosabb helyzetű kistérségeiben gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő serdülők körében.

A gyermekvédelmi gondozottak makrocsoportjába tartozók nagy többségére igaz az, hogy a fentiekben említett viszonytagok hatására nem jellemezhetőek a felnőttkori életminőséget is nagymértékben meghatározó kognitív és szociális iskolai sikerességgel (V. Gönczi & Gortka-Rákó, 2011). Ezzel szemben minden társadalom gyermekvédelmi rendszerében megjelenik az a kisebbség (30%) (Sahoo, 2011), amelyhez tartozó gyermekek reziliensként tarthatók számon, és esetükben az iskolai életút sikeressége megalapozza a társadalmi életben való boldogulást, sikeres integrációt.

Welch (1987) humán ökörendszerét alapul véve az inter- és intraperszonális szintekhez egyaránt kapcsolódó jelenségként értelmezhetjük a rezilienciát (*resilience*), ami Chicetti és Cohen megfogalmazásában: „*Az egyén sikeres alkalmazkodó képessége, előremutató viselkedése a hosszan tartó kedvezőtlen –*

külső vagy belső – hatások, súlyos traumák ellenére.” (Chicetti & Cohen, 2006, p. 14). Abban az esetben, ha elfogadjuk, hogy a reziliencia egy képesség, ahogyan a vele szoros összefüggésben álló szociális kompetencia is, mindkettő fejleszthető, elősegíthető. A reziliencia, azaz a „hétköznapi csoda” (Masten, 2001) vizsgálatára azért is kiválóan alkalmas a gyermekvédelem terepe, mivel minden érintett gyermek életében fellelhetők azok az életesemények, amelyek a problémákkal való megküzdést, az azokon való átlépést, a lefelé húzó „mocsárból” (Sahoo, 2011) való felrugaszkodás képességét feltételezik a társadalmi életbe való sikeres bekapcsolódáshoz.

Kutatási eredményeink ismertetése előtt a gyermekvédelmi tevékenységet is folytató intézmények (iskola és gyermekvédelmi intézmény) működési jellemzőiről szóló néhány elméleti kapcsolódási pontot érintünk röviden.

2. Helyi közösségek – Az iskola és/vagy a gyermekvédelmi rendszer intézményi funkciói

Az iskola értelmezhető a társadalmi, családi problémák, egyéni tünetek, tünetegyüttesek projekciójának intézményi közegeként, terepeként. Pedagógiai „üzemzavarként” kényszerül az iskola a társadalmi élet patológikus tüneteinek észlelésére. Társadalmi elvárás szerint az iskola a személyiségfejlesztésen túl „reparatív-korrektív műhelyként” is funkcionál (Bagdy & Telkes, 1990).

A családi és az intézményi nevelés a társadalmi fejlődés szempontjából stratégiai fontosságú Bourdieu (1978, 2008) szerint is. Értelmezésében az ösztönös és tudatos nevelés stratégiái különlegesen hosszú távú beruházások, *„amelyeket azonban nem feltétlenül tekintenek annak, és amelyek nem redukálhatók, ahogyan az „emberi tőke” gazdasági elmélete véli, szorosan vett gazdasági, sőt pénzügyi dimenziójukra, hiszen e stratégiáknak az a céljuk, hogy olyan társadalmi egyéneket hozzanak létre, akik képesek és méltók a csoport örökségének átvételére, vagyis arra, hogy a csoport örökölje őket*” (Bourdieu, 2008, p. 198). Esetünkben az iskola alábbi funkciói ezen elméletek értelmében a családjukban veszélyeztetett és családjából kiemelt, *„erős kötéseiktől”* (Granovetter, 1991, p. 379) lelki és/vagy fizikai értelemben távolra kerülő gyermekek személyiségformálásának szocializációs folyamatában megkérdőjelezhetetlenek. Hangsúlyosan jelenik meg a szolgáltató funkció, a társadalmi változást segítő, gátló funkció, a társadalmi integráció folyamatában betöltött szerep, amelynek felvállalásával az iskola jelentős *szociális funkciókat* is ellát. *„Különösen a szociális szempontból valamilyen hátrányokat elszoruló gyerekek segítésében, életfeltételeiknek javításában jelentős ez a szerep. A ma már Magyarországon is törvénybe foglalt, nemzetközileg is deklarált gyermeki jogok érvényesítésének egyik letéteményese az iskola.*” (Nahalka, 2006, p. 43). Ennek következtében

az oktatásban megoldásra váró feladatok jó része nem végezhető el csak pedagógiai, tanítási-nevelési eszközökkel. *„Az oktatási rendszer kénytelen szociális, társadalmi feladatokat, funkciókat felvállalni, ha hatékonyan akar problémákat kezelni, (...) az iskolának kell megoldania számos, társadalmi egyenlőtlenségekre visszavezethető problémát. Az étkeztetés, a szabadidő tartalmas eltöltése mellett olyan feltételek pótlására, hiányok kompenzálására is gondolok, mint például az információhoz juttatás.”* (Schüttler, 2000, p. 154).

A külső hatáson túl már Bourdieu-nél is (1978, 2008) fellelhetők a nemzetközi reziliencia elméletekben is megjelenő egyéni belső erőforrások, amikor arról ír, hogy főként kitartás és szorgalom jellemzi azokat, akik származási hátrányait leküzdve – *„mindent az iskolának köszönve, mely társadalmi liftként szállítja őket magasabb tudásszintre, mint szüleiket – érnek el jó eredményeket. Az iskola mégis az eleve előnyösebb helyzetből induló „győzteseket” preferálja jobban, akiknek kultúrához és iskolához való viszonya nem „iskolás”, azaz tudás- és értékrendszerüket legkevésbé az iskolának köszönhetik. Azokat az alacsonyabb státuszú gyermekeket kevésbé ismerik el, akik viszont „mindent neki köszönhetnek.”* (Bourdieu, 2008, p. 75). A társadalmi egyenlőtlenségek végleges felszámolása nem lehet feladata az iskolának, bár funkciói között megjelenik az esélyek egyenlőbbé tételére való törekvés, az integráció elősegítéséről szóló törekvések, ahogy azt már a múlt század '70-80-as éveiben számos oktatáskutató is bizonyította: *„Nem létezik semmilyen olyan pedagógiai eszközrendszer, amely megátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben levő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át.”* (Gazsó, 1976, p. 36).

A XXI. század első évtizedében kidolgozott és bevezetett alternatív pedagógiai programokat mint „jó gyakorlatokat” megvalósító iskolákban tetten érhető a tanulók iránti empátián és a szociális érzékenységen alapuló tanulóközpontú szemlélet és az egyéni bánásmód gyakorlati megvalósítása is. Ha a tanulást aktív, teremtő, konstruktív folyamatként értelmezzük, szükséges a szemléletváltás, amely megváltoztatja a tanulóhoz való viszonyt, a tanulási környezetet és a módszereket. A pedagógus fogékonysággal, rugalmassággal, nyitottsággal, egyénre szabott neveléssel, oktatással (Mayer, 2005) érheti el a legnagyobb eredményeket mind a nevelés, személyiségfejlesztés, mind az oktatás, tanítás területén. Számos nemzetközi vizsgálat bizonyítja, hogy a nevelő, tanító interakciójának, kommunikációjának sajátosságai hatással vannak a gyermek iskolai előmenetelére (Kósáné Ormai, 1988).

3. A kutatás

Kérdőíves vizsgálatunkban a reziliencia összetevőinek intézményi és egyéni hatásokkal való összefüggéseit mértük az iskolában sikeres és sikertelen, védelembe vett és szakellátásban élő gyermekek körében, kétváltozós keresztátlakkal, Lazarsfeld-paradigma, T-próba, korreláció, parciális korreláció, regresszió-analízis módszerek alkalmazásával az Észak- és Dél-Alföldi régiók LHH (leghátrányosabb helyzetű) kistérségeiben. A megkérdezettek egyik csoportjába a védelembe vett gyermekek (N=155), a másik csoportba a gyermekvédelmi szakellátásban élők tartoztak (N=216). Összesen 371 értékelhető kérdőív-re¹ adott válaszok képezik adatbázisunkat.

3.1. Kérdések és válaszok

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a veszélyeztető vér szerinti illetve a helyettesítő védelmet biztosító családokban, azaz a gyermekvédelmi rendszerben élő sikeres gyermekek esetében jelenik-e meg dominánsabban az iskola intézményes hatása? Vizsgáljuk azt is, hogy a gyermekvédelmi rendszerbe kerülés, a gondozási hely, az ott eltöltött idő befolyásolja-e iskolai eredményességüket? Fontos kutatási kérdés továbbá, hogy mutatkozik-e különbség a sikeres gyermekek iskoláinak szakmaközi együttműködési gyakorlatában a gyermekvédelmi státusz mentén? Végül a pozitív intézményi hatás és az egyéni kapcsolati háló kiterjedtsége közötti látens összefüggés kimutathatóságát járjuk körül.

Az iskola intézményes hatása kevésbé számottevő a családjukból kiemelt sikeres gyermekek² esetében, mint ahogyan ez a védelembe vett, kevésbé sikeres társaiknál kimutatható. Feltételeztük a pozitív iskolai környezet negatív családi hatásokat ellensúlyozó szerepének érvényesülését. Kvalitatív adatok (családmetaforák³, pedagógiai programok⁴) kvantifikálását követően

¹ Kérdőíveink kitöltése a válaszadó serdülő gyermekek körében önkéntes alapon történt. Életkoruk és egyéni igényeik figyelembe vételével a válaszaikat a gyermekek önállóan adták, azonban biztosítva volt a felnőtt kérdezőbiztos jelenléte.

² Sikeresnek tekintettük az objektív és szubjektív iskolai teljesítménymutatók szerint átlag feletti eredménnyel bírókat, akiknek iskolai támogató kapcsolataik is átlagon felüliek.

³ A metaforaanalízis módszerét alkalmaztuk. „A családom olyan, mint...” kezdetű mondat befejezése kapcsán ez a mérőeszköz alkalmas a családhoz fűződő viszonyok, attitűdök mérésére.

⁴ Tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk az iskolai jóllét-érzést biztosító szemléletmódnak, illetve megvalósított, felvállalt feladatnak az iskolai működést meghatározó alapidokumentumokban és az iskola arculatát tükröző online felületeken való megjelenését. Támogatónak, pozitívnak ítéltük meg azt az iskolai környezetet, melyre jellemző az esélyteremtő, felzárkóztató, egyéni készség és képességfejlesztésre, szabadidő hasznos eltöltésére, mentorálásra, önismeret fejlesztésére, az iskolai és tanulási tér és környezet – *osztály mérete, nyitottsága, tanulási*

korrelációval néztük a védelemben és szakellátásban élő gyermekek esetében a családmetaforák és az iskolai környezet hatása közötti összefüggést. Eredményeink szerint a védelemben vett gyermekek családreprezentációja negatívabb. A negatív családképpel rendelkező védelemben vettek esetében a pozitív iskolai környezet hatása az iskolai eredményességükre szignifikánsan érvényesül. Rendszerszintű, szektorközi intézményi hatásként vettük számításba a társszakmák szereplőinek megjelenését a gyermekek életében. Azt feltételeztük, hogy ahol a pedagógiai programokban megjelenik az együttműködés iránya és tartalma a gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó társszakmák képviselőivel, ott a gyermekek valós kapcsolati hálója is kiterjedtebb, s megmutatkoznak a támogató felnőttekkel megélt bizalmi kapcsolatok. Ezen összefüggések gyermekvédelmi státusztól függetlenül szignifikánsak (a korrelációs együttható értéke ,892, nagyon erős szignifikancia szinten). Az együttműködéssel jellemezhető iskolák (28%) pedagógiai programjaiban a törvényi előírásokon túlmutat a gyermekvédelmi feladatellátás szövegezése. Ezen intézmények programjaiban konkrét együttműködő társintézmények, együttműködési célterületek és kontaktszemélyek is feltüntetésre kerültek. Az ide járó gyermekek gyermekvédelmi státusz szerinti megoszlása közel azonos (50–50%).

Erősen szignifikáns korreláció mutatható ki az iskolai sikeresség és a barátok összetétele⁵ között, aminek hátterében állhat az is, hogy sikeresebbek a szakellátásban élő gyermekek, így esetükben hangsúlyosabb, hogy barátaik nagyobb valószínűség szerint sorstársaik közül kerülnek ki. Ezen közbejövő feltételezésünket igazolja az összehasonlított átlagok közepes erősségű (Eta

formák, helyzetek (kooperatív kis létszámú csoportokban való munka, osztatlan életkori csoportok, önálló tanulásra fordított idő nagysága) – tudatos alakítására, otthonossá tételére való törekvés. Továbbá megjelenik az egyéni bánásmód-tanuló-, gyermekközpontú szemlélet. Ahol fontosnak tartják az egyes szubkultúrákhoz, társadalmi közösségekhez, csoporthoz való tartozás lehetőségeinek biztosítását, esélyt teremtenek az ezekbe való integrációra. Megjelenik a szakmai együttműködések említésén túl a társszakmák és intézmények, kapcsolattartók felsorolása, az együttműködés konkrét célkitűzései. Az iskolai programok során törekednek a boldogság, sikeresség megélést elősegítő (ajándék, nevetés, versenyek, kirándulás, mozi, hangverseny) élmények biztosítására. A fenti tartalmak online fellelhetőségét illetve pedagógiai programokban való megjelenésük gyakoriságát vizsgáltuk a dokumentumok elemzése során. Az adatokat úgy kvantifikáltuk, hogy minden iskola 1-től 5-ig terjedő skálán kapott pontot annak megfelelően, hogy a fenti tartalmakból mennyi jelent meg az arculatát mutató papír és online felületeken. Az adott iskola „érdemjegye” adatbázisunk azon sorához került rögzítésre, ahol az adott iskolába járó válaszadó gyermek többi kvantitatív adata is felvételre került.

⁵ Barátok összetétele esetén rákérdeztünk arra, hogy „Mennyire érzi igaznak azt, hogy barátai leginkább pad-, kor- vagy sorstársak, azaz vele egykorúak, idősebbek vagy fiatalabbak, vér szerinti családjaikban élnek vagy gyermekvédelemben élnek.”

,123) *szignifikáns összefüggése a szakellátotti státusz és a barátok sorstársiassága között.

Az interakciók gyakorisága, azaz a barátokkal való kapcsolattartás intenzitása, baráti élmények napi valós megélése⁶ szignifikánsan nem függ össze a sikerességgel, azonban a pozitív önértékelésű⁷ gyermekek esetében szignifikánsan kisebb az intenzitás, mely összefüggés magyarázható azzal, hogy minél sikeresebb egy gyermek, annál inkább jellemző rá a pozitív önértékelés, illetve az, hogy barátainak többsége nem „sorstársai” közül kerül ki. Kutatásunkban feltárult az önértékelés és az iskolai sikeresség közötti szignifikáns összefüggés. A barátok és az osztálytársak mint az iskolai munkában megjelenő támaszt nyújtó segítők felülreprezentáltak. A pozitív önértékelés és a társas támogató háló mérete összefüggést mutat. Minél alacsonyabb az önértékelési szint, az önállóság és az önbizalom, annál kisebb a szociális atom⁸ belső magja (Moreno, 1967), valamint annál kevesebb a válaszadó szívéhez közel állók száma.

A reziliencia összetevői⁹ közül az érzelemkifejezés, élmények megélése, kifejezése dimenziók mutattak összefüggést a sikerességgel. A fentiekben ta-

⁶ A barátokkal töltött idő intervallumára, gyakoriságára, az interakciók tartalmára irányuló kérdésünket egy korábbi gyermekvédelmi kutatásunk mérőeszközéből adaptáltuk (részletesebben lásd: Homoki, 2005).

⁷ Az autonómiára, önszabályozásra, önrendelkezésre; érzelmi öntudatosságra, önértékelésre irányuló személyes hatékonyság összetevőit mérő skálánk Cronbach alfa értéke: 0,812. Az önértékelési (autonómia, önbizalom) szint mérésére létrehozott faktor itemei: „Általában kedves, barátságos vagyok.”, „Mielőtt döntök több lehetséges megoldást is végiggondolok.”, „Bízom magamban.”, „Kitartó vagyok.”, „Megbocsátok azoknak, akik megbántottak, megsértettek.”, „Ha valami elsőre nem sikerül, próbálok más megoldást találni.”

⁸ A Moreno-féle szociális atommag, társas háló mennyiségi és minőségi szempontú felmérésekor rákérdeztünk a család kiterjedtségére, testvérek számára, családi interakciók gyakoriságára, barátok számára, a barátság eredetére (sorstárs, bajtárs), barátokkal megélt interakciók jellegére, helyszínekre és gyakoriságra. A kapcsolati tér megjelenítését is kértük tőlük, amikor önmaguk elhelyezését követően egy úgynevezett „szíverdőben” kellett a számukra fontos, szívékhöz közel álló személyeket megjeleníteniük. Ezeknek a változóknak az elemzése kapcsán kaptunk képet a társas támogatást nyújtó személyek számáról, illetve az is megjelent a gyermeki projektálás módszerével, hogy a gyermek kapcsolati terében hová helyezte el önmagát (periféria, centrum), továbbá, kik a legfontosabbak számára, például mennyire érzi közel a szívéhez vér szerinti szüleit. Ezen szempontok figyelembe vételével hoztuk létre a „Szociális atommag” mennyiségi-minőségi értékeit mutató változóinkat: Mennyi kapcsolatot jelölt? Illetve az úgynevezett belső magban, közel a válaszadóhoz áll-e vér szerinti szülő? (0–3 skálán: 0, ha nincs mellette szülő; 1, ha mellette van/nak; 2, ha az egyiket távol ábrázolta; 3, ha mindkét szülő távol áll a szívtől).

⁹ A nemzetközi gyermekvédelmi reziliencia kutatások során publikált (Masten, 2001; Rosen, 2008; Sahoo, 2011) reziliencia összetevők: pozitív kapcsolat kompetens a védelmet nyújtó felnőttekhez; autonómia, önszabályozás, önrendelkezés; vonzó, megnyerő képességek; hit az élet értelmében; valláshoz, hithez való vonzódás; szocio-ökonomiai előnyök; valós kapcsola-

pasztalt korrelációt a kapcsolati tőke barátok összetétele dimenziója és az iskolai sikerességet mutató főkomponens között kontrolláltuk a gyermekvédelmi státusszal. Parciális korrelációval vizsgáltuk, hogy a sikeresség és a sorstársakkal való barátkozási hajlandóság összefüggése mögött esetleg állhat-e a gyermekvédelmi státusz. Tekintettel arra, hogy a szakellátottak mutatkoznak sikeresebbnek az iskolában és körükben nagyobb a sorstársakkal barátkozók aránya is, ezért kontrollváltozóként bevontuk a gyermekvédelmi státuszt. A parciális korrelációs együtthatók értelmében az összefüggés nem magyarázható a gyermekvédelmi státusszal, azaz nem azért korrelál a sorstársakkal való barátkozás a sikerességgel, mert a szakellátásban élők általában sikeresebbek. A fenti eredmények alapján az iskolai sikerességre a sorstársakkal megélt pozitív valós kapcsolatoknak mint külső egyéni hatásoknak, meghatározó a jelentőségük. A sikertelenebb és alacsonyabb önbizalommal bírók vágnak a barátok után, azaz nagyobb barátkozási hajlandóságot mutatnak általánosságban, azonban a kétmintás T-próba eredményei alapján elmondható, hogy esetükben a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik a valós baráti kapcsolataikat sors- és bajtársaikkal élik meg. Azaz az őket körülvevő helyi közösségbe nem illeszkednek be. Esetükben a közösségfejlesztő programok, csoportfejlesztő tréningek, foglalkozások tudatos szervezése jelentőséggel bírhat.

Az életkor változó bevonásával lefuttatott háromdimenziós kereszttábla adatai alapján a 15–18 éves korosztály esetében erős ($p=0,004$, Cramer's V értéke ,324) összefüggés áll fenn a sikeresség és az elhelyezési idő között. A legfiatalabb korosztály esetében a sikeresség az elhelyezés időtartamától független, azonban érdekes tendencia mutatkozik, mert ennek a korosztálynak a többsége inkább a sikertelen kategóriában jelenik meg. Tekintettel arra, hogy az életkor önmagában nem befolyásolja a sikerességet, alkalmazható kontroll változóként. A 15–18 évesek körében a gondozásban eltöltött idő mértéke és a sikeresség közötti tendencia lienáris összefüggést mutat, mégpedig úgy, hogy minél régebb óta van a szakellátás rendszerében a gyermek, annál sikeresebb.

tok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal; társas, közösségi élmények; intelligencia, problémamegoldó képesség; élmények megélése, érzelmek kifejezése, élő kapcsolat, valóságos, tényleges szülőség, családi kapcsolatok. Az érzelmek megélése azt jelenti, hogy nem ragad bele egy kellemetlen helyzetbe, kifejezésre tudja juttatni negatív érzelmeit, élményeit. A komponens mérésékor az alábbi skála itemeinek eredményeit elemeztük: „Amikor sérelem ér, megnyugtat, ha beszélek róla... (tanárommal, édesapámmal, édesanyámmal, osztálytársammal)”; „Amikor öröm ér, mindenki vel megosztom azt.” „Örömben, bánatomban egyedül vagyok.” „Vannak olyan időszakok, amikor semmi nem tud felvidítani.” „Jó híreket csak a legjobb barátommal beszélem meg.” „Családommal megosztom az örömeim.” „Félelmeim gyakran elragadnak.” „Ha rosszat álmodok, elmondok másoknak.” „Életem borzalmas eseményeiről senkinek nem beszélek.” „Rossz érzéseimet magamba fojtom.” „Szőkítam panaszkodni másoknak.” „Váratlan helyzetekben lebénulok.” „Érzelmeimet kimondom, kimutatom.”

Az összefüggés, miszerint a reziliencia szempontjából a családstruktúra állandósága 7 éves kor alatt meghatározó lehet az iskolai siker vonatkozásában, nem áll fenn. Ez az eredmény a szakmai intézkedések területén gyakori jelenségnek számító védelemben vétel idejének indokolatlan elnyújtását kérdőjelezi meg, hiszen adott esetben a gyermek későbbi iskolai boldogulása ellen hathat. A gondozási hely típusa¹⁰ és az iskolai sikeresség alakulását mutató kereszttábla eredményei szerint a gondozási hely típusától az iskolai sikeresség nem független (Cramer's V, 285). A nevelőszülőknél élők körében szignifikánsan magasabb a sikeresek aránya. Míg a gyermekotthonban élők közül mindössze 11% tartozik a sikeres kategóriába, addig a nevelőszülőnél élő gyermekek körében ez az arány megközelíti a 40%-ot.

Az elhelyezési idő és a sikeresség alakulása között előremutató lineáris összefüggés van. T-próbával vizsgáltuk a családból történő kiemelésekben betöltött életkor és a gondozási hely típusa közötti összefüggést. Tendenciózus gyakorlatként rajzolódik ki az, hogy minél korábbi életévekben emelték ki a gyermeket, annál jellemzőbb, hogy nevelőszülőkhöz kerül, illetve a nevelőszülőknél élő gyermekek általában hosszabb időt töltenek a rendszerben. Átlagosan a rendszerben eltöltött idő a vizsgálat időpontjáig esetükben 7,2 év. A nevelőszülőhöz helyezett gyermekek a kiemeléskor átlagosan 7 év alattiak, míg a gyermekotthonban élő gondozottak kiemelése későbbi életkorra tehető (átlagosan 9,5 év). A nevelőcsaládban való elhelyezés esetén sem kiemeléskor betöltött életkoruk, sem a rendszerben töltött idő nem meghatározó szignifikánsan a sikerességre nézve. Azonban ha a korai életszakaszban történik meg a kiemelés, akkor nagyobb az esélye a gyermeknek a mai magyar gyermekvédelmi rendszerben nevelőcsaládba kerülni. A gondozási hely típustól azonban nem függ a rezilienciának a jövőtervezéssel kapcsolatos komponense.¹¹ Abban az esetben, ha a sikeresség dimenzióját figyelmen kívül hagyjuk, és csak a szakellátásban élők csoportján belül vizsgáljuk gondozási hely típusonként az

¹⁰ A válaszadó szakellátásba került gyermekek helyettesítő védelmet, otthont nyújtó gondozási helyek szerint gyermekotthon valamely típusában (pl. lakásotthon) vagy nevelőcsaládokban élnek.

¹¹ A kérdőív külön része foglalkozik a gyermek jövőképének, életbe vetett hitének, jövőtervezésének feltárással. A jövőképet a tervezési hajlandóságot és az élet értelmébe vetett hitet egy korábbi kutatásunk során alkalmazott skálával mértük (Homoki, 2005). A családtervezéshez, egzisztenciához kapcsolódó 13 életcél felsorolásával kértük, hogy jelöljék hajlandóságukat, illetve terveik megvalósulásának várható időtartamát az 1-2 évtől a „minél később, annál jobb” kategóriáig. A válaszalternatívák mentén az egyes életcélokból kétértékű új változókat kódoltunk, annak megfelelően, hogy tervei között szerepel-e valamikor az adott alternatíva (pl. gyermekvállalás, vállalkozás indítása stb.), majd összeszámoltuk a jelölt életcélok összegét, létrehozva egy indexet, végül az életcéljelölések átlaga mentén újabb kétértékű változót alkotunk.

összefüggést, szignifikáns eltérésre mutathatunk rá. A családtervezés ($p=0,008$) és az egzisztencia tervezése ($p=0,006$) kapcsán felülreprezentáltak a nevelőszülőknél élők. Abban az esetben azonban, ha közbejövő változóként a sikerességet is számításba vesszük, a Lazarsfeld-paradigma specifikációs esete áll fenn. A sikertelenek parciálisban az összefüggés megegyezik az eredeti két-változós kapcsolattal, miszerint a nevelőszülőknél élők tervezési hajlandósága magasabb, azonban a sikeresek parciálisában nem mutatható ki kapcsolat. Így az összefüggés nem általánosítható, csak a sikertelenek esetében.

4. Befejezés

Eredményeink szerint a negatív családképpel és az alacsonyabb családi társadalmi tőkével (Pusztai, 2009) rendelkező védelembe vettek esetében a pozitív iskolai környezet hatása iskolai előmenetelükre szignifikánsan érvényesül. A veszélyeztetettségük okán védelembe vett gyermekek – Newman (2010) terminusával és gondolatával élve – „megbomlott harmóniájú családjaikban” szenvednek, ezt támasztják alá többségében negatív attitűdről árulkodó család metaforáik is.

Ahol az iskola és a gyermekvédelmi intézményrendszerhez tartozó szervek valós együttműködése létezik, az ilyen iskolákba járó gyermekek körében nagyobb arányban jelennek meg a támogató felnőttek a kapcsolati hálóban. A pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelő tanárok, tanárok, támogatását, bizalmát a gyermekek élvezik. Utalva Rácz Andrea (2012) kutatására, melyben fiatal szakellátásból kikerülő felnőttek esetében mutatta ki a rendszerben eltöltött évek alatt a támogató gyermekvédő felnőttek pozitív hatását a későbbi sikerességre, a társas támogatás kutatásukban is valós reziliencia tényezőként jelenik meg. Eredményeink szerint a társintézmények együttműködései nemcsak a virtuális térben illetve papíron léteznek, hanem valós segítő tartalommal hatnak a vizsgált gyermekek életére is. Ezek az iskolák ma még erőteljesen alulreprezentáltak (28,3%) a vizsgált intézmények között. Igazolódott azon feltételeztük, hogy a nevelésbe vett gyermekek sikerességét befolyásolja a rendszerben eltöltött idő, hiszen minél több időt töltenek a szakellátásban, annál eredményesebbé válhatnak az iskolarendszerben. Feltételeztük, hogy a gondozási időn kívül eltérések mutathatók ki a gondozási hely típusa szerint is. A nevelőszülőknél élők körében szignifikánsabb magasabb a sikeresek aránya. Az eredmények értelmében a reziliencia jövőtervezésre irányuló összetevőinek fejlesztésével – éljen a gyermek nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban – egyaránt elősegíthető a gyermek boldogulási képessége, sikertelen gyermekotthonban élők körében ez a terület még hangsúlyosabbnak tűnik. Az a feltételezésünk, miszerint a 7 éves kor alatti családstruktúra-állandóság meg-

határozó lehet az iskolai siker vonatkozásában, nem igazolható a kiemelés és a válások vonatkozásában. Ennek az eredménynek a függvényében elmondható, hogy a védelemben vétel indokolatlan elnyújtása adott esetben a gyermek későbbi iskolai boldogulása ellen hathat. A fenti eredmények hangsúlyozását azért tartjuk fontosnak, hogy feloldjuk a gyermekjóléti alapellátásban és a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozók körében gyakran megélt és megfogalmazott beavatkozási dilemmát arra vonatkozóan, hogy meddig érdemes a veszélyeztető családban hagyni a gyermeket (Compton & Galaway, 1996).

Felhasznált irodalom

- Bagdy E. & Telkes J. (1990). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bourdieu, P. (1978). Gazdasági, kulturális, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (156–177). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 2004.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. Budapest: General Press.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (szerk.) (2006). *Developmental Psychopathology. Volume 3: Risk, Disorders and Adaptation*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Compton, B. R. & Galaway, B. (1996). A szociális munka természete. In Hegyesi G. & Talyigás K. (szerk.), *A szociális munka elmélete és gyakorlata* (pp. 70–84). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Sahoo, F. M. (2011). <http://childrearinghelp.wordpress.com/2011/03/23/foster-resilience/>
- Ferge Zs. (2008). Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. 3–14.
- Gaszó F. (1976). *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Granovetter, M. (1991). A gyenge kötések ereje. In Angelusz R. & Tardos R. (szerk.), *Társadalmak rejtett hálózata* (pp. 371–400). Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet.
- Homoki A. (2005). Jövőképek és életesélyek. Az „aranyhal esete” a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalokkal. In Szretykó Gy. (szerk.), *Az ifjúság helyzete és jövőképe. – Adalékok az ifjúság szociológiai elemzéséhez* (pp. 233–250). Pécs: Comenius Bt.
- Homoki A. (2011). Viharsarki nevelőszülők mint a posztmodern gyermekkor formálói. *Esély*, 22(2), 89–109.
- Kósáné Ormai V. (1988). A nevelői magatartás néhány jellemzője beilleszkedési nehézségek és veszélyeztetettség esetén. In Illyés S. (szerk.), *Veszélyeztetettség és iskola* (pp. 80–103). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Mayer J. (2005). *A második esély iskolái*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Moreno, J. L. (1967). *The Psychodrama of Sigmund Freud*. N.Y.: Beacon House.

- Nahalka I. (2006). *Az iskolák belső világa*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Newman, F. (2010). *Gyermekek krízishelyzetben*. Budapest: Pont Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rácz A. (2012). *Barkácsolt életutak, szkevenciális (rendszer)igények. Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkaerő-piaci részvételének és jövőképének vizsgálata*. Budapest: L'Harmattan
- Schüttler T. (2000). A jó iskola mindig szélesen értelmezte a funkcióit. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(9), 148–155.
- V. Gönczi I. & Gortka-Rákó E. (2011). *Hátrányos helyzetű, állami gondoskodásban nevelkedett fiatalok a felsőoktatásban*. http://unideb.mskszmsz.hu/sites/default/files/documents/herd_b2_1stperiod_vgonczi_grotka-rako_11.09.30..pdf
- Welch, G. (1987). An integrated approach to social work practice. In McKendrick, B. W. (szerk.), *Introduction to social work in South Africa* (pp. 152–176). Pinetown: Owen Burgess.

SZŰCS TÍMEA

ZENEISKOLA AZ ÉSZAK-ALFÖLD RÉGIÓBAN
(ESETTANULMÁNY)¹

1. A kutatás elméleti háttere: szocializáció és tanulás

Kutatócsoportunk a Kozma Tamás által vezetett „*Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*” című kutatás keretében a magyarországi tanulási aktivitások regionális összefüggéseit vizsgálja.

A kulturális életben való részvétel területén, az Észak-Alföld régió zeneiskoláiban jelen lévő tanulási funkciók vizsgálatával foglalkoztunk előzőleg. A kutatás folytatásaként most megvizsgáltuk, vajon mi motiválja a gyerekeket arra, hogy részt vegyenek ezekben a tanulási aktivitásokban, és az ott tanult ismereteket hogyan tudják használni az életükben, hogyan hat mindez a munkájukra, közösségi szerepeikre.

A célunk, hogy alaposabban feltárjuk motivációjuk okait: mit várnak a zenetanulástól, mit ad számukra, amiért „megéri” vállalni a plusz terheket. Ezért nemcsak az intézmény vezetőjének szemszögéből vizsgáldtunk, hanem erre építve a zeneiskolában tanító tanárok, tanulók és szüleik véleményére is kíváncsiak voltunk, ezért minden csoportból tíz-tíz fővel félig strukturált interjút készítettünk. Az interjúk során a megkérdezettek szabadon válaszolhattak a kérdésekre, nem volt időbeli korlát, ezért előfordult, hogy átfedések voltak a témák között. Az esettanulmány helyszínéül egy püspökladányi zeneiskolát választottunk, az iskola bemutatásakor pedig a szervezeti belső dokumentumokra és a készített interjúkra alapoztunk.

Az esettanulmánynak nem célja a zeneiskolák életéhez, működéséhez kapcsolódó teljes elméleti háttér feltárása. Most csak egy szeletét vizsgáljuk, mégpedig a motivációkat. A kutatás folyamán nem találtunk olyan magyarországi vizsgálatokat, amelyek a jelen kutatásunkhoz hasonlóan átfogóan vizsgálják a zeneiskolai képzésben részt vevő gyermekek és szüleik motivációját, a zenetanulás szűkebb-tágabb hatásait, valamint a zeneiskola jelentőségét, a város lakosságának és a zenét tanuló gyermekek életében betöltött szerepének bemutatását.

¹ A tanulmány megírását az OTKA támogatta (K-101867).

A továbbiakban röviden ismertetjük a nevelés színtereire vonatkozó elméleti hátteret, amelynek megismerése hozzásegít a terepkutatás eredményeinek értelmezéséhez.

A *nevelés* – Kozma Tamás megfogalmazása szerint – „A gyermekkori szocializáció nagy egészén belül a szocializáció céltudatos, tervszerű és tervezett formája” (Kozma, 1984, p. 57). Az elsődleges nevelési szintér a *család*, a családi nevelés. „Minden családnak megvan a maga mikrokultúrája, amely bizonyos vonásokban különbözik más családokétól; minden családnak bizonyos mértékig eltérő a tapasztalat-, a tevékenység- és a normarendszere, amelybe a gyermeket bevezeti” (uo., pp. 89–90). A másodlagos nevelési szintér az *iskola*, amely „a családon kívül az egyén szocializálásában a legjelentősebb részt vállalja, mert kifejezetten e cél elérésére alakult ki” (uo., p. 147).

A *zeneiskola* nem kötelező, mégis jelentős szerepet tölt be a zenét tanuló gyermekek életében, hiszen a zenei nevelés hozzájárul a gyermekek személyiségének fejlődéséhez, kedvezően befolyásolja a szocializációt és elősegíti az eredményesebb teljesítményt az iskolai tanulásban. A *zenetanulás transzferhatásait* számos kutatás támasztja alá (Barkóczi & Pléh, 1977; Bocsi, Karasszon & Pusztai, 2012; Janurik, 2008; Kokas, 1972; Laczó, 2002). Ezért tartottuk fontosnak, hogy megvizsgáljuk, milyen tanulási funkciók vannak jelen a zeneiskolákban, hogyan képesek ilyen sokoldalúan fejleszteni a gyermekeket. A fogalmak tisztázásához a Felnőttoktatási és -képzési lexikon szócikkeit használtuk. *Formális képzés* „minden olyan képzés (...), ami intézményes keretek között végzettséget ad” (Csoma, 2002a). A formális tanulás terén az általános és középiskolákhoz hasonlóan a zeneiskolák is törvényileg meghatározott rend szerint végzik a munkájukat. Tanterveket készítenek minden egyes hangszerre és az elméleti tárgyakra egyaránt (szolfézs, zenetörténet-zeneirodalom, zeneelmélet). Az intézmények a tantervekre építve elkészítik az éves munkatervet, amelyben szerepelnek az időpontok, a tevékenységek és a felelősök (például szept. 28. péntek – Zenés Családi Játsszóház – Hajdú Ágota, Olajos Gábor). A statisztikai adatszolgáltatás a többi közoktatási intézménnyel együtt október elsejei határidővel a zeneiskolák számára is kötelező. A Köznevelés Információs Rendszere (KIR) tartalmazza a beküldött adatokat.² A zeneiskolás gyermekek hetente kétszer kötelező szolfézs- és hangszeres órára járnak, év végén vizsgáznak és bizonyítványt kapnak a teljesítményükről.

² Az adatok nagy része csak ún. mesterjelszóval (intézményi speciális egyedi jelszóval) érhető el, de vannak nyilvános részei is. Itt találjuk az azonosításhoz szükséges adatokat (név, cím, telefonszám, intézmény vezetője stb.), a minősítést és a képzési ágakat (Oktatási Hivatal, 2012)

Nem formális oktatás „minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg” (Csoma, 2002b). A non-formális tanulás lehetőségeit elsődlegesen a zeneiskolákban működő amatőr együttesek szintjén találhatjuk meg. A Püspökladányi Általános Iskola és Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Pedagógiai Szakszolgálat (rég neve Csenki Imre Művészeti Iskola) több mint ötven éves múltjával méltán büszkesége a városnak. Erről tanúskodnak a zeneiskolában működő népszerű együttesek is (Fúvószenekar, Handa-banda, Gitár-együttes, Ütő-együttes, Csímpolya, Tádé), melyek gyakran színesítik a városi ünnepek *Az informális tanulás* minden esetben önálló elhatározásból történő tanulást jelent. Ennek egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy a zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak (Juhász & Forray, 2008). Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a tanulás vagy önmagunk képzése, de amely során mégis olyan ismereteket szerezhethetünk, amelyek akár a munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják. A zeneiskolákban számtalan lehetőség adódik az informális tanulásra a növendékhangversenyek, a koncertek és a sok színes program során. Bár a zeneiskolákat semmilyen törvényi szabályozás nem kényszeríti, mégis (vagy talán ezért?) rendkívül sokszínű programokat ajánlanak az érdeklődőknek (szüreti multságok, Zenei Világnapi Hangverseny, karácsonyi koncertek, Farsangi Jótékonyági Koncert, hangverseny a művészetoktatás napja alkalmából, zenei táborok) (Püspökladányi Többcélú Nevelésoktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Művészeti Iskolai Tagintézmény 2013). A zeneiskolák azért is érdekes kutatási terek, mivel bennük az előbb bemutatott három tanulási forma együttesen van jelen.

2. A terepkutatás módszertani háttere

A Püspökladányi Általános Iskola és Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Pedagógiai Szakszolgálat (rég neve Csenki Imre Művészeti Iskola) *kiválasztásában* szerepet játszott a helyismeret, a tanárokkal, diákokkal és a szüleikkel való személyes ismeretség, amely elősegítette a nyitottabb, felszabadultabb beszélgetést. Fontos szempont volt az is, hogy ez az intézmény átfogó képzési lehetőséget kínál az érdeklődőknek (Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág, Zeneművészeti ág). Mivel a kisvárosokban egyetlen intézménynek kell kielégíteni valamenyny igényt, ezért a lehető legszélesebb palettát kell nyújtani a gyerekeknek, emiatt találunk 3–4 képzési ágot a püspökladányi zeneiskolában is.

A kutatás kezdetén alapvetően a *kvalitatív módszereket* választottuk (félig strukturált interjú), mert úgy véltük, hogy a módszer személyes jellege miatt nyitottabbak, őszintébbek lesznek az interjúalanyok, és több információ tudhatunk meg, mint egy kérdőív kitöltése során. A vizsgálat során tíz interjút készítettünk a zeneiskola tanáraival, és tíz-tíz interjút a tanulókkal és a szüleikkel (kérdéskörök: elfoglaltságok, élmények, változás a gyermekeknél). Az iskola bemutatásához *kvantitatív módszereket* is használtunk: a KIR nyilvános adatait, valamint a zeneiskola honlapján található információkat.

Az interjút 2013 novemberében készítettük. Az interjúalanyok kiválasztásakor arra törekedtünk mind a tanárok mind a gyermekek esetében, hogy többféle képzési ágból legyenek, a zenészszyerek pedig különböző hangszereken tanuljanak. Így átfogó képet kaphatunk a zeneiskolai élet szépségeiről és nehézségeiről is.

3. A vizsgált terep bemutatása

3.1. A városról

Püspökladány Hajdú-Bihar megye kb. 16000 fős kisvárosa a Sárrét, a Hortobágy és a Nagykunság tájainak találkozásánál. A település első írásos említése „Ladan” alakban I. Lajos király uralkodása idejéből származó oklevélben maradt fent. A név besenyő eredetű, a jelentése „vizes, mocsaras hely” (Joó & Nagy, 2002). Püspökladány fontos vasúti közlekedési csomóponttá vált a 19. században. A városon halad át a Budapest–Debrecen és a Budapest–Nagyvárad közötti vasútvonal, illetve a nyugat–keleti országos közúti főútvonal szintén ezt az irányt követi. A város évtizedek óta a térség (Nagy-Sárrét) igazgatási, oktatási, egészségügyi, kereskedelmi központja. Számos turisztikai nevezetessége is segítette a város fejlődését (arborétum, gyógyfürdő, a város múltját idéző épületek stb.). Püspökladány színes kulturális programokat is kínál az ide látogatóknak (Ladányi Nyár, Krampuszfesztivál, Jó bor, jó egészség szüreti rendezvény stb.). A város fejlődése, a kistérségben betöltött szerepének folyamatos bővülése hívta életre azt az igényt, hogy a város rendelkezzen saját zeneiskolával.

3.2. A zeneiskola

A város kulturális életében kiemelkedő szerepet tölt be a város egyetlen, nagy múlttal rendelkező zeneiskolája. *Az intézmény története* 1959-ig nyúlik vissza. 1959. október 15-től 1963. január 1-jéig a Hajdúböszörményi Állami Zeneiskola Fiókiskolájaként működött a zeneoktatás Püspökladányban. 1963. január 1-től a püspökladányi Állami Zeneiskola önálló intézmény lett. A ma is használt épületben 1966. április 15-től folyik nevelő-oktató munka. 1992-től a

táncművészeti ág megjelenésével szükségessé vált az intézmény alapító okiratának és nevének megváltoztatása. Ekkor az iskola új neve: Városi Önkormányzat Zene és Egyéb Művészeti Iskola Püspökladány. 1999 októberében az iskola alapításának 40 éves évfordulója alkalmából az intézmény felvette Csenki Imre nevét, és megújult az intézmény épülete és környezete is. 2007. augusztus 1-jétől az iskola neve: Püspökladányi Többcélú Nevelési, Oktatási és Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény Csenki Imre Alapfokú Művészetoktatási Tagintézmény. Az *intézményi struktúra* több alkalommal változott. 1965-től az egykori fiókintézménynek saját tagozatai működnek Nádudvaron, Földesen, Nagyrábén, Bárándon és Sárrétudvariban, melyek később leváltak. Az iskola *tanszakai* folyamatosan bővültek. Kezdetben szolfézs (kötelező), zongora, hegedű, gordonka, nagybőgő, gitár, furulya, fuvola, klarinét, fagott, trombita, kürt, harsona, tuba, egyéb mélyrézfúvós hangszerek és ütőhangszer közül lehetett választani. Az intézményben kamaraegyüttesek, vonós- és fúvószenekar, valamint ütőhangszeres együttesek működtek. 1992-ben néptánc, moderntánc és népzene tanszakok alakultak. A 2001-es tanévtől bevezetésre került a szintetizátor (keyboard) és a vonós népzene tanszak. 2002/2003-tól új művészeti ággal lett gazdagabb az iskola, elkezdődött a képzőművészeti ágon belüli festészet és grafika tanszakon való művészetoktatás. A 2004/2005-ös tanévtől tovább színesedett a választható tanszakok sora, lehetőség van a kerámiakészítés elsajátítására. 2009/2010-től újra működik a tagintézményben a modern-kortártánc tanszak. Az intézmény mai széles képzési palettája (Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág, Zene-művészeti ág) lehetővé teszi, hogy a sokféle érdeklődésű gyermekek mindegyike megtalálja a hozzá közel álló művészeti ágban a kibontakozás lehetőségét. A zeneiskola első kinevezett *igazgatója* Lavotta Kamilla volt. Az 1995/96-os tanévtől Herczegh László, a 2001/2002-es tanévtől napjainkig Kovácsné Csuzda Judit az intézmény vezetője.

A *zeneiskolába jelentkező diákok* egy alkalmassági felvételi vizsgán bizonyítják, hogy zenei hallásuk és ritmusérzékük alapján alkalmasak a zenetanulásra. Az első előkészítő évben még csak szolfézszt tanulnak a diákok, a második évtől már az általuk választott hangszert is elkezdik. A zeneiskolában a diákok tandíjat és hangszerhasználati díjat fizetnek félévente. Hetente kétszer van szolfézs- és hangszeres órájuk a növendékeknek. A szolfézssórák csoportosak, a hangszeres órák viszont egyéniek, ez különleges emberi- és munkakapcsolatok kialakulását eredményezheti a tanár és a diák között.

A zeneiskola honlapján található adatok alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a *tanulók száma* folyamatosan nő. A zeneiskola működésének

kezdeten még 100 alatt volt a zeneiskolás tanulók száma, napjainkban azonban több mint 500 tanulóval büszkélkedhet az intézmény. A zeneiskolás gyerekek nagy része az általános iskolás korosztályból kerül ki, ám sokan középiskolás és egyetemista korukban is visszajárnak a továbbképző osztályokba vagy a zenekarba. Ez a ragaszkodás mutatja, hogy sok élményt, pluszt kapnak a zeneiskolások, amelyek miatt szívesen jönnek idősebb korukban is.

Az interjúk során minden megkérdezett sok zeneiskolai eseményt sorolt fel, ezért érdemes csoportosítani őket. Vannak kötelező és nem kötelező *programok* az intézményben. A kötelező események közt találjuk a tanszaki hangversenyeket évente kétszer, félévkor és év végén. Vizsga csak év végén van. Az évzáró szintén a kötelező alkalmak csoportjába tartozik. Ezeken kívül semmilyen felsőbb utasítás, előírás nem rendelkezik a zeneiskolai programokról, mégis lenyűgözően sokféle esemény, ünnep van a zeneiskolások életében.

Alkalomhoz kötődnek a jubileumi hangversenyek, amelyek elismert zeneszerzők születésének vagy halálának évfordulójához kötődnek. A zene világnapja (október 1.) szintén ünneplésre ad okot.

Hagyománnyá vált programokkal is büszkélkedhet az intézmény. „Cserebogár” néven csereprogramban vesznek részt a gyermekek, melynek során a különböző zeneiskolák növendékei és tanárai találkoznak, eszmét cserélnek, és együtt zenélnek. Kiváló alkalom a kapcsolatok építésére és a szakmai munka fejlesztésére. Minden év decemberében kerül megrendezésre a Karaoke-party. Amellett, hogy remek szórakozási lehetőség, egyben újabb alkalom a tehetségek felfedezésére. A néptáncos csoportok megrendezésében történik az adventi táncos műsor és a karácsony „Az angyalok a földre szálltak” címmel. A legkedveltebb hagyomány, jelentős városi visszhanggal a „FarsHangi” hangverseny februárban, ahol minden tanszak minden évben sajátos produkcióval készül, ami nagyon jó ösztönzés a diákoknak, valamint jó alkalom a komolyzene megszerettetésére a még nem zeneiskolás gyerekekkel. Óvodásoktól kezdve a zeneiskola tanáraiból álló zenekarig mindenki bemutatkozik valamilyen produkcióval. A tanszakok vezetői igyekeznek a korcsoportnak megfelelő műsorral előállni. A műsorszámok általában humorosak és valamilyen témához kapcsolódnak. Különleges élmény a gyermekek számára, hiszen ez egy három napos rendezvény, a tanárokkal szerepelnek, véleményük szerint „vicces, muris, jó a társaság, a próbák is jók és nagyon élvezzük”. A CSIMI Fúvószenekar hagyományosan minden március 15-i és október 23-i megemlékezésen és koszorúzáson játszik. Hagyománnyá vált a budapesti operakaland is, amikor egy-egy kiválasztott operát néznek meg az érdeklődők a budapesti Erkel Színházban. Az előadás délelőtt 11 órakor kezdődik, aztán még múzeumlátó-

gatás és séta a program. Az utazás felszabadult hangulata természetesen szerves része a „kalandnak”. A néptáncosok hagyományos évadzáró ünnepe a „Most rúgjon a sarkad szikrát” nevű rendezvény. Felejthetetlenek az interjúalanyok számára a nyári táborok is, amelyek különböző csoportoknak különböző helyszínen vannak (fúvószenekari, ütős, furulyás, népzene és néptánc táborok). Ezek a táborok általában egy hetesek. Délelőtt egyéni és kiscsoportos órák vannak, aztán délután az egész társaság együtt próbál. Délután szabadprogram is van, napozás, fürdés, kirándulás. Itt új zenedarabokat, koreográfiát tanulnak a gyerekek, s a tábor záró-estjén előadják, illetve további felkérések alkalmával újból előadják a produkciót (Ladányi Nyár, Virágkarnevál stb.).

A *zeneiskola tanulói által elért eredményekre* méltán büszkék a tanárok. A zeneiskola tanulói közül többen a zenei pályát választották, ami nagy siker mind a tanár, mind az intézmény számára. A nemzetközi rendezvényeken méltón képviselik tanulóink nemcsak a zeneiskolát, hanem Magyarországot is (Csipkebogyó Fesztivál-Románia, Málna Fesztivál-Lengyelország stb.). Számos versenyen és fesztiválon is részt vesznek az iskola tanulói és együttese.

3.3. Az interjúk tapasztalatai

Már a zeneiskola folyosóin való sétálás közben is pozitív benyomások érik az embert, nemcsak az épület hangulata miatt, hanem a vidáman siető diákok, mosolygó, beszélgető szülők és tanárok látványa miatt is. A zeneiskolai élet szerves része a zeneiskola épülete is, ahogyan ez a megkérdezettek válaszaiból kiderült. Az egész épületnek különleges, nyugodt hangulata van, ahová a szülők bátran elengedik a gyermekeiket. A folyosókon hallani lehet a minden teremből kiszűrődő dallamokat, amely kezdetben „nagyon furcsa érzés”, aztán hozzászokik az ember, és később már elengedhetetlen a különböző dallamok és hangszínek kavalkádjának zsongása a zeneiskolai léttől. A faliújságokon színes plakátok hirdetik a programokat, a falakon tablók, oklevelek és különböző fénykép-összeállítások árulkodnak a korábbi évek programjairól, eredményeiről.

A félig strukturált interjúk készítése során szintén ezt a nyitottságot, vidámságot és örömet tapasztaltam mind a tanárok, mind a diákok és szüleik részéről. Az alábbiakban egy összefoglalást közlünk minden kérdés kapcsán mindhárom csoport esetében.

A félig strukturált interjúk alapján a szülők és a zenetanárok véleménye megegyezett abban, hogy a *zeneiskolai tanulmányok elkezdésének legfőbb oka* az, hogy a zenetanulás által más területeken is fejlődnek a gyerekek. A zenetanár-

ok fontosnak tartják azt a személyes okot is, miszerint a szülő számára is sokat jelentett a zenetanulás, és ezt a lehetőséget a gyermekének is szeretné biztosítani. Mind a tanárok, mind a szülők közül többen is említették, hogy a gyermekek saját kérésükre kerültek a zeneiskolába. Ezt a diákok is megerősítették. Egyikük megfogalmazása szerint: „*Addig gyűrtem anyát, amíg el nem vitt*”.

Ennek sokféle okát mesélték el, többen az óvodai hangszer- és néptáncbemutató alkalmával kaptak kedvet, mások a nagyobb testvér példáját követték. Tehát az iskolaválasztás motivációinál meghatározó a saját elhatározás, ami mögött azonban a család és a kortárs csoportok befolyása érzékelhető (vö. Gábor, 2012). Előfordult olyan eset is, hogy az édesanya néhányszor elvitte kóruspróbára a gyereket és ott megtetszett neki a zongorakíséret, így a gyermek szeretett volna zongorázni tanulni. Néhányan a nagyszülők hangszerét választották, tehát a példákból láthatjuk, hogy a hangszerválasztásban gyakran direkt vagy indirekt módon megjelenik a családi háttér.

A *zeneiskolás* órák hetente több alkalommal jelentenek rendszeres elfoglaltságot a diákok számára. A tanárok és a szülők szerint általában hetente kétszer, esetleg háromszor járnak a gyermekek zeneiskolába. A megkérdezett diákok inkább a heti három alkalomról számoltak be (szolfézs- és hangszeres óra hetente kétszer, a zenekar a harmadik alkalom). Egy-egy alkalommal akár két-három órát is eltöltenek az intézményben.

A zeneiskolai előrehaladásban kiemelten fontos, hogy *mennyit gyakorolnak* a diákok. Mindhárom csoport véleménye megegyezett abban, hogy a gyerekek (saját bevallásuk szerint is) nem gyakorolnak minden nap, leginkább a heti három-négyszeri gyakorlás jellemző. Egy-egy gyakorlás kb. 30–60 percet vesz igénybe. Persze mindez gyerekfüggő és néhányan minden nap gyakorolnak, mások inkább csak az óra előtt, az átlag mégis a három-négyszeri gyakorlás hetente.

Akik nem folytattak/folytatnak zeneiskolai tanulmányokat, gyakran elcsodálkoznak, hogy miért vállalják ezt a sok plusz tevékenységet a zeneiskolások, hiszen nemcsak időt, hanem sok munkát is bele kell fektetni egy-egy produkció gyakorlásába. A zeneiskolai tanulmányok nemcsak a gyermekeknek jelentenek elfoglaltságot és kihívást, hanem a szüleiknek is. Ugyanis a gyermekek általában általános iskolás korukban kezdik el a zenei tanulmányokat, ezért a szüleik elkísérik őket a zeneiskolába. Ez sokszor komoly logisztikai feladatot jelent a család számára, azaz hogy ki viszi, és ki hozza a gyereket az órákra és a fellépésekre. Az esettanulmány egyik célkitűzése annak a kiderítése, hogy mi motiválja a szülőket és a gyerekeket egyaránt a zeneiskolai tanulmányok folytatására.

Arra a kérdésre, hogy *milyen pluszt ad a zeneiskola a zenei tanulmányok mellett*, eltérő válaszokat kaptunk a tanárok, szülők és a gyermekek oldaláról. Talán az életkor, a tapasztalat és érettebb gondolkodás az oka annak, hogy a tanárok, szülők illetve a gyerekek másképp vélekedtek erről a kérdésről. A tanárok és szülők esetében a gyermekek személyiségének kibontakozása került az első helyre. Emellett többen említették azt, hogy *„a zeneiskolában jó társaságban vannak a gyerekek és értékrendet kapnak a zenetanulás által”*. A zenetanárok kiemelték a *„rendszerességre, a nyilvánosság előtti szereplésre, kiállásra nevelést, a helyes munkamódszerek tanítását”* (rendkívül fontos a mai gyerekek számára az általános és középiskolában is). Emellett *„jó példát kívánnak mutatni az egymáshoz való viszonyulás, lelki hozzáállás és erényesség területén egyaránt”*. A gyerekek első helyen a jobb iskolai teljesítményt emelték ki. Úgy érzik, hogy *„jobban tudnak koncentrálni (matematika), meg tudják osztani a figyelmüket”*, így sikeresebbek a tanulásban. A gyakorlás, a rendszeres zeneiskolai elfoglaltság rendszert visz az életükbe. Számukra is kiemelkedő a jó társaság, ismerkedési lehetőség, a barátságok kialakulása, véleményük szerint *„csak normális emberek járnak a zeneiskolába”*. Az élményszerzés, a tanárokkal való közvetlenebb kapcsolat szintén fontos a gyerekek számára.

Észrevettük, hogy zeneiskolába szeretnek járni a gyerekek, az általános és középiskola esetében már nem ilyen egyértelmű a lelkesedés. Kíváncsiak voltunk, hogy *miben más a zeneiskola az általános- és középiskolánál*. Minden megkérdezett kiemelte, hogy személyesebb kapcsolat alakul ki a tanár és a diák között. A gyerekek úgy fogalmaztak, hogy *„gyerek-felnőtt barátság”* alakul ki. A másik nagyon jellegzetes momentum, hogy a zeneiskolában kötetlenebb a munka. A tanár csak arra az egy tanulóra figyel, a számára legmegfelelőbb tempóban haladnak. *„Nincs számonkérés, nem kell mindig izgulni, hogy egyest kapok”* – állítják a diákok. Ez ebben a formában persze nem igaz, hiszen minden alkalommal számon kér a tanár, amikor el kell játszani a darabot. Érdekes, hogy a zenetanulást mégsem tekintik tanulásnak. *„Kikapcsolódás, ha ott vagyok. A zene segít, zenével tanulok, és ha zenét tanulok, az még jobb.”* Az egyéni tanítás másik nagy előnye, hogy a gyerekek bármikor megszólalhatnak az órán, és ez nagy előny a másik két iskolatípussal szemben. Mivel a zeneiskola nem kötelező, a tanulók általában önként és örömmel járnak, és élvezik, hogy ők osztják be az óráikat (egy bizonyos határon belül). Minden diák megemlítette, hogy *„oda nem járnak bunkó emberek”*, és sokkal közelebbi kapcsolatot tudnak kialakítani a társaikkal a zeneiskolában. Az intézmény jellegéből fakadóan több közösségi

és kulturális program van a zeneiskolákban, ami az informális tanulás³ és szó-rakozás mellett lehetőséget ad a társak és a tanárok jobb megismerésére.

A *zeneiskolai élmények* nagy része a programokhoz kötődik. A szülők úgy látják, hogy a gyermekeik szeretik azt, amit csinálnak. Olyan gyerekekkel barátkoznak és tanulnak együtt a zeneiskolában, akikkel hasonló az érdeklődési körük. „Nagyon szeretnek készülni a különböző rendezvényekre, mert szeretnek közösen zenélni, s az élményt átadni a közönségnek”. Zenei táborban vehetnek részt és színes, színvonalas programok vannak egész évben. Szeretik az együttlétet, a közös zenélést és játékokat, a zenei témájú filmek nézését, a közös programokat. Sokat szerepelnek, sikerélményük van a színpadon, versenyeken vesznek részt, szép eredményeket érnek el. A gyerekek számára óriási élményeket jelentenek ezek a zeneiskolai táborok, a zenekari próbák, versenyek, utazások. „Felemelő élmény minden alkalommal a sikeres fellépések után érzett örömmámor, úgy érzem, mintha repülnék a föld fölött örömmömben. Fantasztikus!” – nyilatkozza egyikük. A zeneiskolai programok mindig előkelő helyet foglalnak el a családi program szervezésekor, hiszen a családok többsége a saját gyermeke produkciójára ellátogat, így közösen élik át a zene nyújtotta élményt.

A beszélgetésekből az is kiderült, hogy a zeneiskolás gyermekek általában *jobban teljesítenek az általános vagy középiskolában*. Azt is megkérdeztük, mennyire szembetűnő ez a változás a zeneiskolás gyerekek munkájában. Erre a kérdésre vegyes válaszok érkeztek. A tanárok és szülők közt egyaránt volt olyan, aki szerint érezhető változás, mások szerint nem. A későbbi kutatások során érdemes az általános és középiskolai tanárok véleményét kikérni erről: ők tapasztalnak-e különbséget a zeneiskolás és a nem zeneiskolás tanítványok teljesítménye között. A zenetanárok véleménye szerint: „a *zenetanulás memória-fejlesztő hatása miatt gyorsabban tanulnak a gyerekek és hamarabb tanulnak nyelveket is, hiszen a hangszer tanulásakor mindkét agyféltekét használják, ugyanúgy, mint a nyelvtanulásnál*”. Jobban be tudják osztani az idejüket, több dologra tudnak figyelni, hamarabb, és hatásosabban tanulnak meg dolgokat az iskolában. Sokkal koncentráltabb lesz a figyelme a gyermekeknek. A gyerekek konkrétumokat nehezen tudtak kiemelni. Természetesen az ének-zene és a testnevelésórákon élvezett előnyökről be tudtak számolni, illetve a jobb logikát és a matematikában

³ Az **informális tanulás** minden esetben önálló elhatározásból történő tanulást jelent. Ennek egy része direkt módon, tervszerűen zajlik, amikor egy személy zenei műveltségét szeretné bővíteni, és ennek érdekében látogat zenei programokat. Ezt nevezzük autonóm tanulásnak (Juhász & Forray, 2008). Az informális tanulás más része azonban olyan, sokszor teljesen észrevétlen, spontán, mindennapos tevékenység, amelynek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, de amely során mégis sok olyan ismeretet szerezhetünk, amelyek akár a munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják.

való sikereket emelték ki konkrétan. Érdekes visszatérni arra a kérdésre, hogy milyen pluszt ad a zenetanulás. Itt az első reakciónk az volt, hogy jobb az iskolai teljesítményük. Úgy érzik, hogy jobban tudnak koncentrálni (matematika), meg tudják osztani a figyelmüket, így sikeresebbek a tanulásban. Ez azt mutatja, hogy tantárgyakra lebontva nem könnyű nekik megfogni a zenetanulás jótékony hatását, de az összkép mindenképpen pozitív elmozdulást mutat.

A szülők és a tanárok egyaránt megfogalmazták, hogy a zeneiskolában jó társaságban vannak a gyerekek, a diákok még konkrétan kimondták, hogy *„csak normális emberek járnak a zeneiskolába”*. Ezért érdemes körüljárni, hogy tényleg *változik-e a zeneiskolás gyerekek viselkedése*. Ez teljesen gyerekfüggő a tanárok és a szülők véleménye szerint. Van, akinél nagyon látványos a változás és van, akinél alig vagy egyáltalán nem. Az interjúalanyok nagyobb része mégis változásról számol be. *„Az emberi-lelki oldal pozitív változását tapasztalhatjuk a zenész gyerekeknél. Nyitottabbak az idegen emberek és gyerekek felé, jobban oldanak meg hirtelen fellépő problémát, találékonyabbak. Az érdekes, játékos órák sokkal felszabadultabbak a gyerekek”. A zenetanulás során a gyerekek és a fiatalok egy közös alkotói folyamat közepette találkoznak egymással és másokkal. „Meg kell tanulniuk hallgatni, egymásra figyelni, egymáshoz alkalmazkodni. Ez figyelemmegosztásra, koncentrálsra nevel”. A hangversenyeken elért sikerek fejlesztik a belső tartásukat, önbizalmukat. A zenekari és kamarazenei foglalkozások közösségformáló, szabálytudatot erősítő hatásúak. A hangszertanulás mellett a gyerekek megtanulnak színpadon, közönség előtt viselkedni és szerepelni. A diákok véleménye szerint jobban figyelnek, megtanulják a rendet, fegyelmezettebbek. Kultúraltabban viselkednek, közvetleneke, kedvesek a zenész gyerekek. „Mindenkinek meg van nevelve, olyan, mint egy kis család”. Nyitottabbak, tudatosabbak, kitartóbbak, más a hozzáállásuk a dolgokhoz.*

4. Összegzés

Összességében megállapíthatjuk, hogy sok tényezőből tevődik össze, miért vállalják a szülők és a gyermekek a plusz elfoglaltságokat és a terheket. A tudományosan is bizonyított és személyesen tapasztalt pozitív hatások mellett, a jó társaság, a közösségi élmény, a jó hangulat, az együtt zenélés élménye, a sokszínű programok, amelyek motiválják a szülőket és gyermekeket egyaránt. Talán ezért is tapasztaljuk, hogy *„miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség (...), a belső értékrend, a „zenével átítatott” légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek”* (Gönczy, 2009, p. 179). Az interjúkból az is kiderült, hogy a gyermekek nagyon szeretnek zeneiskolába

járni, akikben viszont nincs meg a kitartás, a szorgalom, az elkötelezettség, azok a gyermekek elmaradnak a zeneiskolából.

Felhasznált irodalom

- Barkóczy I. & Pléh Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* Kecskemét: Kodály Intézet.
- Bocsi V., Karasszon D. & Pusztai G. (2012). Zeneértő hallgatók a felsőoktatásban. *Mediárium*, 6(1-2), 33–49.
- Csoma Gy. (2002a). Formális felnőttoktatás. In Benedek A., Csoma Gy. & Harangi L. (szerk.), *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (p. 218). Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház.
- Csoma Gy. (2002b). Nem-formális felnőttoktatás. In Benedek A., Csoma Gy. & Harangi L. (szerk.), *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (p. 395). Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház.
- Gábor K. (2012). *Válogatott ifjúságpszichológiai tanulmányok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 169–185.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–317.
- Joó A. & Dr. Nagy A. (2002). *Püspökladányi Kalauz*. Püspökladány: Püspökladány Város Önkormányzata Kiadó.
- Juhász E. & Forray R. K. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(3), 62–68.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kozma T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Laczó Z. (2002). Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando*, 44(3).

FINTOR GÁBOR JÁNOS

A SPORTÁGVÁLASZTÁST ÉS SPORTOLÁSI GYAKORISÁGOT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOKNÁL

1. Bevezetés

Számos kutatás bizonyította már, hogy az egészséges testi fejlődés szempontjából lényeges a rendszeres testmozgás. A sport nemcsak az egészséges testi, hanem a szellemi fejlődés szempontjából is fontos (Pluhár, Keresztes & Pikó, 2003), hozzájárul az egészség hosszú távú megőrzéséhez (Héjjas, 2006). A rendszeresen sportolók között sokkal kisebb a tartós betegségben szenvedők száma, illetve az egészségügyi panaszok is jóval kisebb arányban fordultak elő körükben, mint inaktív társaiknál (Jákó, 1994). A sport fejleszti az önbizalmat, elősegíti a pozitív gondolkodást is (Baker, Little & Brownell, 2003).

Ennek ellenére a magyar népesség egészségi állapotáról évtizedek óta csak negatív jelzőket használnak a szakemberek (Gál, 2008). Az egészségtelen életmód sok minden más mellett összefüggésbe hozható a nem megfelelő testmozgással (heti kétszeri alkalom/25 perc). A magyarokról általánosságban elmondható, hogy keveset sportolnak (a népesség több mint 60%-a sohasem sportolt), a rendszeres testmozgás a fiatalok körében sem lett divatos az utóbbi években (Földesiné, 2008; Perényi, 2011), ami az életkor előrehaladtával még tovább csökken (Földesiné, 2008). Ez a kép nemzetközi kitekintésben szomorú hazánkra nézve, ugyanis növekvő sportolási tendenciáról számoltak be a statisztikák az Európai Unió régebbi, demokratikus hagyományokra visszatekintő országaiban. Ausztriában, Írországbán, Hollandiában, Franciaországban, Belgiumban és Angliában több mint 60%-os, Dániában már 80%-os, Finnországban és Svédországban 90%-os sportolói részvételi arányról beszélhetünk. Ráadásul a hazánkhoz hasonló politikai és társadalmi változásokon átesett közép-európai országok esetében is megfigyelhetők pozitív tendenciák, így Szlovéniában a mutató 72%-os, Csehországban 59,1%-os, Szlovákiában 57,6%-os (Perényi, 2011).

Tanulmányunk célja, hogy kérdőíves kutatás segítségével bemutassuk az általános iskolai diákok sportoláshoz kapcsolódó magatartásait. Vajon testnevelésórán kívül mennyit sportolnak? Van-e különbség a nemek tekintetében? A szülők mennyire befolyásolják sportolási aktivitásukat?

2. Sportolási szokások az általános iskolásoknál

Az Európai Sport Charta megfogalmazása szerint *„sport minden olyan fizikai tevékenység, melynek célja esetenként vagy szervezett formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok fejlesztése, vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése”* (Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe, 2001, p. 6).

Az iskolán kívüli aktivitás fontosságára már többen felhívták a figyelmet (Kozma, 2001). Ebbe a körbe tartozik a szórakozás, a szervezett programokon való részvétel, (pl.: egyházi rendezvények, cserkészet), s az önképzéshez kapcsolódó tevékenységek (pl.: könyvtárlátogatás, szakkörök, tréningek) (Juhász & Forray, 2008; Pusztai, 2009). Bognár és társai (2005) szerint a sportot általános iskolában kell megszerettetnünk a gyerekekkel, mert az iskolai testnevelésnek döntő hatása van a későbbi felnőttkori fizikai aktivitás minőségére. Aki gyermekkorában megfelelő élményeket és tapasztalatokat szerez a sport terén, legtöbbször felnőttkorában is aktívan, egészségesebben él. Úgy látják, hogy legkésőbb tizenéves korban kell (és lehet) kialakítani a mozgás iránti vágyat és szeretetet, mert akkor az egyén felnőttkorában is könnyebben szán rá energiát, időt és pénzt. Ezt már a legkorábbi történelmi kultúrákban is felismerték, amikor igazolták a rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatását a testre és a lelki működésekre. Az egyensúly, a harmónia, a mértékletesség megtalálásának fontos eszköze a sport, amit olyan értéknek kell tekintenünk, amely az egészség fejlesztéséhez, megőrzéséhez járul hozzá (Pikó & Keresztes, 2007).

Az iskolán kívüli sportolás esetében a tanulók önkéntes részvételéről van szó, ahol a nekik tetsző sportágat választhatják, ezáltal nem csak iskolai bajnokságokban vehetnek részt. Az iskolai testnevelés egyik legfontosabb feladata, hogy a sportot megszerettesse, így lehetőség nyílik a választásra, melyik sportágat űzze a fiatal az iskolán kívüli szabadidejében (Neulinger, 2007). A választás lehetősége függ az adott település infrastrukturális lehetőségeitől is, hisz a sportolók aránya Budapestről a kisebb községekig folyamatosan csökken (Kovács & Velenczei, 2007). Ez érthető úgy is, hogy minél nagyobb egy település, annál több lehetőség kínálkozik az egyes sportágak kipróbálására. (Hozzáteesszük, a szerzőpáros élsportolók adatai alapján vont le ilyen irányú következtetéseket.) Ami a testnevelésórán kívüli sportolási gyakoriságot illeti, Tari-Keresztes (2009) felmérése szerint az általános iskolai diákok 41,5%-a hetente háromszor-négyszer edz rendszeresen. A legtöbben hobbi szinten és iskolán kívüli sportklubokban, szövetségekben sportolnak. Ács, Borsos és Rétsági (2011) a 8. osztályosok körében végzett vizsgálataik (2008,

2009) alapján megállapítják, hogy a fiúk 26,5%-a hetente háromszor, 20,8%-uk csaknem mindennap sportol, míg a lányok ugyanezen mutatói 21,8 és 17,7%. Trzaskoma-Bicsérdy (2007) tanulmánya felső tagozatos általános iskolásokra terjed ki (N=1604). Közülük a tanulók 58,2%-a rendszeresen sportol a kötelező testnevelésórán kívül, azonban ennek csak mintegy fele teszi ezt versenyszerűen. Pluhár, Keresztes és Pikó (2003) 600 szegedi középiskolást kérdezett meg életmódjukról, ezen belül sportolási szokásaikról. A megkérdezettek 3,5%-a soha, 27,1%-a alkalmanként, 69,4%-uk pedig rendszeresen végez fizikai aktivitást. A sport gyakoriságának növekedésével szignifikánsan nő a barátokkal töltött idő. A testmozgást egyáltalán nem végzők jelentősen több időt töltenek szabadidejükben számítógépes játékokkal, mint sportoló társaik. Érdekes összefüggés, hogy itt – habár az eredmény nem szignifikáns – azok, akik az alsóbb társadalmi osztályba sorolták magukat, nagyobb arányban sportolnak szinte minden nap. A sport szoros pozitív kapcsolatban van a jó iskolai teljesítménnyel, az anya iskolai végzettségével, a jelen egészség megítélésével, a jövőorientáltsággal, az önbizalommal és a barátok sportolási szokásaival.

Érdemes megnézni azt is, hogy melyek azok a sportágak, amelyek a legnépszerűbbek. A legalább havonta sportolók sportágválasztásában a legelső helyen áll a kerékpározás 36%-kal, ezt követi a labdarúgás 32%-kal, majd az úszás 27%-kal (Neulinger, 2007). Trzaskoma-Bicsérdy (2007) azt találta, hogy legtöbben a labdarúgást űzik (32,7%), és szintén magas a kézilabdázók aránya. Ács, Borsos és Rétsági (2011) vizsgálatában pedig a hagyományos tartalmak mellett (labdarúgás, kosárlabda, kézilabda) a megkérdezettek preferálták a táncot, a teniszt, a lovaglást, a síelést. A fiúknál a labdarúgás, a lányoknál a tánc a legkedveltebb.

3. A sportolást és a sportágválasztást befolyásoló tényezők

Tanulmányunkban a sportolást és a sportágválasztást befolyásoló tényezők közül az iskola, a média, a szülő dimenzióját kívánjuk bemutatni a szakirodalom segítségével.

Ács, Borsos és Rétsági (2011) tanulmányában olvasható, hogy serdülőkorban a személyiség dimenzióinak kialakításában, megszilárdításában fontos szerepet töltenek be a szocializációs közegek és közösségek: a család, az iskola, a sportkör, a sportegyesület és a média is, melyek hatásrendszerükkel befolyást gyakorolnak a felnövekvő generáció egészségmagatartására. A média az egyének vélekedésére, viselkedésére, értékrendjére, egészségről és betegségről alkotott képére is komoly hatást gyakorol. Kiemelten fontosak a serdülők körében végzett vizsgálatok, amelyek felhívják a figyelmet, hogy a serdülők

nagy többsége a médiában találja meg a példaképül választott személyt, figyeli meg annak viselkedését, hallja véleményét, továbbá az életmóddal, egészséggel, betegséggel kapcsolatos információk nagy részéről is a médiából tájékozódnak (Kósa, 2006). Deninger (2012) amerikai tudós megállapításai szerint a sportok, amiket az amerikaiak a televízióban néznek, közvetlenül befolyásolják, hogy milyen szabadidős tevékenységet választanak az emberek, amikor a TV ki van kapcsolva. Már korai életkorban a sportesemények és sportolók, akiket a gyermekek a tévében látnak, befolyásolják döntéseiket abban, hogy milyen sportot válasszanak. A sport iránti szenvedély és annak burjánzása a tévében milliányi ember döntését és preferenciáját meghatározza, ahogy szabadidejüket töltik, a termékek, amiket fogyasztanak, a szavak és kifejezések, amiket használnak, ahogy magukról képet alkotnak, és ahogy interakcióba lépnek másokkal. Hozzáteszi, hogy milliók döntenek úgy, hogy azokat a termékeket vásárolják, mellyel utánozhatják kedvenc sportolójukat, akit a televízióban látnak. A sport szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a világesemények, mert irántuk azok is érdeklődnek, akik kevésbé néznek sportot (Fintor & Szabó, 2012).

A sportolásra a legnagyobb motiváció a fiatalok körében a jó kondíció (83,3%), de népszerű ok a jó közérzet (79,8%), a jó alak (70,5%), valamint a kikapcsolódás (69,3%). Vizsgálatukban az a megállapítás született, hogy a serdülők sportolási hajlandóságát a szülők sportolási múltja szignifikánsan meghatározza, vagyis azon gyermekek sportolnak hetente gyakrabban, akiknek a szülei a múltban sportoltak. A legkomolyabb ösztönzőnek a belső motiváció tekinthető, hiszen a válaszolók 83,4%-a jelölte meg az „önszántamból sportolok” kategóriát. Nagy súllyal bír az eredmények alapján a szülők (67,3%) véleménye mellett a barátok (63,6%) ösztönzése. Legkevésbé befolyásoló hatású – meglepő módon – a tanárok (17,1%) ösztönző ereje (Ács, Borsos & Rétsági, 2011). Trazskoma-Bicsérdi (2007) felső tagozatos diákok körében végzett kutatásában megállapítja, hogy a megkérdezett tanuló birkózók a média vagy a hatékony otthoni-iskolai nevelés miatt sportolnak. Érdekes, hogy sportágválasztásukat a testnevelőtanár és az edző személye egyáltalán nem befolyásolja, leginkább saját döntésük miatt választották a sportágukat, ami megerősíti Pápai és Szabó (2003) korábbi vizsgálatát is. Az önálló elhatározást követi a szülői befolyás, végül a barátok.

4. Az empirikus kutatás

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a testnevelésórán kívüli sportolás jellemzőit. Először feltártuk, hogy a mintában részt vevő diákok milyen rendszerességgel sportolnak a testnevelésórán kívül, vagyis a szakirodalomban is bemutatott

sportolási gyakoriság (keveset sportolunk), beigazolódik-e a mintánk esetében is. Ezt vizsgáltuk a nem, az évfolyam és a szülők iskolai végzettsége alapján is. A következőkben azt szeretnénk volna meghatározni, hogy a szülők sportolási gyakorisága befolyásolja-e a gyerekek sportolási szokásait. Vagyis, ahol a szülők rendszeresen eljárnak mozogni, azoknál a családoknál a gyerekek is gyakrabban sportolnak-e. Hipotézisünk, hogy a sportolási szokások gyakorisága és a szülők sportolási aktivitása között szignifikáns összefüggés mutatható ki.

4.1. A minta jellemzése, az adatgyűjtés módszerei

A mintában 588 diák állt a rendelkezésünkre, akik egy debreceni, egy nyíregyházi, egy nyírteleki, egy tiszavasvári és egy újfehértói iskolában tanulnak negyedik, ötödik, hatodik, hetedik évfolyamon, 10–14 évesek, közülük 321 fiú (54,6%) és 267 lány (45,4%).

Az alapsokaság 17560 fő¹, ennyien vesznek részt az általunk vizsgálat térségben a közoktatásban a 10–14 éves korosztályból. A minta az alapsokaság 3,4%-a, a mintavételezés, az iskolák kiválasztása véletlenszerűen történt az egyes településeken belül. A mintavételezésnél törekedtünk arra, hogy a választott régió településszerkezetének megfelelő mintával dolgozzunk. Figyelembe vettük azt is, hogy a megyeszékhelyek a tanulók számához viszonyítva kisebb értékkel szerepeljenek, mert így jobban láthatók a települések elhelyezkedéséből és lehetőségeiből származó különbségek. A vizsgálat a térségben található településekre, illetve az ott található iskolákra vonatkoztatva volt reprezentatív, tehát nem az egyes településeken beiskolázott tanulók száma volt a viszonyítási alap.

A felmérés 2013 februárjában és márciusában történt ezeken a helyszíneken. A kitöltés anonim módon zajlott, a kérdőíveket minden intézménybe személyesen vittük el, a kitöltési útmutató segítette a pedagógusok és tanulók munkáját. A kérdőívben zárt kérdések találhatók, és a Likert-féle skálát is használtuk. A saját készítésű kérdőív 23 kérdést tartalmazott, ami hét kérdés-csoport köré épült, ezek közé tartoztak a személyes információk, a családi háttér, a szocio-ökonómiai háttérváltozók, a sportolási szokások, az azt befolyásoló tényezők, az egészséges életmóddal kapcsolatos magatartás, az ezzel összefüggésbe hozható televíziózási (elektronikus média) használati szokások.

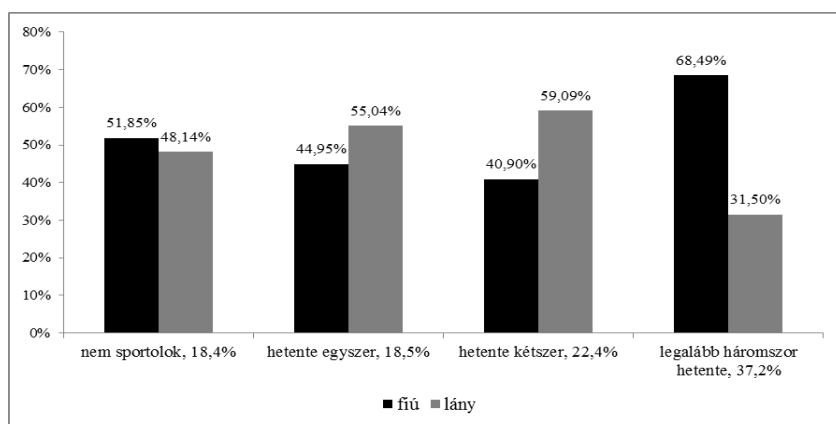
4.2. A kutatás eredményei

A minta jellemzésekor először a sportolási gyakoriságot vizsgáltuk meg (1. ábra). Megfigyelhető, hogy a válaszadók között 37,2% legalább hetente há-

¹ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1112.pdf> alapján

romszor sportol. A hetente legalább kétszer sportolók aránya is igen magas, 59,6%. A fiúknak 48,5%-a sportol legalább heti három alkalommal, míg a lányoknál ez az arány csak 26,6%. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a legalább hetente háromszor sportolók kategóriában található, hisz közülük a lányok 31,5%-a, a fiúk 68,5%-a sportol ilyen rendszerességgel. Megállapítható, hogy szignifikáns az eltérés a fiúk és lányok tekintetében a sportolás gyakoriságát illetően ($p=0,000$)², ez hasonlóságot mutat Ács, Borsos és Rétsági (2011) kutatásaival is.

1. ábra. Sportolási gyakoriság megoszlása nemenként (%)



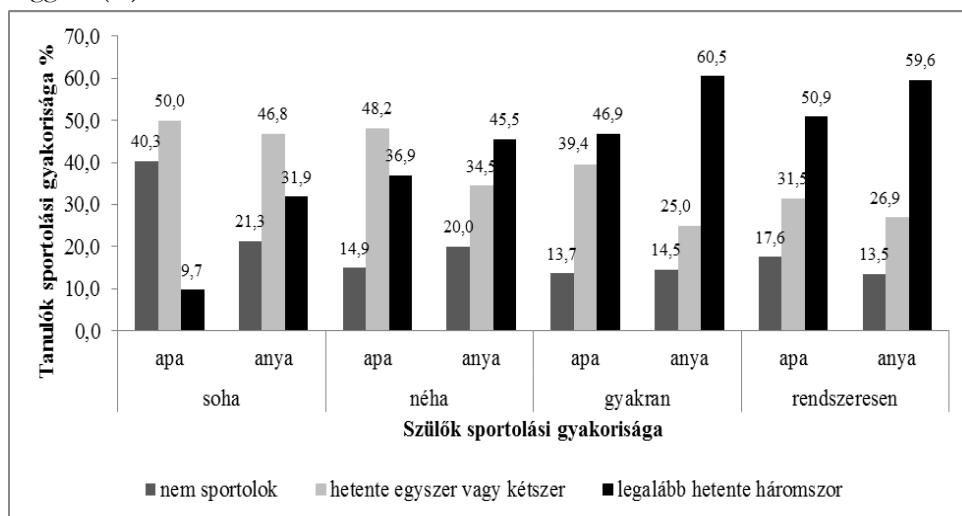
Forrás: saját kutatás (N=568)

A gyerekek évfolyam szerinti és a szülők iskolai végzettsége alapján történő besorolásnál szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk a sportolási gyakoriság esetében, ellentétben Ács, Borsos és Rétsági 2011-es kutatásával, akik szignifikáns eredményt kaptak a diákok sportolási gyakorisága és a szülők iskolai végzettsége között.

Első hipotézisünk vizsgálatakor azt elemeztük, hogy a szülők sportolási szokásai befolyásolják-e a gyerekek sportolásának gyakoriságát (2. ábra). A kapott eredmények azt mutatják, hogy azoknál a gyerekeknél, ahol az apa soha nem sportolt, ott a gyerekek 40,3%-a sem sportol, és a gyerekek közül csak 9,7% sportol rendszeresen (heti háromszor). Ahol az apa rendszeresen sportol, ott a gyerekek 50,9%-a is hetente legalább háromszor sportol, és csak 17,6%-a nem sportol egyáltalán.

² Pearson Chi négyzet

2. ábra. A szülők sportolási szokásának és a tanulók sportolási gyakoriságának összefüggése (%)



Forrás: saját kutatás (N=557)

Kijelenthető, hogy azok a tanulók, akiknek az apjuk nem sportol, azok nagy valószínűséggel nem fognak sportolni, vagy csak hetente 1–2 alkalommal (90,3%). Az anya sportolási szokásainál is megfigyelhető, ahol az anya soha nem sportolt, azoknak a diákoknak a 21,3%-a sem sportol, és a további 46,8%-a is csak hetente 1–2 alkalommal. A rendszeresen sportoló anyák gyermekeinek 59,6%-a, a gyakran sportoló anyák gyermekeinek 60,5%-a legalább hetente háromszor sportol.

Az összefüggés a szülők és a diákok sportolási aktivitása között Chi négyzet próbával vizsgálható, amely azonban mindkét szülő esetében szignifikáns ($p_{\text{apa}}=0,000$ és $p_{\text{anya}}=0,047$), vagyis a szülők sportolási szokása befolyásolja gyermekük sportolási gyakoriságát. Hipotézisünk ezen eredmények alapján beigazolódott.

5. Összefoglalás

Tanulmányunk elméleti fejezetében több kutatás megismerése alapján állapítottuk meg, hogy a magyarok keveset sportolnak (az európai országokhoz képest is hátrányban vagyunk), a rendszeres testmozgás csak kevesek életében van jelen annak ellenére, hogy a mozgásnak számtalan jótékony hatása van. Ezért kiemelten fontos lenne a fiatalok körében az aktív testmozgás (ahol a fentiekhez képest még jelen van a rendszeres mozgás), s annak népszerűsítése az elektronikus médiában, hiszen a szabadidős tevékenységek közül ez az egyik legkedveltebb időtöltés.

Kutatásunkban a sportolási szokásokat vizsgáltuk a sportolási gyakoriság és a nemek tekintetében. Megfigyelhető, hogy a válaszadók között 37,2% az, aki legalább hetente háromszor sportol. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a „legalább hetente háromszor sportolok” kategóriában található. Nem meglepő eredmény, amely a korábbi kutatási eredményeket is alátámasztja (Ács, Borsos & Rétsági, 2011), hogy a fiúk több mint kétszer annyian sportolnak, mint a lányok. A szülők sportolási aktivitása is hatást gyakorol a gyerekek sportolási gyakoriságára. Az összefüggést Chi négyzet próbával vizsgáltuk, amely mindkét szülő esetében szignifikáns, vagyis a szülők sportolási szokása befolyásolja, hogy testnevelésórán kívül mennyit sportolnak.

Felhasznált irodalom

- Ács P., Borsos A. & Rétsági E. (2011). *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. Budapest: Magyar Sporttudományi Füzetek.
- Baker, Ch. W., Little D. T. & Brownell D. K. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: the role of social norms and personal agency. *Health Psychology*, 22, 189–198.
- Bognár J., Tóth L., Baumgartner E. & Salvara M. I. (2005). Tanulás, célok és testnevelés: Előtanulmány az általános iskola felől. In *IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet II.* 29–34.
- Deninger, D. (2012). *Sport on Television. The how and why behind what you see*. New York: Routledge.
- Fintor G. & Szabó J. (2012). A televíziós sportműsorok hatása az egyes társadalmi rétegekre. *Zemléni Művészet*, 12(1), 23–30.
- Földesiné Sz. Gy. (2008). Sportfogyasztás, mint a kulturális fogyasztás válfajai. In Földesiné Sz. Gy., Gál A. & Dóczi T., *Társadalmi riport a sportról* (pp. 41–89). Budapest: Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság.
- Gál A. (2008). A magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In Földesiné Sz. Gy., Gál A. & Dóczi T. (2008). *Társadalmi riport a sportról*. (pp. 9–39). Budapest: Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság.
- Héjjas B. (2006). Korunk civilizációja: A posztmodern embertípus megalkotása. *Társadalomkutatás*, 24, 261–283. DOI 10.1556/Tarskut.24.2006.2.5
- Jákó P. (1994). A magyar lakosság fizikai aktivitásának jelenlegi helyzete. *Sportorvos Szemle*, 35, 133–139.
- Juhász E. & Forray R. K. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(3), 62–68.
- Kósa É. (2006). A média hatása az egészségre. In Barabás K. (szerk.), *Egészségfejlesztés Alapismertek pedagógusok számára* (pp. 233–240). Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Kovács Á. & Velenczei A. (2007). A sport presztízse. In Szatmári Z. (szerk.), *Sport, életmód, egészség* (pp. 627–629). Budapest: Akadémia Kiadó.

Kozma T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológia alapjaiba*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Neulineger Á. (2007). *Társas környezet és sportfogyasztás*. Budapest. PhD értekezés, Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék.

Pápai J. & Szabó T. (2003). Tornász gyermekek sportágválasztását befolyásoló tényezők. *Kalokagathia*, 41(1), 18–32.

Perényi Sz. (2011). Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.), *Arctalan(?) nemzedék* (pp. 159–184). Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó.

Pikó B. & Keresztes N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pluhár Zs., Keresztes N. & Pikó B. (2003). „Ép testben ép lélek” – Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4(2), 29–33.

Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.

Tari-Keresztes N. (2009). *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Magatartástudományi Program. Doktori értekezés.

Trzaskoma-Bicsérdy G. (2007). *A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata birkózásban*. Budapest: Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport, Nevelés és Társadalomtudományi Program.

Dokumentumok

Európai Sport Charta És A Sport Etikai Kódexe (2001). [http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec\(1992\)14.pdf](http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)14.pdf)

Oktatási adatok, Központi Statisztikai Hivatal (2011/2012): <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1112.pdf>

MORVAI LAURA

EGYHÁZI ISKOLAÁTVÉTELEK MEGJELENÉSE A HEVES ONLINE CIKKEIBEN

1. Bevezetés

A 2010-es törvénymódosítás eredményeképpen csupán az egyházi fenntartású általános iskolák száma a 2010/2011-es tanévtől a 2012/2013-as tanévig 197-ről 300-ra emelkedett, amely 52 százalékos növekedést jelent a 2010/2011-es tanév adataihoz képest (Emberi Erőforrások Minisztériuma). Az egyházi iskolák számának gyarapodásával összefüggésben az egyházi iskolai oktatásban érintettek köre kiszélesedett. Az egyházi kézbe átadott iskolák jelentős része periférián lévő vagy hátrányos helyzetű településeken található, sok esetben az átvétel előtt az iskolák fenntartása nagyon komoly terhet rótt az önkormányzatokra (Morvai, 2013). A 2010 után megfigyelhető „iskolaátadási dömping” kapcsán számos cikk jelent meg az online és a nyomtatott sajtóban egyaránt, azonban ezek tudományos vizsgálatával még nem foglalkoztak. A Web 2.0. elterjedésével az online sajtó vizsgálata biztosítja azt, hogy az olvasók is kifejt-hessék álláspontjukat, melyből a kutatók is betekintést kaphatnak abba, milyen meglátásuk van az iskolaátvételekről azoknak, akik kifejtették véleményüket hozzászólásaikban a vonatkozó cikkek alatt. Az egyházi iskolák megítélésében a helyi társadalomnak jelentős szerepe van, azonban az ilyen online felületen közétett vélemények nem tudják reprezentatív módon megmutatni az egyházi iskolákkal, iskolaátvételekkel kapcsolatos társadalmi meggyőződéseket, viszont bepillantást nyújtanak abba.

2. Egyházi iskolák a hazai kutatásokban

A rendszerváltással kapcsolatos politikai és társadalmi változások lehetőséget biztosítottak a magyar oktatási rendszer fenntartói palettájának bővüléséhez, az egyházi fenntartású iskolarendszer növekedéséhez. Már viszonylag korán elkezdtek a hazai oktatáskutatók foglalkozni az egyházi oktatásügy kérdésével, melyet jól mutat, hogy az Educatio folyóirat első számában többen is vizsgálták a témát (Kozma, 1992; Liskó & Drahos, 1992; Lukács, 1992). A rendszerváltás után a felekezeti szektor (újra)alakulását számos tanulmány megkísérelte körüljárni (Bacskai, 2008; Drahos, 1992; Halász, 1992; Nagy, 2002; Kotschy,

2002), majd két disszertáció (Kopp, 2005; Pusztai, 2004) és egy tematikus *Educatio* szám (Pusztai & Rébay, 2005) született a felekezeti közoktatásról.

A rendszerváltás óta eltelt időszakban született szakirodalom taglalja a felekezeti iskolák tanulóinak társadalmi háttérét, eredményességét, továbbtanulással kapcsolatos terveit (Pusztai, 2004), a felekezeti iskolák statisztikai mutatóit, hozzáadott értékmutatóit, identitását (Imre, 2005; Kopp, 2005; Neuwirth, 2005), a felekezeti iskolák tanárainak összetételét, nevelési értékeit (Bacsikai, 2008). Kozma (2005) felhívta a figyelmet a kisebbségi és az egyházi oktatásban megjelenő párhuzamokra, nemcsak hazánkban, hanem főleg Európa más országaiban. 2009-ben látott napvilágot egy felekezeti és a nem felekezeti középiskolások jellemzőit és eredményeit összevető szektorközi elemzés (Pusztai, 2009), s ugyanebben az évben jelent meg egy önálló kötet *Egyházi fenntartású nevelés-oktatási intézmények kézikönyve* címmel bemutatva az egyházi iskolák jogi szabályozását (Bakó, Bencze, Kőváriné et al., 2009). A 2011/2012-es tanévben induló új iskolaátadási hullámmal két település esettanulmány formájában történő vizsgálata után Csejoszki készített elemzést (2012). Borsod-Abaúj-Zemplén megye iskolaátvételeinek körülményeit és a pedagógusokat érintő átvételhez kapcsolódó továbbképzéseket vizsgálta Morvai (2013).

Az egyházi iskolákkal kapcsolatos közvélemény vizsgálatával többen is foglalkoztak. Révay négy olyan konfliktusos helyzet sajtóvisszhangját tárta fel a magyar írott és elektronikus médiában, melyek az egyházi iskolák (újra)indulásával voltak kapcsolatosak az 1990–2005 közötti időszakban (Révay, 2005). Tomka (2005) a felekezeti oktatásügy társadalmi megítélését vette górcső alá tanulmányában, melyből egy plurális oktatásban gondolkozó, a felekezeti oktatás irányában nyitni kész társadalom rajzolódott ki.

3. Országos adatok és Heves megye iskolarendszerének statisztikai jellemzői

A 2010-es törvénymódosítás (2010. évi LXIII. törvény) eredményeként több, korábban önkormányzati intézmény került egyházi fenntartásba az elmúlt években, hol anyagi megfontolásból, hol a jobb minőségű oktatást elősegítendő, hol pedig így próbálták megmenteni az iskolákat a bezárástól vagy éppen az állami fenntartástól féltek (Morvai, 2013).

A 2010-es törvénymódosítás kezdeti hatásainak vizsgálata miatt elemeztük a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013 felekezeti szektorra vonatkozó adatait. Ezen adatokból látszik, hogy az általános iskolák száma a 2010/2011-es adatokhoz képest kicsivel több, mint másfélszeresére növeke-

dett, a szakiskolák száma 26-ról 48-ra emelkedett, a szakközépiskolák száma pedig megduplázódott (70 db) a 2010/2011-es adatokhoz (34 db) képest. Az egyházi fenntartású speciális szakiskolák és a gimnáziumok száma 20 százalékkal növekedett 2010/2011-es adatokhoz képest (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2013).

Bár összességében az általános iskolák 14%-a volt 2013-ban egyházi jogi személy általi fenntartásban, ez az arány megyénként jelentős eltérést mutatott. A legtöbb egyházi fenntartású általános iskola Jász-Nagykun-Szolnok megyében volt, ahol 30%-a az általános iskolai feladatellátási helyeknek egyházi fenntartású volt (Oktatási Hivatal). Középfokon az iskolák 15%-a volt egyházi, azonban több megyében (Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves) a 20%-ot meghaladta az egyházi fenntartású feladatellátási helyek száma (Oktatási Hivatal, 2013). Ezek a számadatok azért fontosak, mivel 2010-ben alapfokon az iskolák 8%-a, a szakközépiskolák 5%-a és a gimnáziumok 16%-a volt felekezeti (KSH, 2013), addig 2013-ban, például, már a gimnáziumok 23%-a volt egyházi fenntartású (Oktatási Hivatal, 2013).

Az Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszerében 2013 decemberében 549 olyan intézmény szerepelt, amelynek fenntartója egyházi jogi személy, de ennél lényegesen több a feladatellátási helyeik száma. Országos viszonylatban a legtöbb iskolaátvétel 2013-ban az Egri Főegyházmegye nevéhez kötődik, akik a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól tizenegy új iskolát vettek át (Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, 2013). Heves megyében öt iskola került az Egri Főegyházmegye fenntartásába, akik jelenleg negyven oktatási intézményt tartanak fenn: 20-at Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 13-at Heves megyében, 7-et Jász-Nagykun-Szolnok megyében, mely intézmények több esetben tagintézményekkel is rendelkeznek (Oktatási Hivatal, 2013).

Heves megyében 2013 végén 26 egyházi jogi személy által fenntartott oktatási intézmény volt, melynek felét az Egri Főegyházmegye üzemelteti. Több iskolával rendelkezik a megyében a Váci Egyházmegye Ordináriusa, a Baptista Szeretetszolgálat Egyházi Jogi Személy (3-3 db), valamint a Tiszáninneni Református Egyházkerület (2 db). Egy-egy iskolával rendelkezik még Heves megyében: a Congregatio Jesu (Angolkisasszonyok Szerzetesrend), a Zirci Ciszterci Apátság, a Minorita Rend, a Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartomány és a Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet (Oktatási Hivatal, 2013).

4. Finanszírozás

Az egyházi iskolák kapcsán a közéletben is nagy érdeklődésre számot tartó területet képez az állami finanszírozás kérdése (Révay, 2005; Tomka, 2005), melyet hazánkban többen is vizsgáltak (Korzenszky, 1997; Lukács, 1992; Papp, 2005; Polónyi, 2005), és amely téma a 2010-es törvénymódosítást követően átvett/átadott iskolák számára is fontos kérdés. Korábbi kutatási eredményeinkből (Morvai, 2013) is tudjuk, hogy az iskolaátvételek egyik jelentős oka – más egyéb okok mellett – az önkormányzatok kedvezőtlen anyagi helyzete, ezért kívánunk tanulmányunkban egy külön fejezetet szentelni annak, hogy röviden bemutassuk az egyházi iskolák finanszírozásának témáját is. Imre Anna (2005) az egyházi iskolák alakulásának, újraindulásának kérdéskörében motiváló tényezőként nevezi meg a „kedvező finanszírozást” és a „közoktatási megállapodás” lehetőségét, valamint a társadalmi igényeket. Ez utóbbit a Tomka által bemutatott kutatási eredmények is megerősítik (Tomka, 2005). Ez a három tényező elősegítette az egyházi iskolák számának növekedését egy olyan korszakban, amelyben általánosságban a tanulólétszám csökkenése volt jellemző, ugyanakkor az egyházi iskolák esetén egy ezzel ellentétes tendencia bontakozott ki (Imre, 2005).

A nemzetközi szakirodalom általában három fenntartási típust különböztet meg finanszírozás szempontjából: az állami, az államilag támogatott (felekezeti) és a független magániskolákat, amelyek több országban egymás mellett léteznek (Dronkers & Róbert, 2006). A független magániskolák nem követik az állam által előírt tantervi minimumot, ezért az országok többségében nem kapnak teljes állami finanszírozást (Pusztai, 2004). Az egyes országokban nagyon eltérő módon zajlik a közoktatás finanszírozása a különböző fenntartótípusok esetén, attól függően, melyik állam milyen szolgáltatást vár el a támogatás ellenében, éppen ezért egy úgynevezett egységes modellről nem beszélhetünk (Drahos, 1992).

Mivel az egyházi iskolák azt a közfeladatot végzik, amelyet az állam minden állampolgárának biztosítani kíván, Magyarországon az egyházi iskolák tanulói után azok az egyházi fenntartók, akik nevelési-oktatási intézményt üzemeltetnek, ugyanarra az alapszabványra jogosultak, mint a korábban az önkormányzati, most állami iskolák (Papp, 2005; Polónyi, 2005). Ennek alapját az képezi, hogy az 1990-es években egy olyan finanszírozási rendszer alakult ki, melynek alapelvei között jelentős szerep jut a feladat-orientált normatív finanszírozásnak valamint a szektorsemlegességnek is (Pusztai, 2004). Ezen túl kiegészítő támogatásokra is jogosult a fenntartó, amennyiben például

iskolaotthont üzemeltet, vagy diáksportot szervez, egyéb szabadidős, valamint egészségfejlesztési feladatokat lát el, stb. (Papp, 2005; Polónyi, 2005).

A fenti két támogatási formán túl megjelennek a kötött felhasználású támogatások is, amelyeket csak a felsorolt területekre lehet fordítani: ilyenek például a pedagógusok továbbképzésére vagy informatikai fejlesztési feladatokra szánt összegek. Ezeken túl, mivel az önkormányzatok korábban saját forrásból támogathatták saját iskoláik működését, ezért a közoktatási kiegészítő támogatáshoz ezt helyettesítendő módon az egyházi fenntartók is hozzájuthatnak. Ez azért fontos, mert az önkormányzatok változó mértékben ugyan, de képesek voltak saját forrásaikból az alapszintnél túl – amely mindössze az intézmények működési költségeinek 40–70%-át fedezi – kiegészíteni egyéb forrásokból a működési költségeiket (Papp, 2005). Ahogy azt Papp Kornél (2005) kiemeli, erre az egyházi fenntartóknak nincs lehetősége. Ennek oka, hogy azokat az infrastrukturális javaikat, különböző méretű földterületeiket, ingatlanjaikat, amelyek az államosítás előtt egyházi tulajdonban voltak, már nem tudták újra birtokba venni, ugyanis már eladásra kerültek az állam, önkormányzatok részéről más tulajdonosok számára, mire az 1991. évi XXXII. törvény 1997 júliusában hatályba lépett.

Azonban Tomka (2005) felhívja a figyelmet, arra a jelenségre – melynek nagy hatása lehet a társadalmi vélemény formálására is –, hogy szegényebb önkormányzatoknak nem feltétlenül sikerült olyan mértékben támogatni iskolájukat egy-egy konkrét településen, mint ahogyan az ugyanott működő felekezeti intézményt támogatta az állam. Azonban ezek csak szélsőséges esetek, összességében fordított volt a helyzet (Tomka, 2005). Hasonló problémákra hívja fel a figyelmet Polónyi (2005), aki rávilágít arra a helyzetre is, hogy az egyházaknak intézményi gazdálkodásuk adataival kapcsolatban nincsen nyilvánosságra hozási kötelezettségük, csak lehetőségük erre, így nem lehet tudni, mennyi támogatást tesznek hozzá az egyházak és a felekezetek saját forrásaikból az iskoláik működtetéséhez.

Polónyi szerint az a három érv – „*a szabad iskolaválasztás (lelküismereti szabadság), a kommunista érában történt vagyonvesztés, valamint a humán szolgáltatás és közszolgáltatás*” (Polónyi, 2005, p. 609) –, mely szerint az egyházi intézmények ugyanarra a támogatásra lennének jogosultak, erősen vitatható (Polónyi, 2005). Ugyanakkor Korzenszky Richárd (1997) az Új Pedagógiai Szemlében megjelent cikkében teljesen ellentétes véleményét fejt ki, miszerint „*az azonos tevékenységért azonos juttatások járnak – függetlenül attól, hogy világnézeti szempontból elkötelezett intézményben történik az vagy sem*” (Korzenszky, 1997, p. 71). Tomka (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a közvélemény is megosztott az azonos

finanszírozás elvét illetően. Az iskolák 2013 őszén azt az ígéretet kapták Balog Zoltán emberierőforrás-minisztertől a törvénymódosítások után, hogy az állami iskolákkal azonos finanszírozásra számíthatnak majd a jövőben is (MTI, 2013).

5. A kutatás módszere

Jelen kutatásunk témája Heves megye online hírportálján a Heves Online-on – röviden HEOL-on – a 2010-es törvénymódosítást követően az egyházi iskolákkal kapcsolatos cikkek vizsgálata a tartalomelemzés módszerével. Azért esett a választásunk erre a portálra, mivel ebben a megyében van a székhelye az Egri Főegyházmegyének, amely egyházmegye rendkívüli dinamizmussal bővítette iskoláinak számát a törvénymódosítás óta. Azért esett a HEOL-ra a választásunk, mivel egy olyan keresőrendszerrel rendelkezik, amelyben megadott időintervallumban megjelent cikkek között lehet kutatni kulcsszavak alapján is. Vizsgálódásunk időtartamának a 2011.01.01. – 2013.11.19. közötti időszakot határoztuk meg és keresésünknel három külön kifejezésre kerestünk releváns cikkeket, melynek eredményeit az 1. táblázat jól szemlélteti.

1. táblázat. Keresőszavak és az azokat tartalmazó cikkek előfordulásának száma

Keresőszó	Egyházi iskola	Iskola átvétel	Iskola átadás
Találatok száma	93	44	163
Vizsgált időszak	2011.01.01.- 2013.11.19.	2011.01.01.- 2013.11.19.	2011.01.01.- 2013.11.19.
Találatok száma a vizsgált időszakban	71	33	93
Releváns teljesen	20	8	6
Releváns részben	16	1	3

Forrás: saját készítés a HEOL adatbázisa alapján

Az 1. táblázatban jól látható a teljesen valamint a részben releváns találatok száma, azonban ezen találatok között átfedések vannak, melynek eredményeként 19 teljes egészében és 19 részben releváns cikket találtunk. Teljesen relevánsnak akkor tekintettünk egy cikket, ha teljes mértékben az iskolaátvételekkel foglalkozott, részben relevánsnak, ha a cikk valamely bekezdésében tartalmazott az iskolaátadásokkal kapcsolatos információt. Az online folyóiratok a Web 2.0. elterjedése óta egy speciális tartalomelemzési lehetőséget is magukban rejtnek, hiszen nem csak a cikkek, hanem a hozzájuk tartozó olvasói válaszok is olvashatóak a cikkek után, melyeket külön elemeztünk a kutatásunk során. A cikkekre vonatkozó kutatás egy 53 itemet tartalmazó szempontrendszer szerint készült, a hozzászólásokat pedig témájuk és jellemző attitűdjük szerint osztályoztuk.

6. Kutatási eredmények

A teljesen és a részben releváns cikkek mindegyike a „Közélet” rovatban jelent meg. A továbbiakban csak a teljesen releváns cikkek elemzésére fogunk kitérni. Szerzők tekintetében elmondható, hogy két cikknél nem találtunk szerzőt, egyet az MTI-től vettek át, Dampf Anna, Juhász Marianna, Tóth Balázs név szerint jegyeznék egyet-egyet, Tari Ottó hármat, és a többi cikk csak a szerző monogramjával volt ellátva. Amennyiben feltételezzük, hogy a T.O. Tari Ottóra utal, akkor összesen 5 cikk kötődik a nevéhez, ha pedig nem tévesen következtetünk a kis és nagy betűs G.R. monogramból, akkor Guti Rita nevéhez szintén ugyanennyi cikk köthető. Nem tudtuk azonban még a találgatások szintjén sem beazonosítani az s.p. és a Sz.E. monogramokhoz tartozó szerzőket. A fenti információk alapján nem tudjuk megmondani, pontosan hány újságíró írt a vizsgált időszakban a kutatásunk szempontjából releváns cikket a HEOL-on.

A releváns cikkek közül kettő később frissítésre került, melynek okát nem tudjuk. A vizsgált időszak legelső iskolaátvétellel kapcsolatos cikke 2011.02.21-én, a legutolsó 2013.09.19-én jelent meg. Hét-hét cikk készült 2011-ben és 2012-ben, öt pedig 2013-ban. A cikkek legalább kettő, átlagosan hat bekezdésből állnak, a leghosszabb cikk tizenkettőből, mondatok tekintetében a két legrövidebb cikk mindössze három-három mondatból áll, azonban az átlag tizennégy mondat, a leghosszabb cikk 32 mondatból.

Ugyan a cikkek mondatai többségében nem minősítenek, a hét kép közül több is, amely a vizsgált mintában található, olyan szöveggel került kihehelyezésre, amely valamilyen értékítéletet tartalmaz. Ezek többségükben megnyugtatónak szánt üzenetek, mely szerint a fenntartóváltozások után is zavartalanul fog folyni az iskolákban az oktatás, a diákok felekezeti hovatartozástól függetlenül járhatnak majd az iskolákba, sőt az egyházi alkalmak kevés számára is utalnak egy képaláírásban. A hétből két képen az évnyitó templomi alkalmon voltak a diákok. Egy kép készült az intézményátadási megállapodás aláírásáról.

„Rákócziok az útkeresztveződésben. Templomba járni csak évente négyszer, jeles alkalmakkor kötelező.” (Juhász, 2011 cikkéhez tartozó kép alatti szöveg)

„Vidám játék év vége felé a balatoni iskolában. A jó hangulat – bár már a katolikus egyház lesz a fenntartó – jövőre sem változik meg.” (Tóth, 2013 cikkéhez tartozó kép alatti szöveg)

A cikkek közül 11, tehát a cikkek több mint fele olyan intézményekről ír részben vagy egészben, amelyek már átvételre kerültek, a többi cikk pedig az átvételi folyamat elindításának tervéről vagy már folyamatban létéről szól.

A cikkekben összesen 16 településnév olvasható. Az említett települések döntő többsége Heves megyében található, de egy-egy cikkben említésre kerülnek más megyében átvételre kerülő vagy átvett iskolák is, településnév szerint a Törökszentmiklóson (Jász-Nagykun-Szolnok megye) és Borsodszentgyörgyön (Borsod-Abaúj-Zemplén megye). A megemlített települések közül hét város, ebből egy megyei jogú (Eger), kilenc pedig község, amelyből egy nagyközség, azonban a városokra összesen 17, a községekre 10 említés történik, úgy hogy minden cikkben csak 1–1 említéssel számoltunk. A legtöbbször – összesen hat különböző cikkben – a hatvani iskolák átvételét említették.

Mindössze a cikkek kicsivel több, mint fele tartalmazza az iskolaátvételek magyarázatát, egyes cikkek többet is. Ezen az iskolaátvételekkel kapcsolatos okok között találtunk hasonló elemeket, végül három csoportban soroltuk az iskolaátadások okait. (1) Az első csoportba az önkormányzatok szűkös anyagi helyzete, az iskola bezárásától való félelem került, de megjelentek az iskolák állami kézbe adásával összefüggő aggodalmak is, melyek a 10-ből 4 cikkben fordultak elő konkrétan. Egy cikkben pedig kifejezetten az ellenkezőjét hangsúlyozta a polgármester:

„A város most az öt általános iskolára az állami normatíván felül mintegy 550 millió forintot költ, így az egyházi fenntartás valamelyest javít a város anyagi helyzetén is, ám a döntést – amint azt Faragó László polgármester és többek hangsúlyozták – nem pénzügyi megfontolások vezették és indokolták.” (s.p., 2011)

(2) Négy cikkben megjelent az egyházi iskolák iránti szülői igény, melyre két cikkben az új fenntartó, szintén két cikkben pedig a polgármester hivatkozott. A szakirodalomból tudjuk, hogy az iskolák szolgáltatásainak felhasználói konzekvensen meghatározható elvárások miatt választják az állami helyett a felekezeti iskolákat, ahogy arra az Imre (2005) által is bemutatott egyházi intézményekkel kapcsolatos közfelfogás is rámutat. Ezek a meghatározott értékeket tükröző elvárások egyrészt a direkt vallásos nevelésre irányulnak és az ehhez kapcsolódó erkölcsi fejlődés reményét tükrözik, másrészt a vallásos jellegre alapozva egy szeretetteljes és biztonságos légkört várnak az iskola részéről, ami egyértelműen mutatja, hogy az elvárások fő vonulatát a vallásosság vagy az ehhez kötődő, vagy ebből adódó dimenziói jelentik (Pusztai, 2004). (3) A Pusztai (2004) által tapasztalt elvárások jelennek meg az okok harmadik csoportjával kapcsolatban. Ami szintén három cikk esetén figyelhető meg, ez pedig – ahogy a cikkben fogalmaztak – a településeken megfigyelhető normavesztés, értékválság.

„Igaz, a tenki iskolában eddig sem volt probléma a fegyelmezéssel és a gyermekek magatartásával, ám az értékvesztett világban a falu vezetése fontosnak tartotta azt, hogy a tanulók már iskoláskorban megismerkedjenek az alapértékekkel. A katolikus szellemiségű nevelés talán tudja ellensúlyozni az iskolán kívüli világ negatív hatásait.” (Dampf Anna, 2013)

A gyöngyöspatai iskola átadásával kapcsolatban egy rendhagyó indokot olvashatunk a vonatkozó cikkben:

„A polgármester utalt arra, hogy a Társaság a Szabadságjogokért elnevezésű szervezet a cigány gyerekek diszkriminációjával vádolja, közlése szerint hamisan, a fenntartó önkormányzatot. - A település vezetése a katolikus egyházban látja a megoldást, ha az érsekség átvenné az iskolát, biztosan megszűnnének az ilyen típusú viták - fogalmazott a faluvezető.” (MTI, 2013)

Egy cikk kivételével minden cikk megjelölte, hogy melyik fenntartóhoz került vagy kerül majd az említett iskola, egy cikk esetén pedig mivel több iskolaátadásról is írnak benne, két iskolafenntartó is megnevezésre került. A legtöbb, összesen 14 cikkben került említésre, az Egri Főegyházmegye. A másik két nevesítésre kerülő fenntartó a Váci Egyházmegye, melyet négy cikkben említettek meg, és a Baptista Szeretetszolgálatot pedig egyben.

Az iskolákat a legtöbb esetben az önkormányzatok adták, ahogy a legtöbb cikkből kiderül, egy cikkben került nevesítésre a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, mint az iskolát átadó szervezet, valamint szintén egy cikkben a megyei önkormányzat. Az öt cikkből melyekben említésre kerül, hogy ki volt az iskolaátadás kezdeményezője, az derül ki, hogy négy esetben az önkormányzat, egy esetben pedig az Egri Főegyházmegye kezdeményezte egy egri szakközépiskola átvételét.

*„Több jelzést kaptunk a térségben élőktől, hogy szívesen választanának egyházi szakközépiskolát, ezen felbuzdulva kerestük meg az Andrássy György Közgazdasági Szakközépiskolát és fenntartóját, az egri önkormányzatot, hogy egyeztetbessünk az intézmény esetleges átvételéről – tájékoztattott **Ficzek László**, az Egri Főegyházmegye érseki irodaigazgatója.” (G.R., 2012)*

Tizenegy cikkben találtunk információt arra vonatkozóan, hogy hogyan zajlott/zajlik az iskolaátvétel. Egyetlen negatív eseményre sem találhatók példák az általunk vizsgált relevánsnak minősített cikkek között. A releváns cikkek között egyben tesznek említést arról, hogy a helyiek összefogásával újult meg az iskolaépület, és egyben, hogy az újonnan átvett iskolában nagyon szívesen segítenek a szülők, amiben csak kell, hiszen az iskola jó kapcsolatot ápol a szülőkkel, rendszeresen szervez nekik is programokat.

A szülők tíz cikkben kerültek szóba legalább az említés szintjén, azonban véleményük általában, annyiban jelenik meg, hogy elfogadták az iskolaátvételt, konkrét szülői véleményekről nem olvashattunk ezekben a cikkekben. Ezzel szemben a diákok 15 cikkben kerültek megemlítesre, konkrét véleményük egy alkalommal sem, viszont összevont véleményük három cikkben, mindegyik a diákok pozitív hozzáállásáról tett tanúbizonytságot.

A pedagógusokról kevés cikk tesz említést, megváltozott helyzetükkel csak anyagi és jogi szempontból foglalkozott két cikk, azonban a véleményükről semmit sem tudtunk a cikkek alapján, sőt a megváltozott elvárások sem

jelennek meg igazából, csak egy cikkben. A pedagógusok átvétellel kapcsolatos képzései a cikkekben csak tájékoztatók formájában jelennek meg, de egy-egy cikk említést tesz egy konferenciáról és egy nevelési értekezletről.

Abból adódóan, hogy ez egy online folyóirat, amely lehetőséget biztosít a cikkekhez vélemények megfogalmazására is, valamint a cikkeket kedveltként tudják megjelölni az olvasók, lehetőségünk nyílt a cikkek ilyen formájú értékelésére is. Átlagosan a cikkeket 12 ember kedvelte, de akárcsak a hozzászólások esetén, itt is nagy szóródás figyelhető meg. A legnagyobb arányban az „Akár ateisták is járhatnak egyházi iskolába” (69-en) és „Az érsek nyitotta meg a tanévet” (71-en) címet viselő cikkek kedvelték. Tizennégy cikk esetén átlag alatti kedvelési szint volt.

Átlagosan a cikkekhez három hozzászólás tartozott, azonban rendkívül nagy szóródást mutatnak az eredmények, ugyanis 14 esetben átlag alatti hozzászólást találunk. A legtöbb hozzászólást a „*Iskolaátadási dömping: tízenhat intézmény lesz egyházi*” című cikk kapta. Ha leszámítjuk a 15 hozzászólásból a hozzászólók egymás közötti civódását és a politikai vélemények kinyilvánítását, akkor 7 hozzászólás marad, mindegyik negatív hozzáállást tanúsít az egyházi iskolákkal kapcsolatban. Egy példa a hozzászólások közül:

„Kár a közegeért... A "vallásos családok" nélkül is megtalálnák az agymosáshoz vezető utat.”
(egy hozzászóló)

A hozzászólásokból kapott eredményeink tovább erősítik Tomka (2005) azon állítását, mely szerint: „*A felekezeti oktatásügy éppoly politikai harci téma, mint maga a pluralizmus*” (Tomka, 2005, p. 501). Az imént idézett szöveg arról árulkodik, milyen hiányosságokkal küzd az itt realizálódó pluralizmus, amikor a külsoport világnézetét nem tudatosan vállaltnak, hanem agymosás eredményének tekintik a véleménynyilvánítók.

Ahogy azt fentebb kifejtettem, a cikkekből nem tudtuk meg az iskolaátvétellel kapcsolatban a diákok véleményét. Azonban a hozzászólások között van két magát ilyen egyházi iskolába járóknak valló diák. Összesen négy cikk utal ugyanarra a jelenségre, amelyet a következő idézet mutat be.

„Nos, akkor most első kézből tudhatjátok, hogy mi történik, mivel Bottyános tanuló vagyok. Amióta az Egyház átvett minket, a hangulat az iskolában egy történelmhez hasonlít. A megjelenésre vonatkozó szabályok nem is leptek meg, mert már sok pletyka keringett. Viszont biztosra állították, hogy aki nem katolikus, az választhatja az etikát. Képesek voltak év elején azt a dumát beadni, hogy nem megoldható az iskola igényeinek (etika vagy hittan) a felmérése, ezért összevontan fognak hittan órát tartani. Ezzel sem lett volna semmi problémám (nem vagyok katolikus), ha a megbeszéltek alapján vallástörténelmet tanultunk volna. De nem így lett. Amint már Axília leírta, a hitoktató becsörtetett órára és már diktálta is az imákat, melyeket kötelezően számon kér a következő órán. Na, akkor hogy is van ez? Hol a választási jogom? Mert állítólag hittanból is meg tudják bizonyítani az embert.” (egy átvett iskolába járó hozzászóló)

A cikkekhez tartozó hozzászólásokról elmondható, hogy az 55-ből 31 kifejezetten a hozzászólók iskolaátadásokkal kapcsolatos negatív attitűdjét mutatja meg, azonban mindössze öt hozzászólás volt, amely pozitív attitűdről tanúskodik, itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy a hozzászólók között vannak ismétlődések, mind szövegben, mind személyileg. Több hozzászólás bírálta az egyházi iskolákat azért, mert a normatív és a kiegészítő támogatást együttléve nagyobb mértékű támogatást kapnak az államtól.

A hozzászólásokból csoportokat képezve az alábbi kategóriákat fedeztük fel a hozzászólások témáival kapcsolatban: katolikusellenes (7 db), vallásellenes (4 db), politika és egyház összefonódásának vádját megfogalmazó (9 db), a helyi politikát bíráló, mely nem érinti az egyházi iskolák kérdését (8 db), az egyházi iskolák finanszírozásával foglalkozó (8 db), az egyházi iskolaátvételek mellett érvelő (5 db), az egyházi ígéretek szavahihetőségét megkérdőjelező (5 db), az egyházi iskolaátvétel szükségességét megkérdőjelező (1 db), más hozzászólókkal kapcsolatban kritikát megfogalmazó (4 db), a pluralizmust megkérdőjelező (1 db), a diákok átvétel előtti viselkedése miatt őket negatívan megítélő (1 db). Két hozzászólás nem volt értelmezhető, háromban pedig egyszerre szerepelt a fenti kategóriákból egy-egy és ehhez társult egy társadalomkritikus megnyilvánulás is.

7. Összefoglalás

Az iskolaátvételek témája nagyon aktuális, sokakat érintő kérdés, nemcsak a helyi önkormányzatokat, az iskolaigazgatókat, a tanárokat, az egyéb iskolai dolgozókat, a gyerekeket és a szülőket, hanem az adott települések lakóit, valamint a tágabb közvéleményt is érinti. Amint láthatjuk, a cikkekben leírt vélemények és a hozzászólások egymással szinte teljesen ellentétes hangvételűek. A cikkekből és az ezekhez tartozó kommentekből kiderült, hogy az egyházi iskolák finanszírozásának kérdése még mindig egy olyan terület, amellyel a közvélemény szívesen foglalkozik és amellyel kapcsolatban a szakemberek is eltérő véleményeket képviselnek. Ugyan a szakirodalomban csupán a finanszírozás kapcsán jelenik meg, hogy politikailag befolyásolt kérdés, azonban a hozzászólók nem csupán ennyiben látták a politika és az egyház kapcsolatának összefonódását, hanem az iskolaátvételekkel kapcsolatban is.

Felhasznált irodalom

- Bacsikai K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 359–378.
- Bakó Sz., Bencze M., Kőváriné B. I., Papp K., Szüdi J., Ujházi L. & Zsugyel J. (2009). *Egyházi fenntartású nevelési-oktatási intézmények kézikönyve*. Budapest: Complex Kiadó.
- Csejoszki M. (2012). Egyházi szerepvállalás – Iskolaátadások a Csereháton. In Buda A. & Kiss E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debrecen 2011. szeptember* (pp. 130–137). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Drahos P. (1992). Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, 1(1), 46–64.
- Dronkers, J. & Róbert P. (2005). A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 14(3), 519–533.
- Halász G. (1992). Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1(1), 65–76. p.
- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14(3), 475–491.
- Kopp E. (2005). Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio*, 14(3), 554–573.
- Korzenszky R. (1997). Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(2), 65–71.
- Kotschy B. (2002). Új egyházi iskolák Magyarországon. In *Az egyházi iskolák 10 éve* (pp. 145–163). Budapest: Oktatás Minisztérium.
- Kozma T. (1992). Egyház és demokrácia. *Educatio*, 1(1), 3–12.
- Kozma T. (2005). Egyházi iskolák – Interkulturális nevelés. *Educatio*, 14(3), 467–474.
- Liskó I. & Drahos P. (1992). Tulajdonosváltás – célok és eszközök. *Educatio*, 1(1), 77–80.
- Lukács P. (1992). Egyházi iskolák nyugaton és nálunk. *Educatio*, 1(1), 26–33.
- Morvai L. (2013). Pedagógusok a fenntartóváltás után. Egyházi iskolává válással kapcsolatos pedagógus továbbképzések Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.), *Közösségteremtők. Tiszteltetés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt* (pp. 150–173). Megjelenés alatt.
- Nagy P. T. (2002). Egyház és oktatás a rendszerváltás évtizedében. *Educatio*, 11(1), 73–95.
- Neuwirth G. (2005). A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, 14(5), 502–518.
- Papp K. (2005). Az egyházi közoktatás finanszírozása. *Educatio*, 14(3), 590–603.
- Polónyi I. (2005). Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, 14(3), 604–614.
- Pusztai G. & Rébay M. (szerk.) (2005). Egyházak és oktatás. *Educatio*, 14(3).
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Révay E. (2005). Közvélemény és helyi konfliktusok a hazai felekezeti oktatásügy utóbbi másfél évtizedében. *Educatio*, 14(3), 649–672.

Tomka M. (2005). A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, 14(3), 492–501.

Forrásszövegek

2010. évi LXIII. törvény

Dampf A. (2013). A többség támogatta a változást a jobb minőség érdekében. *Heves Online*, <http://www.heol.hu/heves/kozelet/a-tobbseg-tamogatta-a-valtozast-a-jobb-minoseg-erdekeben-502719>

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2013). *Statistikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma.

G.R. (2012). Főegyházmegyei fenntartásba kerülhet az egri Andrassy. *Heves Online*, <http://vtest.heol.hu/heves/kozelet/foegyhazmegyei-fenntartasba-kerulhet-az-egri-andrassy-437411>

Juhász M. (2011). *Akár ateisták is járhatnak egyházi iskolába*. *Heves Online*, <http://www.heol.hu/heves/kozelet/akar-ateistak-is-jarhatnak-egyhazi-iskolaba-397973>

Klebsberg Intézményfenntartó Központ (2013). *A Klebsberg Intézményfenntartó Központtól az Emberi Erőforrások Miniszterének döntése alapján egyházi fenntartásba kerülő intézmények listája*. <http://klik.gov.hu/download/1/09/70000/egyh%C3%A1zi%20%C3%A1td%C3%A1s%20honlapra.pdf>

KSH (2013). *Tájékoztatói adatbázis*. <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?clang=hu>

MTI (2013). Balog: az államiakkal azonos finanszírozást kapnak az egyházi iskolák. *Heti Világgazdaság*, http://hvg.hu/itthon/20130910_balog_iskolai_finanszirozás

Oktatási Hivatal (2013). *Intézményi adatok megtekintése*. http://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi_intezmenykereso

s.p. (2013). *Egyházi iskolaként folytathatja a Rákóczi*. *Heves Online*, <http://www.heol.hu/heves/kozelet/egyhazi-iskolakent-folytathatja-a-rakoczi-362356>

Tóth B. (2013). *Érvényre jutott a tanulók, a szülők és a pedagógusok akarata*. <http://www.heol.hu/heves/kozelet/ervenyre-jutott-a-tanulok-a-szulo-es-a-pedagogusok-akarata-507892>

Kik lesznek a jövő tanárai?

STARK GABRIELLA MÁRIA

MIÉRT A PADI SZATMÁRI KIHELYEZETT TAGOZATA? – KISEBBSÉGI PEDAGÓGUSHALLGATÓK INTÉZMÉNY- ÉS SZAKVÁLASZTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI

1. Bevezetés

Tanulmányunkban a kisebbségi pedagógusképzés egyik intézményét, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem (a továbbiakban: BBTE) Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének (a továbbiakban: PADI) Szatmári Kihelyezett Tagozatát emeltünk vizsgálatunk fókuszába. A kisebbségi felsőoktatás főbb sajátosságait, valamint a kisebbségi pedagógusképzés főbb jellemzőit erre az intézményre fókuszálva mutatjuk be; arra a kérdésre keresve a választ, hogy a hallgatók miért választanak egy adott kisebbségi pedagógusképző intézményt.

2. A PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata

2.1. Kisebbségi felsőoktatás

Tizenhárom romániai felsőoktatási intézmény biztosít lehetőséget magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. E felsőoktatási intézmények közül öt állami intézmény (BBTE, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem – MOGYE, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyvárad Egyetem, Bukaresti Egyetem), négy Romániában bejegyzett magánintézmény (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Vasile Goldiş Egyetem¹), négy további pedig magyarországi egyetemek vagy főiskolák kihelyezett tagozata (Budapesti Corvinus Egyetem – Nyárádszereda, Debreceni Egyetem – Nagyvárad, Károli Gáspár Református Egyetem – Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely, Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhely) (Csata, Márton, Papp et al., 2010, p. 76, 109–122).

A kisebbségi felsőoktatás az identitáserősítésben, illetve a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében játszik szerepet (Ferenczi, 2012, p. 67–68). A kisebbségi egyetemek feladata nemcsak a szakemberképzés a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően, hanem a társadalmi fejlődés biz-

¹ A Vasile Goldiş Egyetem elsősorban román nyelvű képzéseket nyújt, a margittai tagozatán van lehetőség magyar nyelven tanulni óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon.

tosítása és a kultúra átadása is (János-Szatmári, Horváth & Tolnay, 2012, p. 91–92).

A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén is biztosított és kulturális sajátosságokat tükröző, de ugyanakkor az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, továbbá biztosítja egyben az érintett közösségek képviselőinek is a felügyeletét az oktatás menete és intézményes keretei között. Salat szerint (2012, p. 50) a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés alkalmassá teszi a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között.

A kisebbségi intézmények túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben. Kisebbségi intézmények ott alakulnak könnyebben, ahol az együtt élőket összeköti a közös térség, a közös megélhetés, kultúra (nyelv, vallás, történelem, szokások, intézmények); s abban az értelemben kisebbségek, hogy olyan intézmények, amelyeket az egy helyen élők a saját létük kifejezéséként, megélhetésük biztosítására, kultúrájuk megerősítésére hoztak létre (Kozma, 2011, p. 46–48). A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a Kozma által (2005) „változás menedzserének” nevezett személy: az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott.²

A nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban.³ Az alulreprezentáltság kompenzálásának különböző eljárásai vannak: kihelyezett tagozatok és intézményi képviseletek a kisebbségek által lakott térségekben, távoktatás, nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási kínálat, a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozó pénzügyi megoldások (Salat, 2012, p. 50). Ilyen pénzügyi megoldások a romániai oktatási rendszerben is megtalálhatóak, hisz magasabb (kétszeres) fejkvóta jár a kisebbségi felsőoktatásban résztvevő hallgatókért (vö. Oktatási Törvény 135/5 cikkelye). A kihelyezett tagozatos rendszer, illetve intézményi képviselet is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában, ugyanis a BBTE kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyén (Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós mint

² A változásmenedzserre példa a BBTE Szatmári Tagozatán „László” (lásd: Hollósi, 2008, 2009, 2010).

³ Az Európa Tanács Parlamenti közgyűlésének 1353. sz. *Ajánlása a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről*.

oktatási központok kezdenek megerősödni), a pedagógusképzés terén pedig az intézményi képviselet jellemző: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző PADI jelen van Kolozsvár mellett Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen.

Kozma szerint (2005, p. 18) a kisebbségi oktatáspolitikázás fő célja, törekvése a kisebbségek önmeghatározásának kényszerében fedezhető fel. A közösségi önmeghatározás kényszere kiemelkedő motívum, s különböző formákban nyilvánulhat meg: (1) identitáspolitikában (identitás, mint elérendő politikai cél); (2) területi önmeghatározásban (bizonyos területtel történő azonosulás); (3) nyelvi önmeghatározásban (a közösségek egy bizonyos nyelvvel határozzák meg önmagukat); illetve (4) nemzedéki önmeghatározásban (egy nemzedék tagjai az előtük járókkal azonosítják magukat/vagy elhatárolódnak tőlük). A romániai magyar kisebbségi pedagógusképzést érintő politikákban és oktatási gyakorlatokban is jelen vannak ezek a törekvések. Megjelenik az identitás, a pedagógus (s közvetve a pedagógusképzés) kiemelt szerepe az identitás alakításában. Ugyanakkor megjelenik a területi önmeghatározás is, például a Székelyföld vagy Kolozsvár mint oktatási centrum megjelenése. Természetesen nem tekinthetünk el a nyelvi önmeghatározástól sem, hisz a pedagógusjelöltek büszkén vallják magukat magyar pedagógusoknak. A nemzedéki önmeghatározás kettőssége is felfedezhető a pedagógus társadalomban: egyrészt megőrződik a hagyomány továbbvitelének szándéka, az anyanyelvi kultúra továbbvitele, ugyanakkor megtalálható egy szembefeszülés a túlzottan tradicionális kultúrával, a túlzottan tradicionális módszertani repertoárral. Ezeket a megállapításainkat egyetemi hallgatók körében végzett kérdőíves lekérdézés eredményeivel is alátámasztottuk egy másik munkánkban (lásd: Stark, 2013).

2.2. Kisebbségi pedagógusképzés

Condrón, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012a) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez és családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezőket aszerint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek. A **pedagógusképzés** az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőt jelenti, tanulmányunk további részében ezt a tényezőt vizsgáljuk.

Szabó (1998, p. 9) szerint a tanárképzés „kettős kötésben működő rendszer: a felsőoktatási rendszer részeként egyrészt jelentős szerepet kap a felsőfokú szakképzésben és az értelmiség utánpótlásának képzésében,

másrészt a közoktatás szolgáltatója”. A kettős kötés mellett a pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára is, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban Romániában. Az elemzők szerint (Csata, Márton, Papp et al., 2010, p. 78) a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást.

A kisebbségi pedagógusképzés fontosságára, kiemelt területként való indoklására a nyelvi jogokat is felhozzák: az anyanyelven való tanulás egy alapvető jog, amelyet az anyanyelvi oktatási rendszer teljes kiépítésével biztosíthatunk (anyanyelvi oktatást az óvodától az iskoláig). Az elemzők szerint kiemelten fontos azokra a területekre képezni szakembereket, ahol nem „átlátszó” a nyelv (pedagóguspálya, média, teológus- és vallásnarképzés, a segítő foglalkozások, jogászképzés, orvosképzés, zene- és színeszképzés) (János-Szatmári, Horváth & Tolnay, 2012, p. 91).

A kisebbségi pedagógusképzés magán viseli az országos pedagógusképzés sajátosságait, de egyéni megkülönböztető jegyekkel is bír a kontextusváltozókat, intézményi változókat és tartalmi változókat illetően. Szabó (1998, p. 14–15) modelljében a pedagógusképzés tanulmányozásában három változócsoporthoz emel ki: (1) kontextusváltozók: alternatív rekrutáció, tanári alkalmazás nemzetközi változatai, előmenetel, belső mobilitás, karrierlehetőségek, nők és a tanári professzió; (2) intézményi változók: képzési szint emelése, változatok a képzés időtartamára, profilbővítés; (3) tartalmi változók: tanári professziót alkotó részterületek arányai, kombinációi, egységes pedagógiai képesítési követelmények, nemzeti alaptanterv versus szakosítási struktúra, új tantárgyak és új szakok a képzésben.

A pedagógusképzés sajátosságaira és változásaira nem térünk ki részletesen tanulmányunkban, csak egy összefoglaló táblázatban vázoljuk fel főbb sajátosságait a kontextus megértése érdekében (1. táblázat). A tanárképzés és az óvodapedagógus-képzés folyamatos változáson megy keresztül, hol jelentősen elkülönül, hol számos hasonló tendenciát mutat. A folyamatos változás bizonytalanságérzetet kelt, a folyamatot hezitálás és gyakran visszalépés jellemzi, a hosszú távú tervek hiánya.

1. táblázat. A romániai pedagógusképzési rendszer változásai

Időszak	Tanárképzés	Tanítóképzés Óvodapedagógus-képzés
Bologna előtt	Felsőfokú képzés Rövid- és hosszú távú képzési forma -pedagógiai modul <i>-követő képzés</i>	Középfokú Posztszekundér Felsőfokú, rövid távú <i>-párhuzamos képzés</i>
Bologna folyamat	BA + pedagógiai modul <i>-követő képzés</i>	BA (egyetemi szintű) <i>-párhuzamos képzés</i>
Bologna után Oktatási törvény, 2011 3841/2012-es Oktatási Minisztériumi Rendelet a tanári MA megszervezéséről	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év) <i>-egységes képzés</i>	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év) <i>-egységes képzés</i>
5745/2012- es Oktatási Minisztériumi Rendelet a pedagógiai modulok keret szabályának jóváhagyásáról	Alsó középfok: BA + I. pedagógiai modul Felső középfok: BA + I. +II. pedagógiai modul + MA <i>-követő képzés</i>	Csak BA <i>-párhuzamos képzés</i>

Pedagógusképzés akkreditált intézményekben folyhat. A 2013/2014-es egyetemi évben 56 egyetem rendelkezik akkreditált tanárképzési programmal⁴, továbbá 25 egyetemen folyhat akkreditált óvodapedagógus- és tanítóképzés.⁵ A magyar nyelvű pedagógusképzés a BBTE-n és kihelyezett tagozatain koncentrálódik, de mellette még megvalósul a Nagyvárad Egyetemen, három magánegyetemen (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Vasile Goldiș Egyetem margittai tagozata), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozatán (Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely).

2.3. Miért éppen a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata?

Papp szerint (2012a, p. 6) az etnopolitika vagy kisebbségi identitáspolitikai legfontosabb társadalmi bázisát az „önálló” oktatási intézményrendszer szolgáltatja (a kisebbségi magyarok esetében). Ezért követhető nyomon az önálló sodási intézményi törekvés mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban. Az önállósodási törekvéseknek az oktatási törvény 135. cikkelye megfelelő

⁴ 5745/2012-es Oktatási Minisztériumi Rendelet, 493/2013-as Kormányrendelet, 730/2013-as Kormányrendelet.

⁵ 93/2013-as Kormányrendelet, 730/2013-as Kormányrendelet.

terepet biztosított, lehetővé téve a multikulturális egyetemeken a tanulmányi nyelv/nyelvi tagozat⁶ szerinti intézetekbe való tagolódást.

A BBTE keretében is e folyamat eredményeként jött létre a magyar nyelvű pedagógusképző intézet: a pedagógia szak, a tanárképző részleg, valamint az óvodapedagógus- és tanítóképzők egyetlen intézetbe tömörültek, magyar nyelvű Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet néven. Az intézetalakulás folyamatát részletesebben bemutattuk korábbi munkánkban (Stark, 2012). A felsőoktatás területén elindult folyamatot az elemzők az (állami) kisebbségi felsőoktatási struktúra konzerválásának tekintik (Csata Márton, Papp et al., 2010). Vitába szállunk ezzel a megállapítással, mivel úgy véljük, hogy a kisebbségi (magyar, német nyelvű) intézetek szerveződése komoly lépést jelent mind az identitásképzésben, mind a regionális, önálló felsőoktatási törekvésekben.

A 2011-ben PADI-ba tömörülő kihelyezett tagozatok (Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) közül jelen munkánkban a szatmárnémeti kihelyezett tagozatot helyezzük vizsgálatunk fókuszába. A Partiumi régióhoz tartozó Szatmárnémeti felsőoktatása elég szűkös palettát mutat. A BBTE Szatmárnémetiben 1998 óta működik, a kihelyezett tagozat alakulásának kontextusa és folyamata Hollósi (2008, 2009, 2011) esettanulmányából rajzolódik elénk. Az évek során más egyetemek kihelyezett tagozatai is gyökeret eresztettek a megyeszékhelyen: az Aradi Vasile Goldiş Egyetem kihelyezett tagozata, a Bukaresti Kereskedelmi Akadémia kirendeltsége, a Kolozsvári Műszaki Egyetem kirendeltsége, továbbá a Spiru Haret Egyetem. Magyar nyelvű képzést csak a BBTE nyújt, a szatmári tagozaton óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakon, illetve közigazgatás szakon tanulhatnak tovább a hallgatók. Az intézetalakulási folyamatban a kihelyezett tagozat két szakja külön intézetbe tömörült, így csak az épület közös, különálló intézményként működnek.

A PADI részeként működő szatmári óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szak négy főállású oktatóval működik a 2013/2014-es egyetemi évben (3 adjunktus, 1 tanársegéd). A képzés többi tantárgyát megbízott oktatók fedik le, az akkreditációs követelményeknek megfelelően többségük (öt) doktori fokozattal rendelkezik (román nyelv és módszertan, tudományok és módszertan,

⁶ Az egyetem esetében a román nyelv a „tagozat” fogalmára a „linie” szót használja, nem pedig a „secție” kifejezést, mert a secție szó bizonyos egyetemeken mást jelent (pl. *secție de biologie*, *secție de ecologie* a Biológia Karon belül). A „linie” kifejezést a BBTE magyar kommunikációjában a magyar vezetőtanács 2005-ös döntésének értelmében szabatosan „tagozat” szóval fordítják.

zene és módszertan, magyar módszertan, történelem és módszertan), ketten PhD-hallgatók (pszichológia, angol nyelv), egyes készségtárgyak oktatói pedig közoktatásban magasabb didaktikai fokozattal rendelkező pedagógusok (testnevelés és módszertana, képzőművészet és módszertana).

Röviden bemutatott vizsgálatunk fő problémakérdése, hogy milyen tényezők befolyásolták a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatóinak intézményválasztását, s közvetve a kisebbségi tanulási útvonal választását? Milyen tényezőket fedezhetünk fel az intézmény- és szakválasztás mögött a hallgatói populációban?

Kérdőíves lekérdezés módszerét alkalmazva térképeztük fel a hallgatók intézményválasztási motívumait. Kutatásunk célcsoportját a BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozatának óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatói képezték (N=90), teljes körű lekérdezést valósítottunk meg 2013 novembere folyamán. A kutató „oktatói státusza” és a viszonylag alacsony hallgatói létszám magyarázza, hogy a novemberi szemináriumok során minden hallgatóval sikerült kitöltetnünk a papíralapú kérdőívet (2. táblázat).

2. táblázat. Hallgatói létszám a BBTE szatmári tagozatának óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakán a 2013/2014-es tanév őszi félévében

Évfolyam	Nappali	Távoktatás	Összesen
BA I. év	17 hallgató	19 hallgató	36 hallgató
BA II. év	18 hallgató	0 hallgató	18 hallgató
BA III. év	22 hallgató	14 hallgató	36 hallgató
Összesen	57 hallgató	33 hallgató	90 hallgató

Az intézményre a kisebb létszámú hallgató csoportok jellemzőek, ez egyénre szabottabb oktatást tesz lehetővé. Az átlagos hallgatói csoportok 25 fősek, kisebbségi oktatásban 15 fővel is indulhatnak csoportok. A hallgatói mobilitás következtében (tanulmányok megszakítása, tanulmányok félbehagyása) a felsőbb évfolyamok hallgatói létszáma általában alacsony az első évfolyamhoz képest.

A nemek szerinti megoszlást illetően a vizsgált hallgatók többsége nő (94,45%), ez az adat is a pedagóguspálya elnőiesedését igazolja. A hallgatók kétharmada (63,33%) nappali tagozaton tanul, egyharmada (36,6%) pedig távoktatáson. Az előképzettség szerinti megoszlást vizsgálva a megkérdezett hallgatók kétharmada (69,9%) elméleti középiskolában érettségizett, egynegyede (26,6%) középfokú pedagógiai végzettséget nyújtó tagozatos iskolában; 4,4%-a pedig egy más egyetemi végzettséggel rendelkezik. A hallgatók

nagyobb többsége (57,4%) közvetlenül az érettségi megszerzése után kezdte meg egyetemi tanulmányait. A késleltetve elkezdett tanulmányok (a hallgatók 43,6%-a) okai között elvétve szerepel a külföldi tanulás (4,3%), a külföldi munkavállalás (4,3%), a hazai tanulmányok folytatása más szakon (8,7%). Legnagyobb gyakorisággal a gyermekvállalás jelenik meg (34,8%), illetve munkavállalás pedagógusként (73,9%). A felsőfokú végzettség megszerzésének kötelezettsége külsőleg „motivál” számos középfokú végzettségű gyakorló pedagógust egyetemi tanulmányai megkezdésére, a tagozat hallgatóinak egynegyede dolgozik jelenleg egyetemi tanulmányai mellett pedagógusként, a munka melletti tanulás főként a távoktatás hallgatóira jellemző.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat választását befolyásoló tényezők közül a képzési kínálat volt a legrelevánsabb tényező: itt működött olyan szak, mely érdekelte a pedagógusjelölteket (78,9%) (3. táblázat).

3. táblázat. A hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők (az adott állítást választók %-a) (több választás is lehetséges volt)

	Nappali	Táv	Összesen
Érdeklődésnek megfelelő szak	77,2	81,8	78,9
Intézmény presztíze, színvonala	56,1	60,6	57,8
Intézmény közelsége a lakóhelyhez	50,9	48,5	50
Legtöbb információ az egyetemről	29,8	39,4	33,3
Szülők/rokonok véleménye	15,8	15,2	15,6
Város (Szatmárnémeti)	12,3	3	8,9
Egyéb	1,8	15,2	6,7
Kortárs csoport	8,8	3	6,7
Alacsony tandíj/költségtérítés	3,5	12,1	6,7
Felvételi biztonsága	5,3	6,1	5,6
Felvételi lehetőségek korlátozottsága	1,8	0	1,1

Forrás: saját kutatás

A kihelyezett tagozatok szükségességét támasztja alá, hogy a hallgatók fele azért választotta ezt az intézményt, mert ez közel van a lakóhelyéhez (53,1%), ezek az instrumentalista tényezők is jelentős szerepet játszanak mind a nappali tagozatot, mind a távoktatás képzésformát választó hallgatók körében. A lakóhelyhez való közelség ténye az egyetem regionális jellegét erősíti meg. A szatmári tagozat merítési bázisát elsősorban Szatmár megye képezi, továbbá Szilágy és Máramaros megyék. Bihar megyéből egyre kevesebb hallgató érkezik, mivel Nagyváradon már két pedagógusképző intézmény is működik magyar nyelven (Nagyvárad Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem).

Fontos motiváló tényezőnek bizonyult az intézmény presztízse, színvonala is (57,8%). A hallgatók egyharmadának választását az is befolyásolta, hogy erről az egyetemről rendelkezett a legtöbb információval. Noha kevés a városban a magyar nyelvű képzés, csupán egyetlen hallgató tanul a vizsgált intézményben a korlátozott felvételi lehetőségek miatt, vagyis azért, mert csak ide vették fel; továbbá kevesen választották csak biztonsági megoldásként, hogy valahol tanulhassanak (5,6%). A kortárscsoport (6,7%) és a szülők/rokonok véleménye (15,6%) kevesebb hallgató intézményválasztását befolyásolta, így vizsgálatunk részben támasztotta alá Sorbán és Dobos (1997) vizsgálatának eredményeit, miszerint a kisebbségi kultúra természetes közegét jelentő mikroközösségeknek (család, iskola, barátok) meghatározott szerepük lenne az iskolaválasztásban. Bár a megkérdezett hallgatók esetében nem ezek a tényezők voltak a legfontosabbak, de az ötödik helyen a rangsorban megjelenik a család, a nyolcadik helyen pedig a kortárscsoport. A kortárscsoport befolyása a szakválasztásban még kevésbé érvényesült, mint az intézményválasztásban (a 4. táblázat adatai szerint).

4. táblázat. A hallgatók szakválasztását befolyásoló tényezők (az adott állítást választók %-a) (több választás is lehetséges volt)

	Nappali	Táv	Összesen
Elhivatottság a szak iránt	50,9	57,6	53,3
Valódi érdeklődés a szak iránt	54,4	48,5	52,2
Szívesen végezhető munka	50,9	42,4	47,8
Sokszínű, rengeteg kihívás	29,8	39,4	33,3
Elméleti tudás elsajátítása	17,5	36,4	24,4
Gyakorlati tudás elsajátítása	22,8	24,2	23,3
Hasznos munka a társadalom számára	19,3	18,2	18,9
Jobb elhelyezkedési esélyek	8,8	6,1	7,8
Jól jövedelmező állás lehetősége	7	6,1	6,7
Családi hagyomány ápolása	1,8	9,1	4,4
Egyéb	3,5	6,1	4,4
Szak elvégzésének könnyebbége	3,5	3	3,3
Kortárscsoport hatása	5,3	0	3,3
Szakra való bejutás könnyebbége	0	0	0

Forrás: saját kutatás

A hallgatók válaszai szerint a szakválasztást még mindig a tanítói/óvodapedagógusi pálya iránti elhivatottság motiválja (53,3%), továbbá a tanítói és óvodapedagógusi szak iránti valódi érdeklődés (53,1%). A választók felét az is befolyásolta, hogy így olyan munkát kaphat majd, melyet

szívesen végezne (47,8%). A pedagógusjelöltek egyharmadát a szak elvégzésben rejlő kihívás is motiválta, az egynegyedét pedig a tudás elsajátításának vágya. A távoktatás hallgatói esetében inkább az elméleti tudás megszerzése a mozgatórugó, a nappali tagozat hallgatóihoz képest. Nem meglepő ez az különbség, hisz a távoktatás hallgatói már rendelkeznek gyakorlati tudással, pedagógusként tevékenykednek, inkább az elméleti ismereteiket szeretnék felfrissíteni a kötelezően megszerzendő oklevél mellett. A már említett kortárscsoport alacsony befolyása mellett nagyon kis mértékben határozta meg a hallgatók szakválasztását az óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakra való bejutás könnyebbége (0%), illetve az elvégzés könnyebbége (3,3%), szemben Sorbán és Nagy (2006, p. 257) korábbi eredményeivel (fiatal pedagógus és más értelmiségieket vizsgálva azt emelték ki, hogy kisebbségi környezetben gyakorta megjelenik a szakra való bejutás könnyebbége azoknak a hallgatóknak az esetében, akiknek az egyetemre járás mint státusz fontosabb az érdeklődési körnél). A családon belüli értékkövetés, a családi hagyományok ápolása (4,4%) sem játszik jelentős szerepet, vagyis a Sorbán és Nagy (2006, p. 277–278) által megrajzolt modell-követő attitűd⁷ kevésbé jelentkezik az általunk vizsgált hallgatók körében.

Az „iskolaválasztás” tényezőit egyrészt makro- (az oktatási rendszer egészével kapcsolatos motiváció), mezo- (iskolához szorosan kapcsolódó tényezők) és mikroszinten (egyéni döntések hátterében meghúzódó motivációk) értelmezhetjük, másrészt megkülönböztetjük az etnicitással, azaz kisebbségi oktatással összefüggő tényezőket (Papp, 2012b, p. 411). A kisebbségi iskolaválasztás egy közösségi⁸ és egy méltányossági⁹ mozzanattal is bír.

Papp az iskolaválasztás jelentőségét két modell segítségével reprezentálja: közgazdasági-piaci és szociológiai-pedagógiai modell (5. táblázat).

⁷ Sorbán & Nagy (2006, p. 71) rávilágítottak a modell-követő attitűdökre a pedagógus pálya választásában: a családon belüli értékkövetés (tanár szülő példájának követése); egy döntő szerepet játszó élmény („találkozás” a pedagógus szereppel, kihívásaival), illetve olyan tanárok példamutatása, akik tudásukkal és pedagógusi magatartásukkal egyértelműen erre a pályára tudták irányítani/vonzani diákjaikat.

⁸ Közösségi mozzanat: az anyanyelvi oktatás egyik olyan intézményrendszerként tételeződik fel, mely a kisebbségi közösség hosszabb távú fennmaradását is szolgálja (Papp, 2012b, p. 403).

⁹ Méltányossági mozzanat: a kisebbségi összes tagjának iskoláztatását fel kell vállalni. Az anyanyelvű oktatás melletti elköteleződés interetnikus közegben együtt jár a szűkösebb oktatási választási lehetőségekkel.

5. táblázat. Az iskolaválasztás makromodelljei

<i>Iskolaválasztási modell</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Előny</i>	<i>Hátrány</i>
Közgazdasági-piaci modell	Munkaerő-piaci relevancia Hasznosság	Versengés Teljesítménynövelés	Polarizáltság Erőteljes szegregáltság
Szociológiai-pedagógiai modell	Méltányosság Hozzáadott pedagógiai érték	Méltányosság	Korlátozás által emberi jogok sérítése

Forrás: saját szerkesztés Papp (2012b, p. 399–402) nyomán

A gyakorlatban sokféle kevert modell létezik. Ha rávetítjük Papp modelljét a vizsgált hallgatók intézmény- és szakválasztási modelljére, szintén egy kevert modell rajzolódik ki, melyben erőteljesen megjelenik a szociológiai-pedagógiai modell hozzáadott pedagógiai értéke (az elhivatottság révén), illetve a közösségi hasznosság is a közgazdasági-piaci modell elemeként, viszont a munkaerő-piaci relevancia háttérbe szorul, a méltányossági mozzanat pedig nem rajzolódik ki eléggé erőteljesen.

A kisebbségi pedagóguslétet különböző megfontolásból vállalják fel a hallgatók. Elsősorban azért vállalnának munkát magyar tannyelvű iskolában, mert fontosnak tartják az anyanyelvi oktatást, az általa megvalósítható kisebbségi kultúra áthagyományozását (61%), másrészt ez a természetes számukra (32,2%). A nyelvi korlát mindössze három esetben (3,33%) jelenik meg, így más mintázat rajzolódik ki, mint Sorbán és Nagy (2006, p. 276–277) vizsgálataiban, akik a fiatal pedagógus és más értelmiségieket vizsgálva azt emelték ki, hogy a kisebbségi oktatás választása nyelvi korlátokon is múlik, azon, hogy mennyire tud az illető fiatal románul. A pedagógusi pályára készülőők saját bevallása szerint a nyelvi korlát elhanyagolható tényezőnek tűnik, s amúgy is, a kisebbségi pedagógusnak mind óvodában, mind iskolában a többségi nyelvet is kötelezően oktatnia kell.

3. Összegzés

Kutatásunk során feltérképeztük egy kisebbségi pedagógusképző intézmény, a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata hallgatóinak intézmény- és szakválasztását befolyásoló tényezőket. Megállapítottuk, hogy az intézményválasztást a szakok kínálata és az intézmény presztízse határozza meg elsősorban, továbbá a regionális egyetem vonzereje is erőteljesen megmutatkozik (az egyetemnek a lakóhelyhez való közelsége). Magának a pedagógusképző szaknak a választásában az elhivatottság (a pedagóguspálya és kisebbségi közösség iránt) és valódi érdeklődés jelentős mozgatórugók. Csökkent a kisebbségi mikroközösségek befolyásoló szerepe, a családi modell-követő attitűd is kevésbé jellemző.

Az intézményválasztás szociológiai-pedagógiai modellje erőteljesebben rajzódik ki, melyben az elhivatottság mint hozzáadott érték a kiemelkedő tényező, de mellette helyet kap a hasznosság elve (a közgazdasági modellből). A nyelvi korlát nem befolyásolja a kisebbségi intézményválasztást.

Kutatásunk további szakaszában a PADI többi kihelyezett tagozatát is megvizsgáljuk, majd összevetjük a tanári, illetve tanítói és/vagy óvodapedagógusi szakok választását befolyásoló tényezőket.

Felhasznált irodalom

- Csata Zs., Márton J., Papp Z. A., Salat L. & Péntek J. (2010). *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Ferenczi V. (2012). Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *Educatio*, 21(1), 67–86.
- Hollósi H. (2008). A (kisebbségi) magyar felsőoktatás helyzete Szatmárnémetiben. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1), 106–115.
- Hollósi H. (2009). A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat alapítása. In Bajusz B., Bicsák Zs. Á., Fekete I. D., Jancsák Cs. & Tornyi Zs. Zs. (szerk.), *Professori Salutem* (pp. 145–153). Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Hollósi H. (2010). A kisebbségi felsőoktatás kialakulása és perspektívái Szatmárnémetiben. In Juhász E. (szerk.), *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus* (pp. 58–64). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.
- János-Szatmári Sz., Horváth G., & Tolnay I. (2012). Az erdélyi magyar közösséget szolgáló „magánegyetem”. A Nagyvárad Partiumi Keresztény Egyetem. *Pro Minoritate*, 15(1), 83–92.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2011). Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.), *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf>.
- Legea Educației Naționale Nr. 1/2011 [Oktatási Törvény]. In Monitorul Oficial 1/2011 [*Hivatalos Közlöny* 2011/1]. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>.
- Papp Z. A. (2012a). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21(1), 3–23.
- Papp Z. A. (2012b). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 399–418.
- Salat L. (2012). Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio*, 21(1), 49–66.
- Sorbán A. & Dobos F. (1997). Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. *Magyar kisebbség*, 3(3–4).

Sorbán A. & Nagy K. (2006). A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. *Magyar kisebbség* 12(1–2), 250–290.

Stark G. (2012). Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, 21(1), 133–139.

Stark G. (2013). Az önálló magyar pedagógusképző intézet „esete” a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. In Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. II. kötet* (pp. 248–257). Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

Szabó L. T. (1998). *Tanárképzés Európában*. Budapest: Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója.

BARTA SZILVIA

TANÁR SZAKOS HALLGATÓK ÉS EGYETEMI INTEGRITÁS¹

1. Bevezető

Elemzésünkben a vizsgált felsőoktatási intézmények hallgatóinak tanulmányi munkavégzéshez és annak feltételeihez való hozzáállását, az azzal kapcsolatos értékrendjét kívánjuk feltárni. Mindezt az egyetemi integritás kontextusába ágyazzuk, hiszen az egyetemi integritás a becsstelenség, a normaszegés és büntetés dimenzióján túljutva kínál egy olyan megoldást, amely előremutató, közösségépítő és nevelésközpontú. A büntetés helyett a pedagógiai eszközök révén a gyakorlatba átültetett értékek és alapelvek megvalósulása maga után vonja a hallgatók, egyetemi közösségek erkölcsi, etikai és szakmai fejlődését is, és ez végső soron a tágabb értelemben vett társadalmi közösségek integritásának erősödését is eredményezheti.

2. Elméleti háttér

2.1. Csalás helyett egyetemi integritás

A felsőoktatási intézményekben előforduló csalással, tanulmányi és akadémiai normák megszegésével kapcsolatos tanulmányok Bowers (1964) munkájáig vezethetők vissza. Az egyetemi integritást és csalást illetően számtalan egyéni és kontextuális tényezőt azonosítottak (Kisamore, Stone & Jawahar 2007; McCabe & Trevino 1993, 1997; Whitley 1998), amelyek befolyásolják azt, hogy a hallgatók hogyan viszonyulnak a csaláshoz, részt vesznek-e benne, és ha igen, milyen mértékben, hogyan, milyen mögöttes motivációk hatására, milyen etikai és morális döntéshozatali-ítéletalkotási folyamat révén, stb. az akadémiai normák megszegéséhez, illetve tiszteletéhez. A legtöbbet kutatott témakörök az akadémiai tisztességtelenség területén a csalások elkövetésének gyakorisága, típusai, valamint a csalás és egyéb mutatók összefüggése, viszont arról már sokkal kevesebb információnk van, hogy mennyire tartják elfogad-

¹ A tanulmány angol nyelvű változata előadásként elhangzott a European Conference on Educational Research 2013 konferencián, Isztambulban (2013.09.09-13.). A szerző kiutazását a Balassi Intézet a „Nemzeti Kiválóság Program – Campus Hungary K+F projektekhez és képzési programokhoz kapcsolódó nemzetközi hallgatói mobilitás személyi támogatási rendszerének fejlesztése konvergencia program” című projekt (TÁMOP-4.2.4B/2-11/1-2012-0001) keretében hirdetett Campus Hungary ösztöndíjpályázat támogatta.

A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatja (HURO/0901/253/2.2.2.).

hatónak a csalást a hallgatók (Jensen, Arnett, Feldman & Cauffman, 2002), mely kutatásunk fő kérdéskörét alkotja.

Kutatási kérdésünk szempontjából a vonatkozó tanulmányok két csoportba sorolhatók (Gallant, 2008). Egy részük az akadémiai becsstelenség kezelésére vonatkozó, problémacentrikus, s a már felmerült vétségek, szabályszegések, csalások szankcionálásával foglalkozó eljárásrendeket, irányelveket fogalmaz meg, vagy éppen az azok felderítésére segítségül hívható számítógépes és egyéb programokat, technikákat vonultat fel. Az írások másik – megítélésünk szerint konstruktívabb, előremutató – része az egyetemi integritás kialakítását célzó preventív tetteket tartalmaz, javaslatokat, tanácsokat ad, olyan módszereket mutat be, amelyek beépíthetők a mindennapi gyakorlatba, s nem a már kialakult probléma kezelésére, hanem annak megelőzésére fektetik a hangsúlyt. A két megközelítés különbségei igen szembetűnőek: az egyik retroaktív, „problémát kezel”, a másik proaktív, valamit építeni-fejleszteni kíván. Az előbbi kulcsszava az akadémiai becsstelenség, a másiké az egyetemi integritás. Az egyik retorziós, szankcionáló hangvételű, a másik építő, pozitív szemléletű. Mégis közös jelenség hívta életre mindkét felfogást, s egy a céljuk is: olyan személyiségek kialakítása, akik bensővé tették az akadémiai normákat, értékeket.

Az egyetemi integritás (academic integrity) a becsstelenség és büntetés dimenzióján túljutva kínál egy olyan megoldást, amely előremutató, közösség-építő és nevelésközpontú. A latin eredetű integritás szó többet fejez ki „egyszerű” tisztességnél. Egyfelől az összevonhatóságot, egyesíthetőséget, épséget, csorbíthatatlanságot, tehát az egységet fejezi ki, másrészt érintetlenség, sértetlenség, feddhetetlenség, tisztesség, becsület (Idegen Szavak Gyűjteménye) ugyanúgy kifejeződik általa, s így erkölcsi mintaként is szolgál. „A fogalom igen összetett jelentésű, éppen ezért tudja kifejezni a komplex jelenséget. Utal a sérthetetlenségre, a tisztességre, feddhetetlenségre, megvesztegethetetlenségre, az ép kondícióra, az 'egészségre', a megosztottság hiányára, a teljességre. [...] Az integritás az akadémiai közösség olyan kulcsértékein alapul, mint az őszinteség, bizalom, igazságosság, tisztelet, felelősségtudat, felelősségre vonhatóság” (Hrubos, 2007, p. 364). S így az egyetemi integritás azért is értelmezhető elérendő felsőoktatási célként, mert „az akadémiai professzió, az egyetemek jövője döntően attól függ, hogy sikerül-e megerősíteni a veszélybe került integritást” (Hrubos, uo.).

Kirk (1996) szerint az egyetemi integritás sokkal kevesebbszer jelenik meg az „erkölcsi teljesség”-féle jelentésében, s sokkal inkább fejezi ki az egységet, a részek egészbe való tömörülését, azok összetartozását. Diákok között

gyakorta csupán a „nem csalunk, nem plagizálunk” felkiáltást testesíti meg, míg a tudomány művelői számára az eredmények tisztaságát, függetlenségét, a felelősségteljes kutatómunkát fejezi ki. Horacek (2009) is azt fejt ki, hogy az egyetemi integritás legtöbbször a csalók elrettentését jelenti, s a megfelelő légkör megteremtése is kimerül az első konzultációs alkalommal való találkozón elhangzó, ötperces monológban a csalás és plagizálás vétségeiről. Az integritás ellen elkövetett vétségek egyrészt lehetnek nem megengedettek, mint a plagizálás, azonban a tiltott vétségek pusztá felsorolása, s azok elkerülése még nem teremti meg a kívánt hatást, még nem teszi elérhetővé a célt. A szabályszegések lehetnek esetenként engedélyezettek is (például mellébeszélés), melyek a hallgatók intellektuális éretlenségéből fakadhatnak, akik még nem képesek megfelelően értelmezni a szellemi tulajdon és intellektuális autonómia fogalmát. E szempontból az adott szak(ma) szabályainak internalizálása sérül, s ennek hiányában a hallgatók nem egy közösség új belépői, s nem érzik magukat egy tudományos csoport tagjának sem. Rendkívül fontos azonban, hogy a hallgatók értsék az integritás igazságértékét, mélyebb tartalmait, hogy azt ne csupán formalitásként, a megfelelő idézési szabályok gyakorlásaként kezeljék.

2.2. Egyetemi integritás és pedagógia

Körülbelül az 1990-es évek óta egyfajta szemléletváltás figyelhető meg, az érdeklődés középpontjában már nem a csalók azonosítása, hanem az egyetemi integritás társadalmi és közösségi dimenziókat felölelő szemlélete áll. Így a csalás már egy közösség ellen intézett támadás, mely közösséget oktatók és hallgatók együttesen alkotják, s ezzel a büntetés helyett a pedagógus nevelő és szocializációs szerepei kerülnek előtérbe. Következésképpen az egyetemi integritás fogalomhasználata magával vonja a felsőoktatás-pedagógiai megközelítést is. Nagyon ritkán találunk azonban olyan megközelítést, amely egyrészt pozitív, tehát nem a büntetésre összpontosít, másrészt pedig nem a szociológia, politológia vagy az etika tudományterületéről ered, hanem pedagógiai-neveléstudományi indíttatású. Meggyőződésünk, hogy számos „készen kapott” tényező hatásának kompenzálását vagy felerősítését szociológiai-etikai megközelítésből kevésbé tudjuk vizsgálni. Olyan stratégiák, technikák elemzését, amelyek e készen kapott faktorokból fakadó hatásokat képesek ellensúlyozni, meglátásunk szerint felsőoktatás-pedagógiai és felsőoktatás-didaktikai megközelítésből lehet megtenni.

Drinan azt hangsúlyozza, hogy ha az oktatók tanítási gyakorlata határozott, hatékony, ha a kialakult helyzetekre érzékenyen reagálnak, akkor csökkenthetik a csalás előfordulásának gyakoriságát, s növelhetik oktatói magabiz-

tosságunkat (2009). Ezen gondolatok a közoktatási pedagógiai folyamatból már jól ismert reflektív habitus fontosságára hívják fel a figyelmet a felsőoktatásban tanítók körében is. Így a probléma megoldása nem a kialakult tünetek kezelésében merül ki, hanem megelőzzük azt az ítékezés helyett, a fő cél nem a becsstelen viselkedés megszüntetése, hanem a nevelés. Az egyetemi integritás nem egy új megközelítés, csupán annak a természetes folyamatnak a hangsúlyozása, ami aktív tanulót és meggondolt pedagógust feltételez. Ha meghaladjuk a tisztességes tudományos munka utópiáját, olyan pedagógiai gyakorlatot alakíthatunk ki, mely az értékesnek vélt magatartási formákat erősíti a rend és a fegyelem fenntartása helyett (Kincaid & Pecorino, 2004; Twomey, White & Sagendorf, 2009).

A becsstelenséget nem „problémaként”, hanem „tünetként” értelmezve azt is láthatjuk, hogy a napjainkban zajló folyamatok csupán világunk, kultúránk változásainak jellegzetes jegyeit viselik, s nem az erkölcsösség hanyatlásának szembetűnő esetei. Hiszen a tudás ma már nem egyéni, hanem közösségi teljesítmény, a diákoknak egyéni sikereket és közösség-teremtő tetteket is fel kell mutatniuk, a tudományos munkák végterméke, s nem a folyamata számít, valamint a különbözőség nem csupán a szerkezeti-strukturális változásokat jelenti, hanem a nézőpontok és értékek sokféleségét is magában hordozza. Ilyen tekintetben az akadémiai becsstelenség nem probléma, s így kérdésessé válik az is, hogy képesek vagyunk-e arra időszerűen reagálni (Gallant, 2008).

3. Módszertan

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy felfedezhetünk-e különbségeket a magyarországi, romániai és ukrainai felsőoktatási intézmények hallgatói között attitűdjeiket érintően az egyetemi integritás vonatkozásában. Továbbá arra is keressük a választ, hogy a tanár-, tanító- vagy óvóképzésben (a továbbiakban a tanárképzéses megjelölést alkalmazzuk) résztvevő hallgatók e tekintetben milyen megkülönböztető jellegzetességekkel bírnak a többi hallgatóhoz képest (e hallgatói populációról lásd további elemzéseket például Kozma & Bernáth, 2012).

Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amely a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyvárad Egyetem nemzetközi együttműködésével jött létre. A papíralapú kérdőívek instruktorral támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a három

ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határán fekvő Partium történelmi régió felsőoktatási intézményeiben. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20%-át az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A fenti adatbázis kiegészül még három almintával a Nagyváradai Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból, így összességében három ország kilenc felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven. (A kutatás további részletei az eredményeket összefoglaló tanulmánykötetekben olvashatók.³)

Elemzéseink a McCabe-féle csalás-integritás skálára épülnek, melyet a CHERD-Hungary kutatócsoport adaptált a célcsoport szükségleteihez, illetve továbbfejlesztett. A négyfokozatú, 23 itemből álló Likert-skálán a hallgatóknak azt kellett jelölniük, hogy milyen mértékben értenek egyet bizonyos állításokkal, melyek az egyetemi integritás és csalás különböző területeire mutatnak. A skálával nem a hallgatói viselkedésmintázatokat, hanem adott állításokkal szemben mutatott attitűdöket mértünk. Az alkalmazott skála adaptálását, részletes bemutatását lásd korábbi elemzéseinkben (Barta, 2010, 2011, 2012, 2013). Az országközi összehasonlításoknál a hallgatók által látogatott felsőoktatási intézmények országaira reflektálunk, s nem a hallgatók lakó- vagy tartózkodási helyére.

4. Kutatási eredmények, elemzés

Az általunk alkalmazott Likert-skála segítségével négy hallgatói klasztert különítettünk el³. A „normatudas” csoportba azok kerültek, akik jellemzően

² <http://unideb.mskszmsz.hu/en/final-products>

³ A klaszterelemzés során használt beállítások: K-means cluster, 100 iteration, missing cases pairwise. A skálaértékeket két tizedes jegy pontossággal vizsgáltuk. Az egyes klaszterekben domináns skálaitemeket és értékeiket itt jellemezzük. Normatudas klaszter: kötelező irodalom 3,45; ajánlott irodalom 2,81; fontos tanulni, ha puskázhatna is 3,32; minden beadandót

elfogadják azt, hogy a kötelező és ajánlott irodalom elolvasása természetes, hogy fontosabb tanulni még akkor is, ha csalhatnának, illetve minden beadandót a hallgatónak kell elkészítenie. A „megengedő” csoportba azok kerültek, akik szinte az összes csalással kapcsolatos állítást elfogadhatónak vélték, köztük a legkomolyabbakat is, mint a bibliográfia meghamisítása, a szakdolgozat megvásárlása vagy a diploma valódi tanulmányi teljesítmény nélküli megszerzése. A „minimalista” klaszterbe azok kerültek, akik többnyire megengedhetőnek vélték a vizsgán és számonkérési alkalmakon történő csalást, az önös érdekek által motivált tanulást. Az „alulmotivált” csoportra semmilyen állítás nem volt kiugróan jellemző a tantárgy érdekessége által vezérelt tanulás kivételével, ám összességében ők sem mutatkoznak elfogadónak a különböző csalásformákkal szemben. Az 1. táblázat alapján úgy tűnik, hogy a minimalista és alulmotivált csoport közel kétszerese a válaszok alapján normatudasnak nevezett klaszter létszámának (hasonló tendenciákat ír le Pusztai, 2011 is). A klaszterek országokénti megoszlását vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a minimalista csoport jellemzőbb a magyarországi felsőoktatási intézményekben, míg az alulmotivált és megengedő klaszterek magasabb arányban fordultak elő a romániai intézményekben.

1. táblázat. Hallgatói klaszterek megoszlása országoként (N, sorszázalék)

Csoport	Románia	Magyarország	Ukrajna	Összes
Normatudas	436 (49,2%)	421 (47,5%)	29 (3,3%)	886 (100%)
Megengedő	132 (64,1%)	68 (33%)	6 (2,9%)	206 (100%)
Minimalista	239 (31,4%)	485 (63,6%)	38 (5%)	762 (100%)
Alulmotivált	348 (66,8%)	154 (29,6%)	19 (3,6%)	521 (100%)

Forrás: HERD 2012 (p=0,000) (*N=353 (12,9%))

A mintában szereplő hallgatók közel egynegyede vesz részt tanárképzésben (2. táblázat). A teljes mintára jellemző országokénti eloszláshoz képest a tanárképzésben részt vevő hallgatók országokénti eloszlása eltérést mutat. A tanárképzéses hallgatók almintájának közel kétharmadát a romániai intézményekben tanuló hallgatók teszik ki, míg a magyarországi és ukrainai intézmények közel azonos arányban szerepelnek. Eme eltérések a mintavételi eljárás-

maga készíteni 3,75. Megengedő klaszter: szakdolgozatot vásárolni 2,67; rendszeresen puskázni 2,93; rendszeresen lógni 2,95; plagizálni 2,77; hazudni 2,85; kerülni a szigorú oktatókat 2,87; lesni 3,12; sügni 3,14; kitalált források a bibliográfiában 2,92; mással megíratni a beadandókat 2,84. Minimalista klaszter: csak a magas ösztöndíjért tanulni 2,67; jegyzetet kölcsönadni 3,53; csak az öt érdeklő tárgyakat tanulni 2,78; lesni 2,49; sügni 2,83. Alulmotivált klaszter: csak az öt érdeklő tárgyakat tanulni 2,46; kötelező irodalom 3,04; jegyzetet kölcsönadni 3,06; minden beadandót maga készít 2,85.

ból fakadnak. Az elemzés további részében a tanárképzéses almintát használjuk.

2. táblázat. Tanárképzéses hallgatók megoszlása országonként (N, oszlopszázalék)

	Összes hallgató (N, %)	Tanárképzéses hallgató (N, %)
Románia	1323 (48,5%)	423 (64,7%)
Magyarország	1295 (47,5%)	134 (20,5%)
Ukrajna	109 (4%)	97 (14,8%)
Összesen	2727 (100%)	654 (100%)

Forrás: HERD 2012 (*N=1 (0,2%))

A tanárképzéses hallgatók intézményének országai és az egyetemi csalás-integritás skála alapján képzett hallgatói klaszterek keresztábra elemzésekor azt tapasztaljuk (3. táblázat), hogy több mint 40%-uk a normatudas klaszterbe került (ellentétben a teljes mintára jellemző egyharmados aránnyal), s ugyanakkor a megengedő csoportban alacsonyabb arányban vannak képviselve. Azonban a minimalista és a motiválatlan hallgatók aránya a tanárképzésben résztvevők között hasonló a teljes mintához, s ennek komoly jelentősége lehet a tanárképzésre vonatkozóan is.

3. táblázat. Hallgatói klaszterek megoszlása az összmintában és a tanárképzéses hallgatók között (N, oszlopszázalék)

	Összminta	Tanárképzéses hallgatók
Normatudas	886 (37,3%)	249 (43,5%)
Megengedő	206 (8,7%)	40 (7%)
Minimalista	762 (32,1%)	162 (28,3%)
Motiválatlan	522 (22%)	120 (21,2%)
Összesen	2376 (100%)*	571 (100%)**

Forrás: HERD 2012 (*N=352 (12,9%)) (**N=84 (12,8%))

A tanárképzéses hallgatók klasztereinek országonkénti megoszlását elemezve azt is látjuk, hogy a normatudas klaszterre vonatkozó eloszlás igazodik a tanárképzéses hallgatók átlagos országonkénti arányaihoz, ám a megengedő és a motiválatlan csoportnál az átlagnál magasabb a romániai intézményekben tanulók aránya, illetve a minimalista csoportnál számottevően magasabb a magyarországi tanárképzéses hallgatók aránya. Hasonló tendenciákat olvashattunk ki a teljes mintára vonatkozó eloszlás esetében is (1. táblázat), azonban ott a normatudas hallgatók esetében a magyarországi és a romániai intézmények eloszlása közel azonos arányú volt, míg a tanárképző hallgatók esetében igen hangsúlyos a romániai intézmények hallgatóinak dominanciája.

4. táblázat. Tanárképzéses hallgatók megoszlása országonként és hallgatói klaszterenként (N, sorszázalék)

	Románia	Magyarország	Ukrajna	Összesen
Normatudatos	168 (67,5%)	54 (21,7%)	27 (10,8%)	249 (100%)
Megengedő	30 (75%)	5 (12,5%)	5 (12,5%)	40 (100%)
Minimalista	77(47,5%)	51 (31,5%)	34 (21%)	162 (100%)
Motiválatlan	93 (77,5%)	8 (6,7%)	19 (15,8%)	120 (100%)

Forrás: HERD 2012 ($p=0,000$) (*N=84 (12,8%))

A 23 ítemes, négyfokozatú egyetemi csalás-integritás skála átlagértékeinek variancianalízissel történő elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy néhány elem tekintetében szignifikáns különbség mutatkozik tanárképzős és nem-tanárképzős hallgatók között. A tanárképzős hallgatók számára fontosabb az egyetemi tanulmányok folytatásának egyik alapvető munkaformája, az olvasás (amely egyébként is a tanárok szakmai fejlődésének egyik igen fontos forrása), hajlamosabbak a tanulmányi munkát annak saját előnyeieért (nem a magasabb ösztöndíjért) preferálni, s inkább utasítják el a számonkérési alkalmakon előforduló csalást.

5. táblázat. Akadémiai értékek átlaga (1 – egyáltalán nem értek egyet, 2 – inkább nem értek egyet, 3 – inkább egyetérték, 4 – teljes mértékben egyetérték)

	Tanárképzős átlag	Nem-tanárképzős átlag	p
Ajánlott irodalmat olvasni természetes	2,77	2,59	0,000
Elfogadható magasabb ösztöndíjért tanulni	2,27	2,41	0,005
Jegyzetet kölcsönadni természetes	3,15	3,23	0,039
Fontos tanulni akkor is, ha puskázhatna	3,00	2,98	0,005
Elfogadható lesni vizsgán	1,93	2,08	0,002

Forrás: HERD 2012

5. Összefoglalás

Elemzéseink során arra kerestük a választ, hogy milyen tendenciák fedezhetőek fel az egyetemi integritás és csaláshoz való viszonyulás tekintetében a mintában szereplő hallgatók között. Egy határon átnyúló, három ország kilenc felsőoktatási intézményének közel 2700 hallgatói mintáját elemezve azt tapasztaltuk, hogy a tanárképzős hallgatók egy speciális vizsgálati csoportot alkotnak, s mindenképpen szükséges e témában részletesebben vizsgálni a tanárképzés résztvevőinek csoportjait. A tanárképzősök között magasabb a normatudatos csoportba kerülő hallgatók aránya, ám az egyes országok között

is érdekes aránytalanságokat fedezhettünk fel. Eredményeink azt mutatják, hogy szükséges lehet egy sajátos felsőoktatás-pedagógiai, didaktikai irányvonal kidolgozása, amely képes reagálni a minimalista, alulmotivált vagy megengedő hallgatói csoportok jelentette kihívásokra. Továbbá, fontos és szükséges a felsőoktatási tanítási-tanulási folyamatba hangsúlyosabban beépíteni a morális és etikai nevelés elemeit. Végül, a folyamatos tanári szakmai fejlődés felé mutató, pozitív attitűdökre a tanárképzésben tanuló hallgatók részéről még inkább érdemes építeni és figyelmet fordítani a képzési folyamat során.

Felhasznált irodalom

Barta Sz. (2010). Students' moral awareness and religious practice – The outcomes of an interregional research. In Pusztai G. (szerk.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 255–270). Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.

Barta Sz. (2011). A Bologna folyamat két különböző szintjén tanulók akadémiai értékkorientációinak összehasonlító vizsgálata. *Hungarian Educational Research Journal*, 1(1), doi: 10.5911/HERJ2011.01.01

Barta Sz. (2012). The impact of moral awareness and religious practice on students' learning attitudes – A continuation of an interregional analysis. In Kozma T. & Bernáth K. (szerk.), *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area* (pp. 41–60). Oradea: Partiumi Press Oradea & CHERD-Hungary.

Barta Sz. (2013). Kísérlet hallgatói akadémia környezet vizsgálatára a Közép-Kelet-Európában. In Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. (pp. 258–268). Pécs: PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.

Drinan, P. (2009). Foreword. In Twomey, T., White, H., & Sagendorf, K. (eds.), *Pedagogy, not policing. Positive approaches to academic integrity at the university* (pp. xi–xii). Syracuse, New York: The Graduate School Press, Syracuse University.

Gallant, T. B. (2008). Academic integrity in the 21st century. *ASHE Higher Education Report*, 33(5), 1–143.

Horacek, D. (2009). Academic integrity and intellectual autonomy. In Twomey, T., White, H., & Sagendorf, K. (eds.), *Pedagogy, not policing. Positive approaches to academic integrity at the university* (pp. 7–17). Syracuse, New York: The Graduate School Press, Syracuse University.

Hrubos I. (2007). Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, 16(3), 353–365.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's wrong but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.

Kincaid, S. & Pecorino, P. (2004). *The Profession of Education. Responsibilities, Ethics and Pedagogic Experimentation*. New York: Queensborough Community College.

- Kirk, A. (1996). *Learning and the marketplace. A philosophical, cross-cultural (and occasionally irrelevant) guide for business and academe*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kisamore, J. L., Stone, T. H. & Jawahar, I. M. (2007). Academic Integrity: The Relationship between Individual and Situational Factors on Misconduct Contemplations. *Journal of Business Ethics*, 75, 381–394.
- Kozma T. & Bernáth K. (szerk.) (2012). *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-Border Cooperation Area*. Oradea: Partium Press.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379–396.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Twomey, T., White, H., & Sagendorf, K. (szerk.) (2009). *Pedagogy, not policing. Positive approaches to academic integrity at the university*. Syracuse, New York: The Graduate School Press, Syracuse University.
- Whitley, B. E. (1998). Factors Associated with Cheating among College Students. A Review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235–274.

DANKÓ-HERCZEGH JUDIT

DIGITÁLIS TÖRÉSVONALAK A DEBRECENI EGYETEM TANÁR SZAKOS HALLGATÓI KÖRÉBEN

1. Bevezetés

A digitális technológiák és infokommunikációs eszközök a változások katalizátoraként értelmezhetők, de bizonyos eszközök és felületek (például internet, számítógép, mobiltelefon) folyamatos fejlődése, hordozhatóvá válása szoros szimbiózist alakítanak ki az eszköz és tulajdonosa között (Buda, 2003, 2010, 2011, 2012). Ezek az elemek képesek napjainkban társadalomformáló erővel fellépni, hiszen strukturálnak, különbségeket hoznak létre, átformálnak, kapcsolatokat építenek fel és rombolnak le.

Ezen eszközök az egyén szocializációjának részét képezik. Nézetünk szerint a család az elsődleges, az iskola pedig a másodlagos szocializációs színtér, az információs társadalom a harmadik szocializációs közeg, amelynek nagy előnye – különösen a fiatalok számára –, hogy míg az iskola csak a tanulóévek alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan élethosszig tartó formálódást biztosít, hiszen ebben a társadalomtípustban az IKT eszközök hozzájárulnak a kapcsolattartás formáihoz.

Az IKT eszközök által teremtett tér illeszkedik a hagyományos társadalmi törésvonalakhoz, ugyanakkor képes újfajta egyenlőtlenségeket és egyenlőségeket is teremteni.

2. Elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak

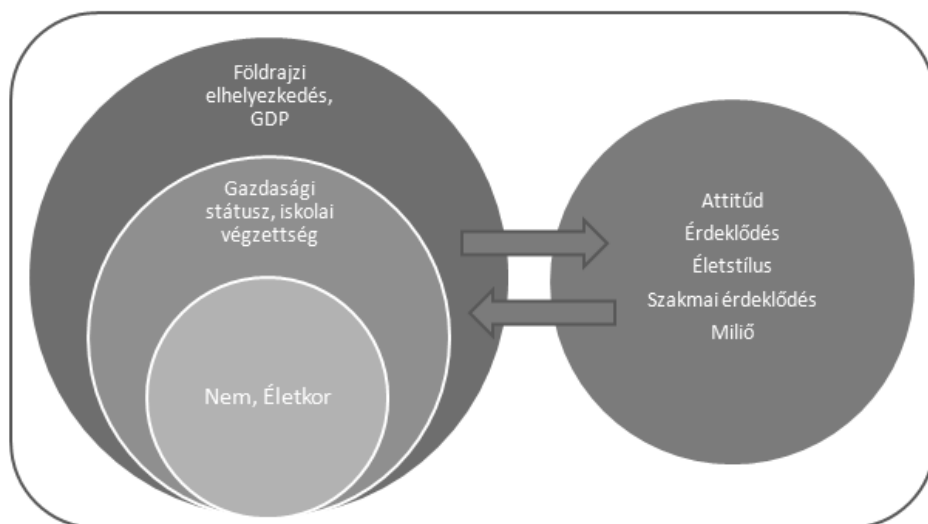
A digitális törésvonalakhoz kapcsolódó egyenlőtlenségek jelenségek köre meghatározó kérdés az információs társadalmak szakirodalmában, melynek kapcsán leginkább a társadalmi egyenlőtlenségek és a hálózatra lépők közötti demográfiai különbségek leírása került a középpontba. Így az egyenlőtlenségek meghatározásában elsődleges digitális törésvonalakat azonosítottak. Az elsődleges digitális törésvonalak kialakulásának, mélyülésének okairól gondolkodva a következő szegmenseket különíthetjük el: Gazdasági természetű okok: a térség gazdasági mutatói lokálisan és globálisan egyaránt meghatározóak; Urbanizáltság szintje: úthálózatok, településtípus, Az életkorból és eltérő kultúrából, szociokulturális háttérből adódó különbségek. Az, hogy az egyén a Föld

melyik pontjára születik, milyen évtizedben, milyen nemű és életkorú, milyen társadalmi és szociális háttérrel rendelkezik, alapvetően befolyásolja az infokommunikációs eszközökhöz való viszonyulását, hogy mennyire lesz képes beágyazódni az információs társadalom kínálta térbe. A nem, gazdasági státusz, földrajzi elhelyezkedés és egyéb társadalmi mutatók a hagyományos társadalmi egyenlőtlenségeket az IKT eszközök használatában is leképezték, ugyanakkor a technológiai fejlődés az adott társadalmon belül eltérő korcsoportokat talál meg azonos időben. A fiatalabb korosztályok innovációs és újításokat elfogadó magatartása az IKT eszközök használatának esetében különösen nagy különbségeket képezhet.

Az ifjúsági csoportok homogenitásukból és ugyanakkor heterogenitásukból adódóan is speciális szocializációs ágenst jelentenek a társadalmi beilleszkedés folyamatában, amely az IKT eszközök használatában jelentőssé válik (Jancsák, 2013).

Az elmúlt néhány évben kezdtek a társadalomtudományi kutatások elmozdulni az információs társadalomban élők rétegzettebb vizsgálatának irányába. A hazai kutatók közül többek között Csepeli és Prazsák (2010), Ságvári (2011) és Ollé (2012) mutattak rá arra, hogy a korábban vázolt digitális törésvonalak olyan elsődleges törésvonalak, amelyek mellett (ezekre épülve) másodlagos digitális törésvonalak húzódnak meg (1. ábra).

1. ábra. Elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak megjelenése az információs társadalomban



Forrás: Herczegh 2013, p. 55.

Ahogy az 1. ábrán is látható, a másodlagos digitális törésvonalak kifejezés az elsődleges digitális törésvonalakon túlmutatva az egyéni beállítódásokat, attitűdöket és az IKT eszközökhöz való személyes viszonyulást takarja. Nem vitás, hogy a digitális egyenlőtlenségek magukba foglalják az elsődleges digitális törésvonalak mentén megjelenő differenciákat, ám ezekre épülve jelennek meg az egyéni életmód és életstílus mintázatokban gyökerező különbségek is. A másodlagos digitális törésvonalak kialakulásának hátterében a szocializáció jelenséggöre sejthető, mert mindamellett, hogy az eszközök terjedésében, hozzáférésében, társadalmi megjelenésében a társadalmi státusz és a demográfiai tényezők mentén mutatózó különbségek tapasztalhatók, ezen túlmenően mindenhol hatást gyakorló, a társadalmakat és a társadalmakban élő egyéneket formáló mikrokörnyezeti hatásmechanizmusok munkálkodnak, amelyek beépülni látszanak az egyéni életutakba.

A másodlagos digitális törésvonalak tehát a társadalomban leképeződve az IKT eszközökkel kapcsolatos vélekedésekre, attitűdökre, az eszközhasználati gyakoriságokra és hálózati kommunikációs és kapcsolatépítési jellemzőkre épülnek és terjednek ki.

3. Másodlagos digitális törésvonalak a Debreceni Egyetem tanárszakos hallgatóinak vizsgálatában

Az előzőekben említettekből kiindulva fontosnak tartjuk az információs társadalomban szocializálódó ifjúság vizsgálatát, hiszen ez a társadalmi korszakváltás minden társadalmi csoportot érint, de a leggyökeresebb változásokat a fiatalok kommunikációjában és kapcsolatépítésében generálja az azonosítható elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak mentén.

Az ifjúság és ezen belül is az egyetemi hallgatók fiatal generációjának vizsgálata az információs társadalomba illeszkedés szempontjából jelentős téma. Prensky (2001) digitális bennszülöttekre és digitális bevándorlókra vonatkozó elmélete hosszú időn keresztül meghatározta az információs társadalom jelenségeit kutatók elméleti és empirikus vizsgálatait. Prensky (2001) nyomán az információs társadalomban megjelenő digitális törésvonalak a gazdasági és társadalmi jellemzők mentén húzódtak: elsősorban életkori alapokra helyezve a hálózati besorolást, majd ezt kiegészítették a nem, a gazdasági jellemzők és társadalmi státusz jellegzetességei.

A digitális törésvonalak azonosítására a Debreceni Egyetem tanárszakos nappali tagozatos hallgatóit vizsgáltuk. A vizsgálat segítségével azokra az alapvető kérdésekre kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan értelmezik magukat az információs szupersztráda polgáraként, hogyan építenek és tartá-

nak fenn kapcsolatokat és milyen rendszerességgel, intenzitással kerülnek érintkezésbe az infokommunikációs eszközökkel. A leendő tanárok IKT használatának és attitűdjeinek vizsgálatát azért tartottuk kitüntetettnek, mert egyrészt életkori homogenitásukból és heterogén karonkénti összetételükből adódóan egy adott generáció sokrétű vizsgálatára adott lehetőséget, másrészt a későbbi pályájuk során a diákok iskolai szocializációjában az ő eszközhasználatuk és attitűdjeik lesznek meghatározóak.

Noha a kutatások erős összefüggést mutatnak a társadalmi státusz és IKT használat között, ez az összefüggés a fiatal korcsoportokban korántsem olyan egyértelmű, hiszen speciális réteghelyzetükből adódóan a családi gazdasági függés mellett az egyetemi infrastruktúra biztosít bizonyos eszközöket számukra.

Alapsokaságunknak az adatfelvétel időszakában (2009 tavasza) a Debreceni Egyetemen tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatókat választottuk (402 fő). A hallgatókhoz eljuttatott önkitöltős kérdőívet 385-en töltötték ki, amelynek segítségével a legszélesebb körben tudtunk tájékozódni a nappali képzési formában részt vevők kommunikációs szokásairól, kapcsolattartási formáiról és internethasználati módjairól. A kérdőívünket hét témakörre tagoltuk: demográfiai jellemzők, az előzetes informatikai tapasztalatok és tanulmányok, általános számítógép-használat és általános internethasználat, a számítógéppel, internettel és online megjelenéssel kapcsolatos vélemények, kommunikációs jellemzők, kapcsolattartási formák, valamint IKT eszközökkel kapcsolatos gazdasági jellemzők. Az adatalemzés során keresztábrá-elemzést, varianciaanalízist, kétmintás T-próbát alkalmaztunk, valamint csoportok képzésére bizonyos itemeknél használtunk klaszteranalízist is.

A vizsgált 385 fő tanár szakos hallgató társadalmi és demográfiai szempontból igen heterogén populációt alkotott. Eltérő lakóhely (38% családdal, 29% albérletben, 24% kollégiumban, 8% saját lakásban élt), családi állapot (58,7% párkapcsolatban, 39,2% egyedülálló), településtípus (33% megyeszékhely, 43% város, 2% főváros, 11% község, 11% falu), életkor (átlag: 21,45 év, a mintában a legfiatalabb megkérdezett 19, a legidősebb 32 éves volt), kar (77% BTK, 15% TTK, 5% IK), évfolyam (60% negyedik évfolyam, 19% harmadik évfolyam, 10% második évfolyam, 8% ötödik évfolyam, 3% első évfolyam), szak, valamint különböző arányú gazdasági javak és IKT eszközök birtoklása jellemezte őket.

Vizsgálatunk során hallgatók IKT eszközökkel és online megjelenéssel kapcsolatos véleményét mértük. A kérdőívben szereplő attitűdöket mérő kijelentések véleményátlagai alapján azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók elfogadják

ezen eszközök jelenlétét az életükben és használják is őket. Érdeklődőnek bizonyultak a technológiai eszközök és újítások iránt, láthatóan tisztában voltak a számítógép és internet kínálta lehetőségekkel és veszélyekkel, fontos, elsődleges, de megkérdőjelezhető és nem kizárólagos információforrásként használják őket. A számítógéppel és az internettel kapcsolatosan a hallgatói attitűdök túlnyomórészt pozitívak. A kedvező attitűdök megjelentek az eszköz és felület gyakori és sokrétű használatában. Nem csupán a pozitív véleményátlagok erősítették meg ezt a tapasztalatunkat, hanem a számítógép és internet egyes eszközeinek, programjainak is a rendszeres, magas arányú használata, mint például az Office programcsomagot átlagosan 80% használja, de emellett 90% fölötti arányban jelenik meg a szórakoztató célú IKT használat (film, zene), a tanulási célú eszközhasználat (~ 70%) és 100%-os a kommunikációs célú használat.

Vizsgálatunkban három elkülönülő kategóriában kellett a hallgatóknak identifikálniuk saját magukat: digitális haladóként, digitális középhaladóként és digitális kezdőként. A három csoportot értelmezésekor elkülönítettük az eszközzel, korszakkal, technológiával kapcsolatos érzések és vélekedések eltéréseit, másrészt az eszközhasználati differenciákat. A három alapkategóriánkat saját tapasztalatokra és Prensky (2001), Palfrey és Gasser (2008) elméleti meghatározásaira alapozva hoztuk létre, megpróbálván ezzel a három csoporttal lefedni az információs társadalomba történő besorolódás lehetséges útjait, stációit, s elhatárolni a különböző attitűdöket. A szakirodalmi források alapvetően a digitális bennszülöttek vagy digitális őslakosok versus digitális bevándorlók kategóriáit különítik el, elsődlegesen életkori különbségekből adódó társadalmi eltérésekre alapozva. Mi ellenben azt feltételeztük, hogy saját mintánk esetében az adott homogén életkorú közösségen belül is felfedezhetők különbségek, és ennek megfelelően az attitűdök és az eszközökkel kapcsolatos vélemények terén megjelenő különbségekre, valamint a használati gyakoriságban fellépő eltérésekre helyeztük a hangsúlyt a digitális haladók és középhaladók típusainak megalkotásában. Az általunk életre hívott digitális kezdő típusa pedig már inkább felidézheti az életkori eltérésekből fakadó használati különbségeket (1. táblázat).

A számítógépes tevékenységek felhasználásával három klasztert képeztünk, amelyekben az egyes tevékenységekhez fűződő gyakoriságok egyértelmű szignifikáns eltérést mutattak. A klaszterképző tevékenységek a szövegszerkesztés, bemutató készítése, táblázatkezelés, adatbázis kezelés, számítógépes játék, fényképek, képek szerkesztése, filmnézés, zenehallgatás, tanulás valamint a filmek és zene szerkesztése voltak. A három klasztert az egyes tevé-

kenységek gyakoriságának tükrében azonosítottuk. Az első klaszter 121 főt számlált, itt jelentek meg a legkisebb arányban az egyes tevékenységek. Ezen klaszter tagjai az irodai programok közül leggyakrabban a szövegszerkesztőt használják, a többi számítógépes tevékenység közül pedig leginkább tanulásra használják a gépet. A zenehallgatás és filmnézést követően gyakoriságban a képek szerkesztése, filmek és zene szerkesztése valamint a játék következnek. Ebben a csoportban jól láthatóan a tanulási célú eszközhasználat dominál. A második klaszter 171 tagot számlált. Az ő esetükben mindenféle számítógépes aktivitás megjelenik alacsonyabb gyakorisággal. Ebben a csoportban a számítógép, mint szabadidős eszköz is jellemzővé válik. A legkevésbé számottevő tevékenységek a filmek és zene szerkesztése, valamint az adatbázis-kezelés. A harmadik klaszter a 83 főt foglalt magába. Erre a kategóriára a magas gyakoriságú, szakmai és szabadidős célzatú számítógép használat a jellemző. A legkevésbé számottevő tevékenységek itt is a filmek és zene szerkesztése, valamint az adatbázis-kezelés.

A számítógépes tevékenységekhez hasonlóan klaszteranalízis segítségével összevetettük az internetezéssel eltöltött heti átlagos óraszámot és az interneten végzett tevékenységek gyakoriságát, hogy megtudjuk, csoportokba rendezhetők-e válaszadóink a tevékenységek alapján és a kapott csoportok összhangban vannak-e az öndefiníciós csoportjainkkal. Az elemzés csoportképző változói tehát böngészés, hírek, információk olvasása, szépirodalom és szakirodalom olvasása, internetes játék, csevegés, zenehallgatás, zeneletöltés, programok letöltése, online filmnézés, valamint banki ügyintézés, repülőjegy vásárlás, CD-, DVD-, könyvvásárlás, szállásfoglalás, elektronikai cikk vásárlása és szépségápolási termékek vásárlása. Ugyanakkor az analízisből elhagytuk az e-mailek küldését, mivel ez, mint a későbbiekben bemutatjuk, a kereszttábla elemzések során is egy olyan tevékenységnek bizonyult, amelyet mindkét nem, valamint mindhárom önbesorolásos hallgatói csoportunk magas gyakorisággal végzett. Három csoportot képeztünk klaszteranalízis segítségével. A létrejött első klaszter elemszáma 84 fő, a második klaszteré 135 és a harmadiké 147 fő. Az első klaszterbe tartozók átlagosan 14,83 órát töltenek hetente internethasználattal, a második klaszter átlaga 23,64 óra, míg a harmadiké 10,45 óra.

A három klaszter alapvetően eltér a választott tevékenységek szintjén, valamint a használati gyakoriság megjelenésének szempontjából. Az első klaszterünkbe az internetet megfontoltan használók tartoznak, mivel a gazdasági jellegű tevékenységek nem jellemzik őket sem, de magas gyakorisággal kommunikálnak és ismeretek bővítéséhez intenzíven használják az internetet:

az online tanulás, szakirodalom és szépirodalom olvasása, nyelvtanulás jellemző a tevékenységeik között. A második klaszterünk esetében jellemző tevékenységnek bizonyult a gazdasági jellegű internethasználat, valamint az intenszív kommunikáció megjelenése. A szakmaspecifikus ismeretek elsajátításához kapcsolható tevékenységek az ő esetükben alacsonyabb gyakorisággal jelennek meg, mint az első klaszternél. Végül a harmadik klaszterben jelenik meg a tevékenységek legrendszeretlenebb használata alacsonyabb gyakorisággal párosulva, az ő esetükben a legkevésbé jellemző az online filmnézés, zeneletöltés, programok letöltése valamint az internetes gazdasági jellegű aktusok, mint például online árveréseken való részvétel, különböző fogyasztási javak vásárlása. Legjellemzőbben az egyetemhez köthető ismeretek elsajátítására, tanulásra és kommunikációra használják az internetet, de alacsony gyakorisággal.

1. táblázat. Az IKT használat mentén létrehozott klaszterek megoszlásai a digitális önbesorolós csoportok között (fő)

Számítógép használat	1. Klaszter	2. Klaszter	3. Klaszter
Digitális kezdők	(0)	(1)	(5)
Digitális középhaladók	(6)	48	39
Digitális haladók	77	121	74
Internethasználat	1. Klaszter	2. Klaszter	3. Klaszter
Digitális kezdők	(0)	(0)	(6)
Digitális középhaladók	54	18	20
Digitális haladók	85	116	63

Forrás: Herczegh, 2013, p. 115. (a 0 a 10 alatti cellaértéket jelöli)

A hallgatók túlnyomó többsége digitális haladóként tekintett saját magára, míg csupán megközelítőleg egyharmaduk értelmezte magát digitális középhaladóként és minimális, két százalékuk digitális kezdőként. Figyelemre méltó eredmény, hogy az önbesoroláson alapuló hallgatói csoportok között a számítógép és internet használatának típusában nem találtunk nagyarányú eltéréseket, sokkal inkább a gyakoriságában és az eszközökkel kapcsolatos vélekedésekben mutatkoztak különbségek. Az ellentmondást az információs társadalom mint szocializációs ágens magyarázza, mivel a hallgatók már alapvetően korai életszakaszban találkoztak az információs társadalom struktúráival és technikai eszközeivel, így ezeket be tudták építeni a mindennapjaikba, eltérés csupán a kötődés mértékében jelentkezik. A három önbesorolós csoportot összevetettük a tiszta IKT használat mentén létrehozott klaszterekkel is (1. táblázat). Mind az internethasználati klaszterek, mind a számítógép-használati klaszterek mutattak átfedést az önbesorolós csoportokkal, de nem volt teljes az azo-

nosság. Ez az eredmény is megerősített bennünket abban, hogy a másodlagos digitális törésvonalak jelen vannak egy homogén hallgatói közegben is, és az attitűdök szintjéhez kötött IKT használati különbségek befolyásolják a csoporttal való azonosulást, még akkor is, ha a tiszta eszközhasználati mutatók más besorolást jelentenek.

Az online és valós megjelenéssel kapcsolatos vélekedések megoszlását három önbesorolásos alapon képzett hallgatói csoportban szintén vizsgáltuk, valamint az ismerősök számát is a fizikai kontaktusok és a virtuális kapcsolatok tükrében. Az online megjelenéssel kapcsolatos vélemények azt mutatták, hogy a hallgatók azonosan értelmezik saját magukat a virtuális és a valós térben, kommunikációs és pszichés jellemzőik nem térnek el. Az online barátságok számát ugyanakkor megelőzik a fizikai találkozásokon alapuló kapcsolatok, sőt ezeknek az aránya jóval nagyobb (ismerősök átlagos száma 139,2 fő, online megismert ebből átlagosan 9,9 fő). Közben igen alacsony arányban megjelennek olyan laza és szoros kapcsolatok is, amelyek pusztán online térben léteznek (online ismerősök száma, akikkel még sosem találkoztak: átlag 1,7 fő).

Az elsődleges digitális törésvonalak azonosításakor a női és férfi hallgatók IKT használatában gyökeres eltéréseket nem tapasztaltunk, ugyanakkor bizonyos elemek esetében (például a tanulás, szépirodalom és szakirodalom internetes olvasása) a női hallgatók mutatkoztak aktívabbnak, míg a számítógépes és internetes játék, zene és programok letöltése esetében a férfi hallgatók szerepeltek magasabb gyakorisági eloszlással. A számítógépes tevékenységek közül csak a szövegszerkesztésben ($p=0,004$), a fényképek, képek szerkesztésében ($p=0,035$), a számítógépes filmnézésben ($p=0,003$), valamint a zenehallgatásban ($p=0,009$) tapasztaltunk szignifikáns különbséget a férfi és női hallgatók között. Az internetes tevékenységek közül szignifikáns volt a különbség a hírek, információk olvasásában ($p=0,004$), a szakirodalom olvasásában ($p=0,033$), az online zenehallgatásban ($p=0,047$), elektronikai és műszaki cikkek vásárlásában ($p=0,000$), az online árveréseken való részvételben ($p=0,004$) valamint az internet alapú telefonálásban ($p=0,024$). Noha a gyakoriságok tekintetében a két nem eltéréseket mutatott a technikai felkészültséget és elmélyült felhasználói ismereteket előfeltételező programok használatában, szignifikáns különbséget azonban csak bizonyos, az előzőekben felsorolt területeken tapasztaltunk. A nemi különbségek részletezése jelen kutatásunkon túlmenően további vizsgálatokat igényel.

2. táblázat. A klaszterek és az önbesorolós csoportok nemi megoszlásai (fő)

Számítógép használat	1. Klaszter	2. Klaszter	3. Klaszter
Férfiak	30	34	26
Nők	53	137	92
Internethasználat	1. Klaszter	2. Klaszter	3. Klaszter
Férfiak	20	45	23
Nők	64	89	123
Önbesorolás	1. Klaszter	2. Klaszter	3. Klaszter
Férfiak	(2)	21	68
Nők	(4)	77	206

Forrás: Herczegh, 2013, p. 115. (a \emptyset a 10 alatti cellaértéket jelöli)

A nemek digitális önbesorolási csoportokkal és a klaszterekkel való összevetése igazolta azon elképzelésünket, mely szerint az elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak egymásra épülnek (2. táblázat).

Az egyetemi campus sajátos diszciplináris szocializációs miliőt teremt a hallgatók körül. Az IKT eszközök használatának kari szintű vizsgálatában azt tapasztaltuk, hogy noha az eszközök használata széles skálán mozog és igen elfogadottak ezek a tevékenységek, mégis a használati gyakoriság és az eszközökhöz fűződő vélemények az adott tudományterületnek megfelelően differenciálódtak. A Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományi és Technológiai Kar és az Informatikai Kar képzési területek hallgatóinak vizsgálata során szignifikáns különbséget mutatott az internet előtt hetente átlagosan eltöltött órák száma ($p=0,017$). A számítógépes tevékenységek között szignifikáns eltérés mutatkozott a szövegszerkesztés, bemutató készítés, táblázat kezelés és játék területén, az internetes tevékenységek közül pedig a szakirodalom valamint a szépirodalom olvasásában és az internetes játékokban. Eszközhasználati gyakoriságban és az online eltöltött órák számában élen jártak az informatikai kar hallgatói, valamint az eszközökkel kapcsolatos attitűdök az ő esetükben tekinthetőek a legpozitívabbnak, ugyanakkor a reális veszélyeket is kiemelkedően világosabban látják társaiknál.

Az internetes kommunikáció az interperszonális kommunikáció egy új elemeként jelenik meg, amelyet az egyén kapcsolatainak kiépítésére, ápolására, kapcsolati tőkéjének átörökítésére használ. Megállapítottuk, hogy a hallgatók mindennap használják aszinkron kommunikációra az internetet: napi rendszerességgel küldenek e-mailt, illetve egyéb szöveges és hangalapú kommunikációs programokat is használnak kapcsolattartásra, de nem jelentős arányban és gyakorisággal. Internetes tartalmak létrehozásában nem jeleskednek (saját

weboldallal 9,2% rendelkezik), de a fórumok életében valamivel nagyobb arányban vesznek részt a hallgatók (fórum tagja 50,2%), mint az internetes naplók, a blogok olvasásában és írásában (bloggal rendelkezik 11,9%). Ugyanakkor a megkérdezettek elsőprő többsége tagja valamilyen közösségi oldalnak (Iwiw tag 91,9%, más közösségi oldal tagja 57,9%), amelyek között elsődleges helyet foglal el egy hazai kezdeményezésű oldal. Beigazolódott, hogy a közösségi portálokon számon tartott ismerősök, barátok a valóságban is a kapcsolati háló szerves részét képezik.

Az IKT eszközök közül az internet megkönnyíti a hallgatói kapcsolattartást, hiszen gyors és hatékony kommunikációs formákat rejt magában, de mindez nem helyettesíti, hanem kiegészíti a rendszeres személyes kontaktusokat, nem pedig ritkítja azokat (3. táblázat).

3. táblázat. Kapcsolattartás átlagos formáinak kari szintű eltérései (skálaátlagok)

Kapcsolattartás közeli barátokkal	BTK N=293	TTK N=58	IK N=21
Személyes találkozó	2,89	2,86	3,67
Mobiltelefon	3,26	3,39	3,71
Vezetékes telefon	5,59	5,88	6,48
Internet alapú telefon	6,04	5,83	6,29
Csevegés	4,16	4,33	2,81
SMS	3,59	3,41	4,14
E-mail	4,05	4,10	4,10
Közösségi portál	4,58	4,72	4,76
Postai levél, levelezőlap	6,63	6,69	6,76

Forrás: Herczegh, 2013, p. 190. (skálaértékek: 1 – naponta többször, 2 – naponta, 3 – hetente többször, 4 – hetente, 5 – havonta többször, 6 – havonta/ritkábban, 7 – nem jellemző)

Különbségek mutathatók ki a baráti, illetve az ismerősi kapcsolatok vonatkozásában az online és valós találkozások gyakoriságában. Szoros baráti kapcsolatok esetén a kapcsolattartás fizikai jelenlétén alapuló formája a leggyakoribb és a legpreferáltabb, de népszerű volt a mobiltelefonos kommunikáció és az online kommunikáció is, míg a lazább ismerősi kapcsolatokban a hallgatók szintén elsődlegesnek tartották az alacsonyabb gyakorisággal jellemezhető fizikai találkozásokat. Ugyanakkor ezt követően igen gyakori kapcsolattartási formának bizonyult az e-mail-váltás, SMS és a közösségi portálon váltott üzenet. Cáfolva az internet elidegenítő hatásairól szóló téziseket, megállapítottuk, hogy az online kapcsolattartás nem váltja fel a fizikai jelenléttel járó kontaktusokat, csupán megkönnyíti a kapcsolatok fenntartását.

4. Összegzés

Habár az elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak azonosítása és elkülönítése volt a cél, a differenciált társadalmi és gazdasági mutatók ellenére a számítógép és internet igen magas gyakoriságú használata volt megfigyelhető. Tapasztalatunk, hogy a tanár szakos hallgatók gyakran és sokrétűen használják az infokommunikációs eszközöket. Tevékenységeik között a kommunikáció és a kapcsolattartás kiemelt szerepet tölt be, az internet a kapcsolati tőke átörökítésének fontos, de korántsem döntő terepeként jelenik meg. A tanulási folyamatok elősegítésében is jelentős szerepet tölt be mind a számítógép, mind pedig az internet. A szórakoztató tartalmak és a szabadidő eltöltése egyaránt megjelenik a tevékenységek között, egyrészt gyakori a zenehallgatás, böngészés, másrészt az alacsonyabb intenzitással előforduló játék, fórumok, blogok olvasása és a filmnézés formájában.

Az információs társadalomban az uralkodó technológiák hatására az egyén nagyfokú individualizációja, valamint rugalmas pozíció- és helyzetváltozása válik jellemzővé mind gazdasági, mind társadalmi, mind társas összefüggésekben, amely megjelenési formákat meghatároznak és árnyalnak mind az elsődleges, mind a másodlagos digitális törésvonalak.

Felhasznált irodalom

- Buda A. (2003). Virtuális kommunikáció. *Iskolakultúra*, 13(2), 92–96.
- Buda A. (2010). Attitudes of Teachers Concerning the Use of Ict Equipment in Education. *Journal of Social Research & Policy*, 1(2), 131–150.
- Buda A. (2011). Telepesek és nomádok. In Cser L. & Herdon M. (szerk.), *Informatika a felsőoktatásban* (pp. 913–918). Debrecen: K.N.
- Buda A. (2012). Az információs társadalom tanártípusai. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.), *A tanárok tanárának lenni ...* (pp. 129–139). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Csepeli Gy. & Prazsák G. (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: Józsefvárosi Műhely Kiadó.
- Herczegh J. (2013). *Internethasználat és elektronikus kommunikáció a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében*. Doktori értekezés. http://ganyamedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/173107/5/Herczeg_Judit_Ertekezés-t.pdf
- Jancsák Cs. (2013). *Ifjúsági korosztályok a korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ollé J. (2012). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Ságvári B. (2011). A net-generáció törésvonalai – kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.), *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2010–2011* (pp. 263–283). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

NAGY ZOLTÁN

ANYANYELV ÉS OKTATÁSKUTATÁS. TANÁR SZAKOS HALLGATÓK NYELVI ATTITÚDJEI

1. Bevezetés

Az anyanyelvvel kapcsolatos vizsgálatok az oktatáskutatás sajátos, mellőzött területei. Friss empirikus kutatásokat tartalmazó munkák csak elvétve fordulnak elő a szakirodalomban. Ezek egy része módszertani jellegű és célú vizsgálat (mint Antalné, 2006), más részük pedig a nyelvi attitűdök szűkebb vizsgálatára fókuszál (mint Lantos, 2005). Ez a hiány azért is meglepő, mivel az oktatás (és ehhez kapcsolódóan az oktatáskutatás) szempontjából meghatározó, megkerülhetetlen témáról van szó. Az egyébként igen sokszínű oktatáskutatásnak nincs olyan területe, amely mellőzhetné az anyanyelvvel kapcsolatos kutatásokat. A legfontosabb tényezők, amelyek ezt alátámasztják, a következők:

1. A tanárképzés szempontjából meghatározó tényező, hogy az oktatás leginkább nyelvi interakció segítségével zajlik, azaz aligha képzelhető el modern oktatás beszéd nélkül. A hatékony tanári kommunikációt elsősorban a megfelelő hangképzés (Udvarhelyi, 2009) és nyelvi megformáltság (Scheuring, 2011) tekintetében vizsgálják. Sajátos kutatási területet jelentenek a szaknyelv tanításával kapcsolatos kutatások (Victor, 2003).

2. A nevelésszociológia a nyelvet alapvetően a kultúra kontextusában tárgyalja (Kozma, 1999, p. 24). A vonatkozó munkák egyrészt alapvetően a nyelvi szocializációt állítják középpontba (Réger, 2002), másrészt a határon túli magyarság oktatásával foglalkoznak (Pletl, 2011). A nyelv hagyományosan tulajdonságként jelenik meg, amellyel egyéneket vagy csoportokat jellemezhetünk. Ezt az értelmezési keretet azonban érdemes kibővíteni. Az anyanyelv ugyanis nem pusztán a szocializáció egyik eleme vagy tulajdonsága, hanem a szocializáció inherens része. Másképp fogalmazva: nyelvi szocializáció nélkül nem beszélhetünk szocializációról. A nyelv a kutatások valamennyi szintjén meghatározó lehet: személyiség, csoport, szervezet, társadalom, család, munkahely, média, iskola.

2. A nyelv „társas” értelmezése

Joggal merül fel a kérdés, mi az oka az anyanyelvvel összefüggő vizsgálatok mellőzöttségének. Ennek megválaszolásához az előbb felsorolt szintek közül a csoport és a társadalom területét kell részletesebben megvizsgálni. A nyelvi és szociológiai kutatások határterülete a szociolingvisztika, amelynek alaptétele, hogy a „nyelvhasználat szükségszerűen kötődik a társadalomhoz s a beszélőkhöz, s a társadalmi környezet – úgyszintén szükségszerűen – meghatározó befolyással van a mindenkori nyelvhasználatra” (Kiss, 2002, p. 11). A szociolingvisztika tehát hagyományosan a *társadalom* és a nyelvhasználat összefüggéseit vizsgálja. Lényegében emiatt az oktatáskutató feleslegesnek tarthatja a nyelvvel való foglalkozást, hiszen elegendő lehet az összefüggések vizsgálatakor a társadalmi csoportra mint háttérváltozóra tekintenie.

Az újabb – elsősorban társasnyelvészeti – kutatások másként tekintenek a nyelvre. Nyelv és társadalom kapcsolatának vizsgálata helyett a *közösség* kerül középpontba: a szociolingvisztika ebben az értelmezésben nem „társadalmi nyelvészet”, hanem társasnyelvészet. Többek között az etológia, a pszichológia és pszicholingvisztika, az élőnyelvi vizsgálatok és kultúrakutatások azt mutatják, hogy a nyelv elsősorban társas kapcsolatok építésére és fenntartására alkalmas, s ennek megfelelően a kommunikatív funkció kevésbé hangsúlyos (Sándor, 2002). Ehhez kapcsolódik, hogy „a nyelv minden megszólaláskor elkerülhetetlenül jelzi csoportidentitásunkat is, és a beszélgetőtársunkhoz való viszonyunkat is. Másként fogalmazva: minden esetben jelzi, hogy melyik csoporthoz tartozunk, és azt is, hogy a csoport hierarchiájában milyen helyet foglalunk el” (Sándor, 2002, p. 69).

Természetesen a „társadalmi nyelvészet” és a társasnyelvészet számos területen mutat átfedést, ugyanakkor szemléletmódjukban gyökeresen eltérnek. Ennek oka, hogy a kutatók magáról a nyelvről, annak mibenlétéről eltérően gondolkodnak. A kétféle nyelvfelfogást több szerző is részletesen értelmezte (Békés, 1997; Bezeczky, 2002). Ezen kettősség megnevezésére számos fogalom létezik, jelen tanulmányban a nyelv „hagyományos” és „társas” felfogásaként utalunk ezen különbségre.

A nyelv „hagyományos” felfogása értelmében a nyelv egységes és homogén, funkciója pedig elsősorban a kommunikáció, az információ átadása. Lényegében ezen alapulnak a nyelvtudomány kanonizált irányzatai (újgrammatizmus, strukturalizmus, generatív és posztgeneratív nyelvészet), illetve ez a szemlélet jelenik meg az iskolai nyelvtanoktatásban (Verécze, 2011). Ebben az értelemben a nyelv szabályok alkotta rendszer, a szavak és szabályok együttesen teszik lehetővé a beszédet. A „hagyományos” nyelvfel-

fogás előbbi jellegzetességeiből következik, hogy vannak helyes és helytelen nyelvi formák, illetve helyesebb és helytelenebb kifejezési módok. Így a nyelvművelés a nyelvészet egy területe, amelynek hangsúlyos szerepet kell kapnia az iskolai nyelvi nevelésben. A homogén nyelv koncepciója ellentétben állhatna a hétköznapiak során megtapasztalt nyelvi sokszínűséggel. Azonban ebben a megközelítésben az, hogy a nyelv egységes és homogén, nem zárja ki, hogy a nyelvnek változatai vannak: „A nyelvváltozat nem önálló nyelv: hiszen alapvetően nem tér el a köznyelvtől, de különféle hangtani, nyelvtani, leginkább azonban szókészleti módosulások figyelhetők meg benne” (Balázs & Benkes, 2002, p. 42). Ennek megfelelően az iskolában „a” magyar nyelvet kell tanítani.

A nyelv „társas” felfogását vallók szerint a nyelv változatos és heterogén, funkciói közül pedig a fatikus funkció az elsődleges. Magyarországon elsősorban a társas-kognitív nyelvészet vélekedik így a nyelvről. A nyelv ebben a felfogásban nem „rendszer”: úgy vélik, a rendszert a kutatók alkotják, azonban ez nem lehet pontos leképezése a valóságnak. A nyelv elsajátítása társas környezetben zajlik, a társas kapcsolatok különbözősége és sokfélesége pedig nem teszi lehetővé, hogy mindenki ugyanazt és ugyanúgy sajátítsa el (Fehér, 2011a). Szabályok helyett a prototípus-elv és az analógiás képzésmód meghatározó (Fehér, 2011b). A nyelv „társas” felfogásának jellegzetességeiből következik, hogy nincsenek hagyományos értelemben vett helyes és helytelen nyelvi formák, pusztán más, de nyelvészeti szempontból egyformán helyes megoldások. A helyesség és helytelenség kérdése a „társas” szemléletmódban másképpen merül fel. Mivel – mint korábban említettük – abból, hogy a nyelv jelzi csoporthoz tartozásunkat és csoportban elfoglalt helyünket, az is következik, hogy „másnak” érezzük a sajátunktól eltérő beszédet. A különböző nyelvváltozatokhoz értékítéletek is társulhatnak, azaz „valamely nyelvi forma vagy formák használata alapján magáról a nyelvet használó emberről, személyiségéről gondolunk, feltételezünk, állítunk valamit” (Kiss, 2002, p. 145).

A nyelv „társas” felfogásának tükrében az oktatás legfontosabb feladata a nyelvről való gondolkodás, a nyelvi sokszínűség bemutatása, valamint a nyelvi diszkrimináció mérséklése. Előíró szabályok helyett a valós, létező nyelv bemutatását kell középpontba állítani. Ez azonban nem jelenti azt, hogy „mindenki beszéljen úgy, ahogy akar”, hiszen különféle helyzetekben ösztönösen különféleképpen beszélünk – az iskola feladata annak elősegítése, hogy a tanulók fesztelenül és odaillő módon nyilvánuljanak meg minden helyzetben, ehhez pedig hozzátartozik a sztenderd megismertetése is.

Az előbbieknél megfelelően az oktatáskutatásnak reflektálnia kell a nyelvre. Empirikus vizsgálatok során érdemes részletesebben feltárni a családi

nyelvi szocializáció jellegzetességeit, figyelmet kell fordítani a nyelvi megbélyezés jelenségére stb.

Az anyanyelv-oktatás korszerűsítése, a generációk alatt berögzült tévképzetek megváltoztatása, a nyelvről való gondolkodás elősegítése több évtizedes feladat. Mivel a nyelv számos területen jelen van, pusztán tantervi reformok, jól megírt tankönyvek nem elegendők. A változások elősegítéséhez elengedhetetlen a hatékony és nyelvi szempontból megfelelő tanárképzés. Tekintettel arra, hogy az anyanyelvi nevelésben (és elsősorban a közvetített szemléletmód milyenségében) valamennyi tanár – és nem pusztán a magyartanár – szerepet játszik, a tanárképzésre és a tanárképzés kurzusait vezető oktatókra jelentős feladat hárul. A tanárképzés és az anyanyelvi nevelés kapcsolataról, konkrét feladatairól csak akkor tehetünk érdemi megállapításokat, ha feltárjuk a tanárok, illetve a tanárképzésben részt vevő hallgatók nyelvi attitűdjeit. Jelen tanulmány a tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek feltárásához nyújt adalékot. Vizsgálatunkban a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg: (1) Megvizsgáltuk, hogy a tanárképzésben jelenleg részt vevő hallgatók körében a „hagyományos” vagy „társas” nyelvfelfogás dominanciája érzékelhető-e. Feltételeztük, hogy az előbbi megközelítés erőteljesen jelen van. (2) Tekintettel arra, hogy az iskola a „hagyományos” szemléletmódot képviseli, az oktatásban már tapasztalatot szerzett hallgatók körében erőteljesebben jelennek meg ezen megközelítés elemei. (3) Feltételeztük, hogy nemi szempontból a lányok, szak szempontjából a természettudományos tanári szakon tanulmányokat folytató tanárjelöltek körében magasabb a „hagyományos” szemléletet képviselők aránya.

Az attitűdöket jelen tanulmányban három dimenzióban vizsgáltuk: nyelvjárásokhoz való viszony, nyelvműveléshez való viszony, illetve sztenderd nyelvváltozathoz / nyelvhelyességhez való viszony. A „hagyományos” szemléletben a nyelvjárásokhoz inkább elutasító szemlélet, a nyelvműveléshez támogató viszony társul, a sztenderd nyelvváltozatnak és a nyelvhelyességnek pedig kitüntetett szerepe van.

3. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei

Mivel a témában korábban nem végeztek még átfogó empirikus vizsgálatot, 2013 tavaszán papíralapú, de EvaSys rendszerrel elektronikusan feldolgozott kérdőívek segítségével vizsgáltuk a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatóinak nyelvi attitűdjeit. Tanár szakosnak számítanak a tanári mesterképzésen tanuló, valamint az alapképzés 10 kreditese pedagógiai-pszichológiai modulját felvett hallgatók. Az így kialakult mintavételi keretből (összesen 660 fő) a hallgatók mintegy negyede, 166 fő juttatott vissza értékelhető kérdőívet. A minta

a nemek aránya (nő/férfi), valamint a szakok megoszlása (Bölcsészettudományi Karon vagy Természettudományi és Technológiai Karon tanuló – továbbiakban: BTK és TTK) szempontjából reprezentatív. A kérdőíves vizsgálat során feltártuk a hallgatók anyanyelvi képzési igényeit, valamint számos anyanyelvvvel kapcsolatos állítást tettünk. A válaszadók ezen állításokkal való egyetértésüket négyfokú skálán jelölhették meg (1=egyáltalán nem, 2=inkább nem, 3=inkább igen, 4=teljes mértékben).

A mintában szereplő hallgatók 71,7%-a nő, fennmaradó részük férfi. A hallgatók 62%-a bölcsész, 38%-a természettudományos tanárszakon végzi tanulmányait. Anyagi helyzetüket szubjektív mutatóval mértük, 68,7%-uk átlagosnak, 17,8%-uk átlagosnál rosszabbnak, 13,5%-uk átlagosnál jobbnak ítélte a vizsgálat időpontjában a családja anyagi helyzetét. Rákérdeztünk arra, hogy – az egyetemi mikrotanításokat leszámítva – rendelkeznek-e tanítási gyakorlattal, tapasztalattal: a hallgatók 28,9%-a már tanított valamilyen formában. A nyelvi szocializáció kapcsán fontos annak vizsgálata, hogy milyen településen nőtt fel a hallgató. A válaszadók többsége, 37%-a 10 éves korában falun élt, 23,5%-uk kisvárosban, 19,8%-uk nagyvárosban és ugyanekkora arányban megyeszékhelyen vagy a fővárosban. Kutatásunk során azonban nem találtunk szignifikáns összefüggést településtípus és nyelvi attitűd között.

A nyelvi attitűdökre vonatkozóan öt kérdést tettünk fel. Ezek közül kettő a nyelvjárási beszéd megítélésére vonatkozott, egy a nyelv műveléshez való viszonyra, kettő pedig az irodalmi (sztenderd) nyelv változathoz való viszonyt tárta fel. A kérdéseket és a válaszok egyszerű megoszlását az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat. A nyelvi attitűdöt mérő állításokra érkezett válaszok egyszerű megoszlása (sorszázalék)

	egyáltalán nem ért egyet	inkább nem ért egyet	inkább egyetért	teljes mértékben egyetért	n
„Úgy gondolom, egy tanár az órai előadásain nem beszélhet tájszólással.”	26,2%	35,4%	20,7%	17,7%	164 (100%)
„Furcsának hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.”	35,9%	40,1%	18%	6%	166 (100%)
„Úgy gondolom, hogy Magyarországon szükség van nyelv művelésre.”	7,9%	10,9%	26,1%	55,2%	165 (100%)
„A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.”	8,5%	24,2%	41,2%	26,1%	165 (100%)
„Úgy gondolom, hogy az iskolában az anyanyelv irodalmi változatát kell használni, megtanítani.”	8,5%	26,1%	46,1%	19,4%	165 (100%)

Forrás: saját kutatás

A válaszok alapján a „hagyományos” nyelvszemlélet sajátosságai mutatkoznak meg, amelynek legszembevetőbb eleme a nyelvművelés magas támogatottsága: a válaszadók mintegy négyötöde tartja szükségesnek a nyelvművelést ma Magyarországon. Sándor Klára egy vizsgálata (idézi Kontra, 2005, p. 178) azonban rámutat arra, hogy a nyelvművelés bár magas támogatottságnak örvend, támogatói mégsem tudnak érvelni mellette. A válaszok mögött leginkább a „hagyományos” nyelvszemléletben oktatott nyelvtanórák élményei állhatnak, valamint a sztenderd nyelvváltozat kiemelt szerepe. A nyelvműveléshez való viszonyban érdekes törésvonal van a BTK-s és TTK-s szakok hallgatói között (2. táblázat). A skálaátlagok összehasonlítása minden esetben varianciaanalízis segítségével történt.

2. táblázat. BTK-s és TTK-s tanár szakos hallgatók viszonya a következő állításhoz: „Úgy gondolom, hogy Magyarországon szükség van nyelvművelésre.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
BTK-s hallgató	102	3,17
TTK-s hallgató	63	3,48
Összesen	165	3,28

Forrás: saját kutatás ($p=0,041$)

A természettudományos tanárszakok hallgatói szignifikánsan fontosabbnak tartják a nyelvművelést, mint BTK-s hallgatótársaik. A jelenség nem magyarázható azzal, hogy a bölcsészhallgatók árnyaltabban gondolkodnak a nyelvről, mivel a másik négy állításra adott válaszaik nem különböznek szignifikánsan a TTK-s hallgatók válaszeitől. Az eredmények magyarázata további elemzést igényel.

Vegyük észre azonban, hogy mind a BTK-s, mind a TTK-s hallgatók válaszaik átlagosan háromnál magasabb értékűek (össz. átl. = 3,28), tehát eltérés csupán abban mutatkozik, hogy „inkább igen” vagy „teljes mértékben” támogatják a nyelvművelést.

A nyelvjárási beszédhez való viszony feltárása kulcsfontosságú, hiszen a leendő tanárok a legkülönbözőbb településeken, vagy azokról érkező gyerekeket fognak tanítani. A „nyelvjárás” szó helyett a „tájszólás” kifejezést használtuk, mivel maga a szó negatív értékítéletet hordozhat magában. A válaszadók mintegy negyede számára furcsa hangzású a nyelvjárási beszéd. Érdekes törés mutatkozik a mindennapok nyelve és az iskola nyelve között: bár a tanárjelöltek háromnegyede nem furcsállja a nyelvjárási beszédet, az iskolában – a tanár beszéde tekintetében – már lényegesen rosszabb a helyzet: közel 40%-uk

száma számára nem elfogadható a nyelvjárási beszéd a katedráról. A kérdés megítélése eltérő a nők és a férfiak körében (3. és 4. táblázat):

3. táblázat. Nők és férfiak viszonya a következő állításhoz: „Úgy gondolom, egy tanár az órai előadásain nem beszélhet tájszólással.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
Nők	118	2,41
Férfiak	46	2,02
Összesen	164	2,30

Forrás: saját kutatás ($p=0,034$)

4. táblázat. Nők és férfiak viszonya a következő állításhoz: „Furcsának hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
Nők	119	2,03
Férfiak	47	1,72
Összesen	166	1,94

Forrás: saját kutatás ($p=0,048$)

A férfiak mindkét állítás esetén megengedőbbek a nőknél. A női tanárok tehát inkább elvárják a sztenderd nyelvváltozat használatát. A tanár nyelvjárási beszédének megítélése tekintetében eltérés van azon hallgatók között, akik rendelkeznek már tanítási gyakorlattal, tapasztalattal, és azok között, akik még nem (5. táblázat). Az egyetemi szemináriumok keretében végzett „mikrotanítás” nem számít tanítási tapasztalatnak.

5. táblázat. Tanítási gyakorlattal rendelkező / nem rendelkező hallgatók viszonya a következő állításhoz: „Úgy gondolom, egy tanár az órai előadásain nem beszélhet tájszólással.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
Van tanítási gyakorlata	48	2,65
Nincs tanítási gyakorlata	116	2,16
Összesen	164	2,30

Forrás: saját kutatás ($p=0,006$)

A tanítási tapasztalattal rendelkezők számára kevésbé elfogadható, ha egy tanár nyelvjárásban beszél. Ebben az esetben is arról van tehát szó, hogy az iskola sajátos, a normatív nyelvváltozatot előtérbe helyező környezetként működik. A tanítási tapasztalattal nem rendelkezők számára még inkább elfogad-

ható a nyelvjárási beszéd, aki már tanított, az inkább nem fogadja el a nyelvjárási beszédet.

A tanítási tapasztalattal rendelkezők explicit módon is hangsúlyozzák a sztenderd nyelvváltozat fontosságát az iskolai környezetben (6. táblázat):

6. táblázat. Tanítási gyakorlattal rendelkező / nem rendelkező hallgatók viszonya a következő állításhoz: „Úgy gondolom, hogy az iskolában az anyanyelv irodalmi változatát kell használni, megtanítani.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
Van tanítási gyakorlata	48	3,00
Nincs tanítási gyakorlata	117	2,67
Összesen	165	2,76

Forrás: saját kutatás ($p=0,024$)

A tanítási tapasztalattal rendelkezők a sztenderd nyelvváltozat használatát jelentősebb mértékben támogatják. Ez különösen annak fényében meglepő, hogy az állítást sarkosan fogalmaztuk: az irodalmi nyelv megtanítása és használata tulajdonképpen annak kizárólagos iskolai használatára utal. Ezzel a megállapítással a hallgatók ötöde „teljes mértékben” egyetért. Az „inkább igen” válaszok ugyanakkor árnyaltabb megközelítésre utalnak. A sztenderd szerepével függ össze a nyelvi hibák javítása is (7. táblázat):

7. táblázat. Nők és férfiak viszonya a következő állításhoz: „A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.” (skálaátlagok)

	fő	a négyfokú skálán megjelölt válaszok átlaga
Nők	118	2,95
Férfiak	47	2,60
Összesen	165	2,85

Forrás: saját kutatás ($p=0,024$)

Magyarországon a nyelvi megbélyegzés valós probléma, mivel a sztenderd nyelvváltozat presztízse rendkívül magas, illetve az iskola, a média, a nyelv-művelés stb. – közvetlenül vagy rejtve – ennek fontosságát és felsőbbrendűségét hangoztatják (Kontra, 2005, p. 176). A nyelvi alapú diszkrimináció (lingvicizmus) létét a mai napig számos szakember és laikus kétségbe vonja, ugyanakkor Kontra (2006) számos példával támasztja alá ennek létezését.

Noha kutatásunkban a nyelvi diszkriminációt közvetlenül nem kutattuk, figyelembe kell venni, hogy a sztenderd kitüntetett szerepe előjelzője lehet ennek. A nők – akárcsak a nyelvjárásokkal szemben – ebben az esetben is

nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az irodalmi nyelvnek. Az állításban azonban szándékosan nem fogalmaztuk meg konkrétan, mit is tekintünk nyelvi hibának, ennek megfelelően a leendő tanárok tartózkodtak a szélsőséges („egyáltalán nem” – „teljes mértékben”) válaszoktól.

Gyakori félreértés az, hogy a „társas” nyelvfelfogás értelmében „minden helyes”. Ez természetesen nem így van. Létezik értelmetlen, összefüggéstelen beszéd vagy szövegalkotás, helytelen érvelés stb. Ez azonban elsősorban kulturális probléma, s nem nyelvi. Az iskolai anyanyelv-oktatásnak elsősorban erre kellene összpontosítania, nem pedig a nyelvi szempontból egyébként *helyes* (ám nem minden esetben *helyénvaló*) formák elleni fellépésre (például suksükölés: „meglássuk”; az „-e” kérdő partikula helyének változása: „nem-e tudja”; az „aki” szerepének kiterjedése: „a bankok, akik...”). Azt, hogy mit tekintenek a hallgatók nyelvi hibának – feltételezésünk szerint az előbb felsoroltakat annak tekintik –, további kutatásoknak kell felderíteniük. Mivel a beszélt és írott formák megítélése lényegesen különbözik, ezért a további vizsgálatoknak előszóbeli megkérdezésen kell alapulniuk.

4. Összegzés

Az empirikus vizsgálat eredményei teljes mértékben igazolják a „hagyományos” nyelvfelfogás dominanciáját. A hallgatók kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a sztenderd nyelvváltozatnak, kevésbé elfogadóak az iskolai (tanári) nyelvjárási beszéd tekintetében, továbbá rendkívül nagy szerepet tulajdonítanak a nyelvművelésnek. Mindez nem meglepő, hiszen az iskolai nyelvtanórákon is „hagyományos” szemléletben tanították őket. Az oktatáskutatásnak a jövőben mindenképpen figyelembe kell vennie mindezt.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Balázs G. & Benkes Zs. (2002). *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Békés V. (1997). *A hiányzó paradigma*. Debrecen: Latin Betűk.
- Bezeczky G. (2002). *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fehér K. (2011a). Anyanyelv és közösség. *Magyar Nyelvőr*, 135(1), 65–77.
- Fehér K. (2011b). A nyelv modularizálódó hálogrammatikája és az alkalmazott nyelvtudomány. *Modern Nyelvoktatás*, 17(2–3), 87–100.
- Kiss J. (2002). *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra M. (2005). Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In Gábrity Molnár I. & Mirnics Zs. (szerk.), *Közérzeti barangoló* (pp. 175–202). Szabadka: MTT.

- Kontra M. (2006). *Félreértések a magyar lingvizmus körül*. Kézirat. <http://web.unideb.hu/~tkis/felreertesek.doc>
- Kozma T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lantos E. (2005). *Beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban*. Budapest: HangÁr Hangművészeti és Beszédoktató Műhely.
- Pletl R. (2011). *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Réger Z. (2002). *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Soros Alapítvány.
- Sándor K. (2002). A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In Nyíri K. (szerk.), *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok* (pp. 67–78). Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete.
- Scheuring F. (2011). Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(4).
- Udvarhelyi B. (2009). Hangképzési problémák a tanári beszédben. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(3).
- Verécze V. (2011). Nyelvtantanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon. (Szemantikafejezet középiskolásoknak). In Pete L. (szerk.), *Juvenalia IV. (Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája)* (pp. 429–441). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Victor A. (2003). Sóból van-e a Gellérthegy? A szaknyelv tanulásáról. *Iskolakultúra*, 13(2), 88–92.

NÉMETH NÓRA VERONIKA

PEDAGÓGUSJELÖLTEK OLVASÓI MAGATARTÁSA

1. Bevezetés

Az olvasói magatartás vizsgálata a 20. század második felétől a kultúrakutatások szerves részét képezi. A társadalomtudomány eszközeinek felhasználásával plasztikus képet kaphatunk bizonyos társadalmi csoportok, korosztályok olvasási attitűdjéről (Denise, 2000; Dulin, 1974; Gereben, 1989, 2002, 2005, 2012; Nagy, 1996, 1998; Nagy & Péterfi, 2006). Kutatásunkban egy speciális populáció olvasási szokásainak vizsgálatára koncentráltunk. A pedagógusjelöltek csoportját olyan értelmiségi közeggként értelmeztük, mely a jövő generációjának tudás- és műveltségátadása szempontjából meghatározó jelentőségű. Vizsgálatunk témaválasztását az infokommunikációs eszközök és az olvasás átalakulásának, fejlődésének aktualitása indokolja. Az új olvasási forma (elektronikus) térhódítása kapcsán arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tendenciák tapinthatók ki a pedagógusjelöltek olvasási és számítógép-használati szokásaiban. Az elektronikus felületen történő olvasás – a kutatási tapasztalatok alapján – újfajta technikát követel. Nielsen (2006) kutatásai bebizonyították, hogy a webladlak olvasása során a szemmozgás F betűt formázó mintázatot követ. Míg az iskolában a balról jobbra, fentről lefelé irányuló olvasás technikáját sajátítjuk el (az arab, a héber és a képirás kivételével), addig az internetes olvasáskor egy speciális „szkennelést” (átfutást, átpásztázást) végez a szemünk. A 21. század infokommunikációs technológiái már hang és kép nélkül szinte semmit nem prezentálnak (Mp3, Mp4 lejátszók, stb.). A fiatalok számára a videó- és képküldés akár internet, akár mobiltelefon segítségével mindennapos tevékenység. A memorizálást megkönnyítik a fényképező funkcióval ellátott telefonok, melyek így az írástól (rövid feljegyzés készítése) is megkímélik a kreatív felhasználót. Könyvek címlapjait, kivetített előadás-vázlatokat vagy táblaképeket nem kell ma már lemásolni, elég egy kattintással eltárolni a memóriában. Az ilyen jellegű képi memorizálás átalakítja az olvasási attitűdöt is (Buda, 2007).

2. Olvasásszociológiai vizsgálat pedagógusjelöltek körében

Kutatásunkat 2012 tavaszán végeztük a Partium magyar tannyelvű pedagógusképző intézményeiben (Debrecen, Nyíregyháza, Hajdúböszörmény,

Nagyvárad, Szatmárnémeti, Beregszász). A vizsgálatot online kérdőív formájában folytattuk. A kérdőívet az *EvaSys 5.0* szoftverrendszer¹ segítségével szerkesztettük meg, illetve küldtük el e-mailben vagy a NEPTUN elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül. A megkeresettek száma 902 volt, ebből összesen 468 értékelhető kérdőívet töltöttek ki a pedagógusjelöltek. A válaszadók többsége (87,2%) nő volt (részletesebben lásd: Németh, 2013).

Az olvasási szokásokat vizsgáló kérdésblokkban azt igyekeztünk kideríteni, hogy a pedagógusjelöltek milyen gyakorisággal használják a különböző típusú forrásokat. Itt elsősorban a papíralapú és az elektronikus olvasás közötti tendenciák megfigyelése volt a célunk. Mivel a televízió és a rádió hatását is össze szokták vetni az olvasási tevékenységek gyakoriságával, ezért mi is rákérdeztünk ezekre a fogyasztási szokásokra is. Korábbi kutatási tapasztalatok és a szakirodalom alapján a számítógép használatát, az egyéb jellegű internetezési szokásokat is részletesebben megvizsgáltuk (blogírás, blogolvasás, közösségi oldalak látogatásának gyakorisága, internetes játékok használata).

A hagyományos életmód- és olvasásszociológia eszköztárát alapul véve fogalmaztuk meg az olvasás, illetve információszerző és szórakozási tevékenységek gyakoriságát felmérő kérdéssorunkat. A kérdéscsoport összeállításakor arra törekedtünk, hogy lehetőségünk legyen az adatok országos eredményekkel történő összevetésére is. Az olvasási tevékenységet a könyvolvasás mellett az újság, hetilap és folyóirat kategóriák mentén is megvizsgáltuk. A 21. század nyugati kultúrájára jellemző technikai eszközök használata kiemelt szerepet játszott kutatásunkban, így a fent említett orgánusok papíralapú verziói mellett felsoroltuk az elektronikus változatokat is. Így lehetőségünk volt arra, hogy a papíralapú és az elektronikus olvasási tevékenység tendenciáit összehasonlítsuk, azaz rávilágítsunk az olvasási mód átalakulásának tendenciáira. A könyvolvasás egyik alternatívájaként értelmezzük a hangoskönyv hallgatását, ezért erre vonatkozó kérdést is beillesztettünk a kérdőívbe. Az internethasználat több ágensére kitértünk: blogírás, blogolvasás, közösségi oldalak és fórumok látogatása, játékok használata. Ezek a tevékenységek a passzív olvasói attitűd mellett interaktivitást és folyamatos reflexiót kívánnak, mely fontos összetevője és mutatója az olvasási magatartásnak.

A kérdőíves vizsgálat adatai megerősítették azt az előfeltételezésünket, hogy az olvasás nem vizsgálható csupán a **hagyományos** értelemben vett könyvolvasás mérésével, hiszen a vizsgált populációban az **elektronikus**, konkrétan interneten történő „könyvolvasás” azonos gyakorisággal jelenik

¹ A Debreceni Egyetem az EvaSys 5.0 szoftver licenz tulajdonosa. A szoftvert Halczman Attila közreműködésével alkalmaztuk.

meg. Csak ezt követi a papír alapú újságolvasás (értéke: 2,5), a hagyományos hetilap, folyóirat (értéke: 2,4), illetve az elektronikus hetilap, folyóirat olvasásának gyakorisága (értéke: 2,3). Az eltérések nem túl nagyok, de az olvasási szokások megváltozásának tendenciái kiolvashatók az adatokból. Eredményeink egyértelműen rámutatnak arra, hogy az elektronikus olvasásnak, az internetes forrásoknak milyen nagy jelentősége van a pedagógusjelöltek életében. Természetesen ezek az adatok nem meglepőek, hiszen a megváltozott olvasási szokásokról szóló beszámolók előre jelezték ezt a tendenciát (Csepeli & Prazsák, 2010; Kovács, 2007; Nagy, 2006; Szávai, 2009).

Az elsődleges adatok gyakorisági eloszlása alapján azt tapasztaltuk, hogy az internetes tevékenységek egy része messze megelőzi a hagyományos értelemben vett olvasási aktivitásokat. Az internetes böngészés, a közösségi oldalak a fent bemutatott ötfokozatú skálán négynél magasabb értéket kaptak. A vizsgált területeken belül a válaszadók tevékenységi gyakoriságában a harmadik helyen szerepelt a TV nézés (értéke: 3,3). A televíziót mint az olvasás és a könyv nagy ellenségét tartják számon, aminek valóban van relevanciája. A televíziózás a pedagógusjelölt fiatalok körében is megelőzi a hagyományos értelemben vett olvasási tevékenységet.

A negyedik helyen egy újabb internetes felhasználói szokás, az internetes hírportálok olvasása következik (értéke: 3,2). Az elektronikus hírolvasás és információszerzés elterjedtebb a fiatalok körében. Ugyanakkor nem mondhatjuk, hogy ez a tevékenység általánosan beletartozik a megkérdezettek napi rutinjába, hiszen csak kevesebb, mint felük nyilatkozott úgy, hogy naponta olvas online híreket (37% naponta fél-egy órát, 11% naponta több órát). Azt is fontos megemlíteni, hogy a megkérdezettek több mint 20%-a havonta maximum néhány órát, vagy még annyit sem tölt papír és/vagy elektronikus újságolvasással.

Ezt az arányt azért tartjuk magasnak, mert a jövő pedagógusairól mint értelmiségi rétegről feltételezhetnénk, hogy jobban érdeklődik a napi aktualitások iránt. Bizonyára nem a hozzáférés hiánya okozza ezt a negatív attitűdöt, hiszen a közösségi oldalak látogatottsága a megkérdezettek 76%-a esetében napi rutinnak számít. A megkérdezettek több mint fele naponta több órát is eltölt a facebookon, illetve más közösségi portálokon. Azt mondhatjuk tehát, hogy a fiatalok érdeklődése inkább a perszonális szféra napi történései (barátok, rokonok, ismerősök által közvetített személyes aktivitás) felé fordul. Ugyanakkor azt is feltételezhetjük, hogy a közösségi portálon keresztül is eljutnak hozzájuk a „világ hírei”, még ha nem is hivatalos forrásból, hanem valakinek az interpretálásában. Ezt erősíti meg az a vélekedés is, miszerint az

olvasó nem passzív befogadó, hanem aktív részvevője, partnere az információ közlőjének (Bodoky, 2005; Velics, 2009). A közösségi portálokról ismert tetzésnyilvánítás (like) és megosztás (post) alapvető elvárásként fogalmazódik meg a hírportálok, online napilapok internetes felületén, ami egyértelműen utal a megváltozott olvasási attitűdre, az olvasói magatartás változására.

A gyakorisági rangsor ötödik helyén a rádió szerepel (értéke: 2,9). A válaszadók közel harmada naponta hallgat rádiót. Több mint 10%-a a hallgatóknak akár napi több órát is, míg körülbelül ugyanennyien vannak azok is (13%), akik egyáltalán nem használják ezt a médiumot. A rádiózás után következnek a konkrét olvasásra vonatkozó adatok: papíralapú (nem tanuláshoz kapcsolódó) könyvolvasás (értéke: 2,99), illetve az internetes könyvolvasás (értéke: 2,92). Az adatok azt mutatják, hogy a válaszadók olvasmányélményeik felét papírról, míg másik felét a monitor segítségével szerzik meg. A könyvolvasás napi rutinnak tekinthető az általunk vizsgált pedagógusjelöltek közel egyharmadánál (kb. 21% napi fél-egy órát, 7% napi több órát is olvas).

Szinte megegyezik ezzel az aránnyal az elektronikus formájú könyvolvasásra szánt idő. Számunkra megdöbbentő eredményt mutat a soha nem olvasók aránya, akik a válaszadók közel 6%-át jelentették. Ez meglehetősen alacsonynak tekinthető arányszám, ugyanakkor ha azt feltételezzük, hogy a pedagógusjelöltek a későbbi mintahordozók, példaképek lesznek, akkor úgy véljük, hogy még a 6%-os arány is magasnak mondható. Azok, akik csak havi néhány órát olvasnak papíralapú könyveket, a populáció harmadát teszik ki. Ezt az arányt is kiemelten magasnak tartjuk, ha abból a szempontból indulunk ki, hogy a pedagógusjelöltek mint a jövő értelmisége aktívabb könyvolvasási tevékenységet is prezentálhatna. Sajnos egyértelmű összehasonlításra a kérdések eltérő megfogalmazása miatt nincs mód, mégis fontos megemlíteni, hogy az Ifjúság 2008 adatai szerint az egyetemisták több mint felének (52,5%) nem a leggyakoribb hétköznapi szabadidős elfoglaltsága az olvasás, ami teljes mértékben összeeseng saját adatainkkal.

Vajon mi lehet a nagyarányú nem vagy csak ritkán olvasók magatartása mögött? Az olvasás lassú, megerőltető tevékenység, hiszen aktív szellemi munkát igényel. Napjainkban erre a nagy befektetésre nehezebben vállalkozunk, mivel a legtöbb információt, élményt megszerezhetjük könnyebb úton is. Valószínűsítjük, hogy a könyvhasználat mögött is ilyen negatív olvasási attitűd húzódik meg. A könyvek hozzáférhetősége csak részben korlátozott a felsőoktatásban tanuló fiatalok számára. Azt elképzelhetőnek tartjuk, hogy a meglehetősen magas könyvárak miatt nem tudnak minden könyvet megvásárolni, amit szeretnének, vagy amire szükségük van. Ugyanakkor a könyvtárak

által kínált szolgáltatások mind anyagi szempontból, mind hozzáférés tekintetében elérhetők a hallgatók részére.

A felsoroltak alapján úgy véljük, hogy a papíralapú könyvet nem olvasó fiatalok olvasói magatartásában kell keresni a választ. Ezt erősíti meg az elektronikusan, interneten hozzáférhető könyvek magas negligálási aránya. A válaszból kiderül, hogy a pedagógusjelöltek 18,2%-a soha nem olvas interneten sem könyvet, s közel harmaduk is csak nagyon ritkán. Ez azt jelenti, hogy **nem az olvasás hiányzik tevékenységi struktúrájukból**, hanem a hosszabb, nem tanulás céljából történő könyvolvasás. Míg a rendszerváltás előtti szabadidő- és időmérleg-kutatásokban az olvasás az elsők között szerepelt a szabadidős tevékenységek sorában, addig az életmód átalakulásával, a technikai és gazdasági változások hatására ma már nem ez számít a legkedveltebb elfoglaltságnak (Gyenes, 2005; Nagy & Péterfi, 2006; Tószegi, 2009).

Az e-book olvasó használata (értéke: 1,4) nem igazán elterjedt tevékenységi forma a megkérdezett pedagógusjelöltek körében. Az elektronikus könyvolvasók elterjedtsége a vizsgált területen még kifejezetten alacsony arányú. Ennek okát a technikai háttér, azaz a megfelelő eszköz hiányában vélelmezzük. Ugyanakkor azt tapasztalhatjuk, hogy az egyéb e-könyv olvasásra alkalmas eszközök, mint a táblagépek (tabletek), az okostelefonok, az iPad-ek egyre szélesebb körben használatosak a fiatalok, így a pedagógusjelöltek körében is. Vajon miért nem használják könyvolvasásra nagyobb arányban a felsorolt elektronikai kellékeket? Feltételezésünk szerint a könyv olvasásához még mindig kapcsolódik egy tradicionális attitűd, amely a könyvet kézzel fogható entitásként értelmezi. Egy könyvet megvásárolni, vagy éppen kikölcsönözni a könyvtárból másfajta aktivitást jelent, mint letölteni egy dokumentumot.

Másik magyarázat a technikai eszközök elterjedésének relatíve alacsony szintje. Az elektronikus olvasmányokhoz, könyvekhez történő hozzáférés aránya folyamatosan és rohamléptekben növekszik. Feltételezzük, hogy 2-3 év múlva már az elektronikus könyvek olvasásának nagyfokú előnyéről számolhatunk be. Ennek a prognózisnak az alapja, hogy az általunk vizsgált fiatalok esetében már most is közel azonos gyakorisággal jelennek meg a hagyományosan, papíron olvasott könyvek és az elektronikusan letöltött, képernyőn olvasott művek. Ha a technikai eszközök terjedése a jelenlegi ütemben halad tovább, s a hozzáférés anyagi feltételei is pozitív tendenciát mutatnak (amit szintén feltételezünk), akkor az elektronikusan olvasott könyvek gyakorlatilag átveszik a hagyományos olvasmányok helyét.

Érdekes – meglehetősen alacsony – arányt tapasztaltunk a hangoskönyvek használata terén (átlag: 1,2 pont). A hangoskönyvek elterjedé-

se eredetileg a vakok és gyengénlátók szempontjából volt jelentős lépés. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a hangoskönyv hallgatása kiemelten kezelendő az olvasási tevékenység megváltozása terén is. Korunk rohanó világában, amikor gyakran végzünk több tevékenységet is párhuzamosan egy időben, úgy prognosztizáltuk, hogy a hangoskönyvek használata nagyobb népszerűségnek örvend.

Az Ifjúság 2008 kutatás (Szabó & Bauer, 2009) adataihoz képest azt látjuk, hogy a fórumok és blogok olvasása a pedagógushallgatók körében ugyanúgy jellemző, mint a fiatal lakosság összességében. A számítógépes/internetes játékok használata is közel hasonló képet mutat, mint amit a Csepeli és Prazsák (2010) által publikált adatokból is kiolvashatunk. A számítógépes olvasás ezen területei elsősorban a szórakozás, illetve az információcseré alapját képezik. Az interaktivitás fokozottan érvényesül, ami másfajta olvasási funkciót feltételez. Kiemelten fontos a kereső, szelektáló és értékelő képesség szintje, hiszen ezen kompetenciák nélkül nehezen lehet a megfelelő információt kiszűrni.

Az olvasási és internetezési tevékenységek sorát a blogírás zárja 1,25-es értékkel. Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusjelöltek inkább olvassák mások blogjait, minthogy saját internetes naplót vezessenek. Ez a tendencia is meggyezik a 2008-as Ifjúságkutatás adataival.

A különböző olvasási módokat és gyakoriságukat megvizsgáltuk háttérváltozónként is. A nemek közötti különbség mellett a szocioökonómiai státusz összetevőivel is összevetettük adatainkat. A szülők iskolai végzettsége, a hallgatók lakóhelyének településtípusa, a tanulmányi eredményességre utaló tanulmányi átlag, a vallásosság és az anyagi helyzet mellett a regionalitás kérdését is kiemelten kezeltük.

A nemek közötti különbség vizsgálatakor az e-book, az internetes hírportálok, az elektronikusan megjelenő folyóiratok olvasásának, illetve a hangoskönyv hallgatásának mutatóinál nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. A férfiak és a nők közel azonos arányban használják az internetet is böngészésre, fórumok és blogok olvasására, vagy internetes napló írására és a közösségi oldalak látogatására. Eltérést a papíralapú könyvolvasásnál tapasztaltunk, ahol a női hallgatók közül többen vannak, akik naponta több órát olvasnak, míg a férfiaknál a legjellemzőbb a napi rendszerességgel, de rövidebb ideig (30–60 perc) tartó könyvforgatás (32,2%). A női előny a szakirodalom alapján várható volt. Az elektronikus formában történő, napi rövid ideig tartó könyvolvasás is a férfiak esetében mutat kisebb mértékű pozitív eltérést, de a differencia itt is csak alacsony mértékben szignifikáns. Nem szignifikáns a

különbség a papíralapú folyóirat-, hetilap- és újságolvasással töltött időben sem.

Jelentősebb különbséget tapasztaltunk a két nem televíziózási és a rádiózási szokásaiban. A tévé esetében a női hallgatók bizonyultak „nagyobb rajongóknak”, hiszen míg a férfiak 21,7%-a egyáltalán nem néz tévét (a nőknél ez csak 7,8%), a nők 20,8%-a azonban naponta akár több órát is. Ez a férfiaknál csak 10% volt. Hasonló a helyzet a másik médiumnál: a férfiak 27,1%-a egyáltalán nem hallgat rádiót (a nőknél ez csak 11,5%), a nők egyharmada azonban naponta fél-egy órát is. Ez az arány a férfiak esetében csupán 15,3%. A magas rádióhallgatási arány tartalmába nincs betekintésünk, de az Ifjúság 2008 kutatás adataiból kiindulva feltételezzük, hogy elsősorban zenés, kereskedelmi csatornák a népszerűek a válaszadók körében. A technikai eszközök (mobiltelefon) lehetőséget nyújtanak a rádiózásra időtől és helytől függetlenül is.

A legjelentősebb eltérést a számítógépes és internetes játékokkal töltött időben tapasztaltuk. Az adatokból kiderült, hogy azt az időt, amit a férfiak nem a tévé, illetve rádió társaságában töltenek, játékokra használják. A férfiak nagyon gyakran, legalább hetente néhány órát (33,3%), de napi szinten is sokat (fél-egy óra: 18,3%, napi több óra: 11,7%) játszanak a számítógépen. Ugyanakkor a nők fele egyáltalán nem játszik számítógépes játékokat. Az országos ifjúságkutatási adatok is hasonló tendenciákról számolnak be az internetes játékok nemi megoszlása tekintetében. Kérdőívünkben nem tudtunk kitérni a televízió, a rádió és az internet használatának részletesebb felmérésére. Ezen adatok tükrében árnyaltabb képet kaphatnánk a felhasználók magatartásáról, értékrendjéről és fogyasztási attitűdjéről, de meglévő adataink is beszédesek a nemi különbség tekintetében.

A **szülők iskolai végzettségének** determináló hatását vártuk a szakirodalmi utalások és korábbi kutatások alapján. Ezekkel ellentétben azt tapasztaltuk, hogy csak néhány tevékenység esetében mutatható ki szignifikáns különbség a magasabban kvalifikált, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél. Magyarozatként szolgálhat az intézményi hatás: azaz az iskolai szocializáció, mely már a közoktatásban is jelez bizonyos szintű hatásokat. Az egyetemi, főiskolai klíma pedig tovább erősítheti az értékekben, az életmódban és a kulturális fogyasztás szokásaiban történő változásokat (Pusztai, 2011). Az új környezet, a kortárs csoportok, a tanári minták különböző mértékben, de mindenképpen hatást gyakorolnak a hallgatókra.

Az apák iskolai végzettsége esetében fordított arányosságot tapasztalhatunk a rádióhallgatás gyakoriságával. Minél képzetesebb az apa, annál keve-

sebbet, illetve ritkábban hallgat rádiót a gyerek. Az apa végzettsége és a rádióhallgatás közötti negatív irányú összefüggésre nem találtunk magyarázatot. Az anya iskolai végzettsége és a fórumolvasás negligálása között is gyenge kapcsolatot fedeztünk fel. Az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekei jellemzően nem használják az internetes információ- és véleménycsere egyik gyakori interaktív eszközét: a fórumokat.

Az **anyagi helyzetből fakadó hatások közül** a fórumolvasás jelenik meg szignifikáns mértékben. A fórumolvasás szinte egyáltalán nem jellemző a nehezebb anyagi körülmények között élő hallgatókra. Más tekintetben azonban nem találtunk eltérést, ami arra utal, hogy az anyagi helyzet nem oka önmagában a különböző olvasási szokásoknak.

A **vallásosság** és a művelődési, szórakozási tevékenységek között csak két esetben találtunk összefüggést. A papíralapú hetilapok és folyóiratok olvasása a nem vallásosok körében (25%-nál) nem tartozik a napi rutinba. Ugyanakkor az internetes játékokkal a nem vallásos hallgatók több mint 60%-a foglalkozik, a vallásosok fele soha nem tölt időt ilyen játékkal. A számítógépes játékok nem tartoznak a tradicionális időtöltés tevékenységei közé. A vallásos attitűddel jellemezhető hallgatók magatartásában így kevésbé kap helyet ez a szabadidős elfoglaltság.

A **tanulmányi eredményesség** szempontjából több szignifikáns eltérésre is fény derült. A hallgatói válaszokból arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a hallgatók, akik a számítógépet, illetve az internetet gyakrabban használják szórakozásra, kikapcsolódásra, rosszabb tanulmányi átlagot érnek el. Kimutatható a blogolvasással töltött idő és a tanulmányi eredményesség közötti negatív korreláció is. A fórumolvasás szintén hasonló tendenciát mutat. A kiválóak közel 40%-a soha nem olvas fórumbejegyzéseket. Feltételezzük, hogy ez az időbeosztás és az érdeklődési kör miatt alakul így. A rosszabbul teljesítők 11%-a naponta több órát tölt blogok olvasásával. Feltételezzük, hogy a hasonló élethelyzetben élő, vagy éppenséggel a különleges életmódot folytató bloggerek írásai keltik fel ezen hallgatók kíváncsiságát. A kiváló teljesítményt produkálók közül senki nem nyilatkozott úgy, hogy internetes naplókat olvasna szabadidejében, ami arra utal, számukra a blogolvasás felesleges időpocsékolás.

A játék is sok időt vesz el a tanulók szabadidejéből. Ez a tevékenység a tanulmányi átlagban is megjelenik. A kiváló tanulóknak több mint fele soha nem játszik a számítógépen, míg a gyengébb eredményt felmutató hallgatók közel fele napi szinten tölti ilyesmivel az idejét. A közösségi oldalak napi használata szinte a teljes megkérdezett populációra jellemző. Azonban

nem mindegy, hogy mennyi időt töltünk virtuális kapcsolatainkkal. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a kiváló tanulók 28%-a, az átlag alatt teljesítőknek viszont 47%-a naponta több órát barangol a digitális kapcsolati hálóban. A közösségi oldalak látogatása természetesen nem egyenlő az olvasással, de a tartalom böngészése – a képek és a videó-bejátszások mellett – meglehetősen sok olvasási tevékenységgel jár. Itt újra az olvasás különböző megközelítéseire hívjuk fel a figyelmet. A szép- vagy szakirodalom nem azonos intellektuális és kognitív olvasási feladat, mint egy internetes bejegyzés vagy komment, de ha az olvasást csupán betűk felismerésének, illetve szövegbefogadásnak tekintjük, így ezzel az olvasási tevékenységgel is számolnunk kell. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert a szöveg más kvalitására utal (könnyebb olvasni, ugyanakkor a nyelvi fejlődést nem segíti), illetve azért is, mert időt vesz/vehet el más jellegű olvasmányoktól.

3. Összegzés

Kutatásunk elején feltételeztük a pedagógusképzés bizonyos mértékű homogenitását. Az olvasás gyakoriságát vizsgáló adatok alapján elmondhatjuk, hogy az olvasás mennyiségileg nem csökkent, valójában inkább átalakult. A papíralapú olvasmányok (például nyomtatott könyvek, napilapok, folyóiratok) helyett egyre inkább az elektronikus forrásokat használják a fiatalok. A pedagógusjelölt hallgatók internetezési szokásairól kiderült, hogy domináns szerepet játszanak mindennapi életükben, azaz életmódjuk meghatározó részét képezik. Ebből következik, hogy az internetes olvasás, információszerezés, szórakozás, kapcsolattartás és kommunikáció a vizsgált populációra a háttérváltozóktól függetlenül általánosan jellemzőek.

Felhasznált irodalom

- Bodoky T. (2005). A hírportál mint tömegmédium. *Médiakutató, nyár*. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_02_nyar/05_hirportal
- Buda A. (2007). Infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 17(4), 8–13.
- Csepeli Gy. & Prazsák G. (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Dulin, K. L. (1974). The sociology of Reading. *The Journal of Educational Research*, 67, 392–396.
- Denise, E. M. (2000). Changing Technologies, Changing Literacy Communities? *Language Learning and Technology*, 4(2), 43–58. <http://www.llt.msu.edu/vol4num2/murray/default.html>
- Gereben F. (1989). *A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Egy reprezentatív országos vizsgálat eredményei*. Budapest: OSZK KMK.

- Gereben F. (2002). Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon. In *Könyvtárosok kézikönyve 4. kötet, Határterületek* (pp. 17–57). Budapest: Osiris Kiadó.
- Gereben F. (2005). *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest: Lucidus Kiadó.
- Gereben F. (2012). Hagyományos és/vagy digitális olvasás? *Könyvtári Figyelő*, 58(3), 503–523.
- Gyenes E. (2005). *Találkozások a kultúrával 5. Olvasási szokások*. Budapest: Művelődési Intézet MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Kovács I. (2007). *Az elektronikus tanulásról*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Nagy A. (1996). Napi robotos vagy organikus értelmiségi? Pedagógusok olvasási kultúrájáról. *Új pedagógiai szemle*, 46(12), 93–104.
- Nagy A. (1998). Modernizáció: globalizáció, amerikanizáció? Változási tendenciák a hazai olvasási és könyvtárhasználati szokásokban. *Könyvtári Figyelő*, 44(3-4), 476–484.
- Nagy A. (2006). Növekvő kulturális szakadék – az olvasás példája. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 8(4), 56–63. http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00032/na_0604.htm
- Nagy A. & Péterfi R. (2006). Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. *Könyvtári Figyelő*, 52(1), 31–46.
- Németh N. V. (2013). *Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy batármenti régióban*. Doktori (PhD) értekezés http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/173311/5/Ertekezes_Nemeth_Nora_Veronika-t.pdf
- Nielsen, J. (2006). *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Az értelmező közösségek hatása a hallgatói pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Szabó A. & Bauer B. (2009). *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Szávai I. (szerk.) (2009). *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó.
- Tószegi Zs. (2009). Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 11(4), http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm
- Velics G. (2009). Újságok, újságírók és olvasók: átmenet a famentes jövőbe. *Médiakutató, tél*, 45–65.

Társadalmi kihívások – pedagógiai válaszok

PATAKI GYÖNGYVÉR

ÖSSZEHASONLÍTÁSOKON ALAPULÓ OKTATÁSI TÉR ÉS TANULÓI IDENTITÁSOK. ÚJ TRENDEK AZ ANGOL INKLUZÍV PEDAGÓGIÁBAN

1. Bevezetés

E tanulmány az angol inkluzív pedagógia oktatásszociológiai irányzatának arra a problémára adott válaszait, diskurzusait kívánja bemutatni, hogy az oktatási rendszertől elidegenedő, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók száma a standardokon alapuló oktatási térben Európa-szerte nő (Chiu & Khoo, 2005; Wilkinson & Pickett, 2009; Wilms, 1999). Az inkluzív pedagógia oktatásszociológiai irányzatának fogalmi rendszerén belül tárom fel a tanulói identitások átalakulásához vezető út oktatásszociológiai irodalmát. Az általam bemutatandó szerzők az oktatási környezet akadályaira hívják fel a figyelmet, amelyek megnehezítik a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók felzárkózását. A bemutatandó oktatásszociológusok szemléletmódváltást indítványoznak, ami átalakítaná a sajátos nevelési igény kutatásának gyakorlatát és új hatékony módszerekkel gazdagítaná az inkluzív pedagógiát. A cikkek kiválasztásakor két szempontot követtem. Egyrészt olyan cikkeket választottam, amelyek reprezentálják az angol inkluzív pedagógiában folyó meghatározó irányzatokat, másrészt a kiválasztott cikkek segítséget nyújtanak a magyar közpolitikák, a kutatási eredmények vagy az iskolai gyakorlatok mélyebb megértéséhez. Jelen tanulmány az angol oktatásszociológia inkluzív pedagógiai irányzata nyomán azokat a tanulókat tekinti sajátos nevelési igényűeknek, akik valamilyen szempontból az adott oktatási körülmények között marginalizálódnak.

Az iskolai nehézségekkel küzdő tanulók számának Európa-szerte kivehető növekedését az angol kutatók három tényezővel hozzák összefüggésbe. Az angol szerzők egyrészt mellett érvelnek, hogy a „sajátos nevelési igény” kategória formálódása egy gyakorlattól távoli akadémiai szférában zajlik, és ez a kategorizáció nem mentes a tudománypolitika és a társadalompolitika érdekszféraitól. A problémák másik csoportja az inkluzív pedagógia diszciplináris fejlődésének sajátosságaira vezethető vissza. Hiszen az inkluzív pedagógia nem egy társadalmi igazságosságon alapuló megközelítésből eredeztethető, hanem elődje az a speciális oktatás, amely a XIX. század óta a fogyatékosokra, a tanulók szétválasztására koncentrál. Az inkluzív pedagógia tehát egy olyan fo-

galmi és diszciplináris térben próbálja azonosítani és elhárítani a tanulók tanulási környezetében megjelenő kirekesztés mechanizmusait, amit újra és újra definiálni és igazolni kell. Végül egyes angol szerzők szerint a tanulási nehézségek vagy tanulási gátak azokkal a kulturális miliókkal magyarázhatók, ami egy-egy oktatási térben kialakul. Az iskola egyre kevésbé hárítja el a társadalmi különbségekből adódó frusztrációkat. Sőt, az európai oktatási teret egyre inkább meghatározó nagy összehasonlító statisztikák az iskolai elszámoltathatóságon keresztül átfogalmazzák az iskolai célokat és prioritásokat. Mindez fokozza az összehasonlítások szerepét az oktatásügyben és növekvő frusztrációkat idéz elő az osztályteremben.

E tanulmányban először az angol inkluzív pedagógia sajátosságait és a nehézségek leküzdésére született megoldási javaslatokat tárgyalom. Bemutatom a tudás azon módozatait, amelyek gátolják az inkluzív szemléletmód meghonosodását, az inkluzív pedagógia diszciplináris fejlődési sajátosságait, az oktatási rendszer működésmódjában fellelhető hiányosságokat, és azokat a tanulási folyamatokat, amelyek nehezítik a termékeny tanulási környezet kialakulását. Innen vezet a jelen irodalomfeldolgozás útja azoknak a szerzőknek a tárgyalásához, akik a tanulók másságát nem az individuumba helyezik, nem az iskolai módszerek, tananyagok és a tanuló összeférhetetlenségéről beszélnek, hanem egy gyakorlatközösség kialakítását szorgalmazzák az iskolán belül. E gyakorlatközösségben vagy tanuló közösségben mindenki másképp egyenlő. E közösségek kialakításához a tanári professzió funkcióinak és módszereinek újrágondolása szükséges. E szerzők műveiben a hangsúly az egyén képességeiről áttevődik egy olyan iskolai környezet kialakítására, amely különös figyelmet szentel tanulói marginalizálódására.

2. Az inkluzív pedagógia korlátai

A speciális oktatás már a hetvenes években létrehozott egy, a szakpolitikák kialakításában hasznosnak tűnő fogalmat, a „sajátos nevelési igényt”. Maga az *igény* egy olyan édes-keserű pirula (Corbett, 1996), amely a rawlsi társadalmi igazságosság logikáját követve azt a téves képzetet sugallja – állítják a szerzők –, hogy ez a sajátos igény kielégíthető társadalmi segítségnyújtás által. A fejlesztés a jóléti állam szolgáltatásaként jelenik meg és szükségtelenné teszi az iskola tágabb környezetének felelősségvállalását.

A 80-as évektől kezdődően azonban egyre kifejezettebb a mérhető minőségek összehasonlításának igénye az oktatásügyben. Összehasonlítva a svéd, finn, holland, kanadai, egyesült államokbeli és lengyel oktatási rendszerek teljesítményét, Wilms rámutat, hogy a magas iskolai szülői háttérrel ren-

delkező tanulók esetében az oktatási rendszerek teljesítményei majdnem azonosak a különböző országokban, míg az alacsony képzettségű szülők gyermekei esetében az oktatási rendszerek között komoly eltérés mutatható ki. Mindez valószínűsíti, hogy a nagyobb jövedelemkülönbségek között élő tanulók számára az azonos teljesítmények elérése kizártnak tűnik, ezért körükben gyakrabban jelennek meg azok a tanulói identitások, amelyeket a visszahúzó-dás, az ellenállás és a deviancia jellemez. E standardokon alapuló teljesítménymotiváltság a nemzetközi összehasonlítások tükrében a társadalom felső szegmensében valóban növeli az oktatási rendszerek hatékonyságát, de a le-szakadó társadalmi csoportok esetében az oktatási rendszerek hatékonysága kérdéses. Az oktatási rendszertől elidegenedő, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók száma Európa-szerte nő (Chiu & Khoo, 2005; Wilkinson & Pickett, 2009; Wilms, 1999). Az objektív vagy szubjektív státuszvesztéstől való szor-rongás, a társadalmi státusz érzete számos tanulót sodor a relatív hátrányos helyzet (*relational poverty*) felé.

A fentiek fényében nem meglepő, hogy a szakirodalomban komoly fi-gyelem irányul az összehasonlítás által kiváltott pszichés folyamatokra. Tho-mas (2012) elemzi, hogy a társadalmi egyenlőtlenség, a hierarchia hogyan for-mál tanulói identitásokat. A tanulmány rámutat, hogy a dichotómiákkal – jó/rossz, tehetséges/tehetségtelen – összehasonlításokban gondolkodó okta-tásügyi tér miként épít ki deviáns tanulói identitásokat. Az összehasonlítás pszichológiája, az önkontroll, az eleve elrendeltség, a státuszvesztéstől való félelem, a források és a támogatások aránya mind-mind hozzájárulnak egy olyan folyamathoz – állítják a szerzők –, amelyben tanulók marginalizálódnak, részvételi hajlandóságuk csökken. Ezért ajánlott különös figyelmet fordítani az iskola és a közösség szerepének és határainak átgondolására. Fontos a szerzők szerint mérlegelni, hogy az európai oktatási térben divatos összehasonlítás szigora miként tompítható az iskolai térben.

Összefoglalva elmondható, hogy az inkluzív pedagógia egy olyan disz-ciplináris térben formálódott, ahol a hangsúly az egyéni képességihiány okai-nak feltárásáról a XX. század második felében egyre kifejezettebben áttevő-dött az oktatási intézmények és rendszerek problémáinak sajátágaira. A tanu-lási nehézségek okait a múlt század elején a tanulók veleszületett, organikus sajátágainak tudták be, majd a nehézségek hátterében interaktív okokat azo-nosítottak. A tanulók igényei és a kínált kurrikulum, a tanítási módszerek és eszközök közötti nem megfelelésben látták az iskolai világtól való elzárkózás okait. A XX. század utolsó évtizedeiben az oktatási intézmények szervezeti folyamatai és a velük szemben támasztott nemzeti és nemzetközi szintű köve-

telmények vizsgálata állt az angol inkluzív pedagógia homlokterében. Az utolsó tíz évben a tanulási nehézségek megértésében a tanulási környezet feltárása és a formálódó tanulói identitás nyert prioritást.

A tényleges inklúzió megvalósítását a kormányzati kezdeményezések egyrészről a *tanári módszerek* (Sammons, 2006), másrészről a *tanulói környezet* (Dunne & Gazeley, 2008; Mamon, 2004) átalakításával kívánják elérni. Ezért az alábbi két fejezetben bemutatom azokat a kutatásokat, amelyek megvizsgálták, hogy a bevezetett intézkedések milyen mértékben segítették elő az inkluzív pedagógia céljainak megvalósítását.

3. A problémák megoldására született válaszok

3.1. Hatékony tanítási módszerek: teljesítményalapú csoportosítás

Az oktatási rendszer hatékonyságának fokozását az angol oktatásirányítás részben hatékony tanítási módszerek bevezetésével kívánja elérni. E tanítási módszerek összhangban lennének azzal az igénnyel, hogy a kirekesztésnek a társadalomban és az oktatásban jelen lévő formáit tompítsák. Ennek az indítatásnak az égisze alatt egy átfogó kutatás keretében neves kutatók – Dunne, Humphreys, Dyson, Sebba, Gallanaugh és Muijs (2011) – vizsgálták az iskolában alkalmazott tanítási módszerek és a kirekesztés mechanizmusai közti összefüggést. A tanulmány kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmazott. A kvalitatív kutatásban tizenkét olyan intézményt vizsgáltak Anglia-szerte, amely sikeresnek tűnt az alacsony teljesítményű tanulók integrálása szempontjából. Ezekben elemezték az intézményi gyakorlatokat. Majd a vizsgált intézmények adatait is tartalmazó országos adatbázis segítségével feltárták, hogy milyen szocio-kulturális háttérváltozók jellemzik a különböző tanítási módszerekkel megközelített tanulókat. Van-e szisztematikus összefüggés bizonyos társadalmi csoportok és az alkalmazott tanítási módszerek között, avagy e módszerek kiválasztásakor elsősorban a tanulók teljesítményét veszik figyelembe? A kutatás az alkalmazott tanítási módszerek közül különösképpen arra volt kíváncsi, hogy az iskolák közötti, iskolán belüli, osztálytermi csoportok kialakítása valóban eléri-e célját, növeli-e a gyerekek tanulói teljesítményét, vagy csak megerősíti a már meglévő társadalmi különbségeket, osztályhovatartozást.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a tanulói teljesítmény szerinti csoportokban történő fejlesztés, bár az oktatásügyi indikátorok alapján sikeresnek tűnt, komoly aggályokat ébresztett a kutatókban. A kvalitatív és kvantitatív adatok ellentmondásosnak tűntek. A kvalitatív interjúk alapján világossá vált, hogy az iskolák felszereltsége kitűnő, és az iskolákban a kívánt célok elérése érdekében egy jelentősnek mondható humánerőforrás-átcsoportosítás is

történt. Az alacsony teljesítményű és a magas teljesítményű csoportok oktatói között nem lehetett különbséget felfedezni. Az iskolákban alkalmazott rugalmas kurikulum lehetővé tette, hogy a differenciált oktatás alatt az eltérő teljesítményű tanulók gondolkodási és kommunikációs képességeit differenciáltan fejlesszék. A feladatokat, a támogatás minőségét és mennyiségét, a bemutató tananyagot és az ellenőrzés módját is differenciálták.

A kvantitatív elemzés azonban rámutatott az így kialakított csoportok szocio-kulturális háttéradataira. Az egyes csoportokba nem véletlenszerűen kerültek különböző társadalmi háttérrel rendelkező gyerekek, mint ahogy azt a kvalitatív elemzés és az iskola célkitűzéseiben megfogalmazott kijelentések alapján várhatnánk. Az adatok tükrében a csoportok kialakítását csak ötven százalékban határozta meg a teljesítmény, a további ötven százalék a tanulói viselkedés, attitűd és kíváncsi csoportdinamika között oszlott meg. A csoportok kiválasztása mögött egy erőteljes szubjektív elem, a tanári döntés áll. A kutatók szerint, ha feltételezzük, hogy az iskolák hétköznapijaiban jelen lévő intézményi nehézségek a csoportok közötti átjárást megnehezítik, a jelentős részben a tanári döntésen alapuló csoportképzés nem feltétlenül segít az inkluzív pedagógia céljainak megvalósításában.

A szerzők szerint a csoportosítást megalapozó tanári döntések ellenőrzése elengedhetetlen feladat. A csoportok közti átjárás biztosítása tovább fokozhatja a csoportosítás eredményességét. Teljesítményalapú csoportosítás esetén kitüntetett figyelmet érdemel, hogy van-e szisztematikus összefüggés a csoport kiválasztásának döntései, az iskolai folyamatok valamint a társadalmi osztály-hovatartozás, etnikum és fogyatékoság között. A kutatók szerint e szempontok mérlegelése nélkül a teljesítményalapú osztályozás a hátrányosabb helyzetben lévő alacsonyabb teljesítményeket produkáló gyerekek bevonásának gátjává válhat, és nem váltja be a hozzá fűzött reményeket.

3.2. Tanuló környezet

Az eddig elmondottak alapján kitűnik, hogy a teljesítményalapú csoportosítás mint hatékony tanítási módszer alkalmazása az iskolai problémákkal küzdő tanulók esetében csak bizonyos megszorításokkal eredményes. Az angol szakpolitikák a tanári módszerek hatékonyságának növelésén kívül a tanuló környezet átgondolásával kívánják fokozni az oktatási rendszerek teljesítményét. Az alábbi szerzők arra a kérdésre keresték a választ, hogy az iskolai környezet átalakítása mennyire járul hozzá az együttnevelés lehetőségének megteremtéséhez, a tanulók teljesítményének fokozásához.

Ennek érdekében a hátrányos körzetekben működő iskolákat Angliában többfunkciós szolgáltató központokká alakították át. Ezek egyszerre helyszínei a gyermekvédelemnek, a felnőttoktatásnak és a közoktatásnak. Az iskola funkcióinak és működésének egy integratív keretben történő értelmezésére több országban találhatunk példákat (Dánia, Lengyelország, Oroszország, USA, Ausztrália, Kanada, Írország, Hollandia, Dél-Afrika). Az oktatási kezdeményezések igen hasonlóak abból a szempontból, hogy mit, ki és hogyan szolgáltató, és e szolgáltatás koordinációjában milyen szerepe van az iskolának. A lényegi különbségek az iskola szerepének értelmezésben mutatkoznak. Míg egyes iskolák a tanulók fejlesztését tekintik fő feladatuknak, addig mások a családok hátrányos helyzetének enyhítésére fókuszálnak. Az iskolák nem a térség hiányosságaiból, hanem a rendelkezésükre álló erőforrásokból indulnak ki, és tükrözik az iskola lokális közösségbe való illeszkedését.

A *kiterjesztett funkciójú oktatásiügyi szolgáltató központok* hatékonyságának mérése ugyanakkor problematikus. A kapott eredmények érvényessége számos esetben kérdéses. Itt éppúgy megtalálhatók policy-elemzések (Cummings, Dyson, Muijs et al., 2007; Cummings, Dyson & Jones, 2010; Cummings, Dyson, Papps et al., 2005, 2006), iskolai jelentések, mint komolyabb tudományos munkák (Cummings, Dyson & Todd, 2007; Dean, Dyson, Gallannaugh et al., 2007). A közösségi iskolák irodalma alapján ezek az iskolák sikeresnek bizonyultak a legkomolyabb nehézségekkel küzdő tanulók bevonásában, illetve a tanulók közötti jelentős teljesítménykülönbség mérséklésében. Az iskoláknak azonban nem sikerült tompítani a társadalmi hierarchia káros hatásait. Ennek fényében az integrált problémakezelés tűnik követendőnek, amely enyhítheti az iskolákra háruló nyomást. A kíváncsú tanuló környezet kialakításához egy új tanári professziókép társult, ahol a tanárok nem a domináns kultúrát közvetítik, nem elvek mentén kívánnak segíteni az adott térségen, hanem részei annak a mini társadalomnak, amelyet átalakítani akarnak. A tanárok a helyi szinten megfogalmazódó problémákra kínálnak iskolai segítséget.

Az iskolák funkcióinak száma nőtt, mintaadó szerepe csökkent, és az iskola és közösségi és szolgáltatói környezete közti határ kevésbé szigorúvá vált. Napjaink angol iskolái – különösképpen a kiemelt prioritású tankerületekben – intézményi *network*-be illeszkedve integratívan látják el feladataikat. E koncepció szerint a hatékonyság növeléséhez a társadalmi célok konkretizálása és az iskolák szerepének egyértelmű azonosítása szükséges.

3.3. A méltányos osztálytermi légkör kialakítása

Az angol inkluzív pedagógia kutatási eredményei egyrészt nem erősítik meg azon szakpolitikai próbálkozásokat, amelyek különböző oktatási módszerek-

kel – teljesítményalapú osztálytermi, iskolai vagy intézményi szintű csoportosítással – kívánják csökkenteni a hátránnyal induló tanulók marginalizálódását. Másrészt a *kiterjesztett funkciójú oktatási és szolgáltató központok* hatékonyságára sincsenek egyértelmű és kétségbevonhatatlan kutatási adatok. Ezért a szerzők egy harmadik csoportja, kétségbe vonva a képességek és a teljesítmény közötti egyértelmű összefüggést, az oktatási tér makrofolyamatai helyett az iskola mikrovilágára fókuszálnak.

E kutatók azt a kérdést járják körbe, hogy mi tesz egy osztálytermi légkört méltányossá. A tanulás mely folyamatai nehezítik meg vagy lehetetlenítik el a különböző képességekkel rendelkező tanulók fejlődését? Az osztályterem – Lefebvre szerint – egy olyan sajátos karakterrel és kötelező elemekkel felruházott tér, amely szükségképpen kizáró, mint minden olyan tér, amely megjelölt (Lefebvre, 1974/1999, p. 99). E térben hatalmi játszmák, irányított társadalmi konfliktusok zajlanak (Bourdieu, 1991). Miként az előző két fejezetben már előrebocsátottam, a másság az osztályteremben kettős. Az egyik oldalról egyes tanulók „problémásak”, a másik oldalról azonban maga az osztálytermi légkör sematikus, amihez képest ez a más vagy elfogadhatatlan viselkedés értelmezhetővé válik. Ebben a térben a tanulók egyszerre alkalmazkodnak a tér követelményeihez, és termelik újjá, vagy alakítják át az osztálytermi magatartás szabályait.

Wayne (2009) szerint a tanárképzés egyik komoly hiányossága, hogy miközben nem készíti fel a tanárokat a tanulók etnikai, nemi és képességbeli különbségeinek kezelésére, addig ellátja őket előre gyártott receptekkel, amelyek kevéssé bizonyulnak hasznosnak a gyakorlati szakmai életben. A tanári szerep kiüresedik, a szakpolitikai célok megvalósításának eszközévé válik. Az egyetemről frissen érkező tanár egy domináns kultúrát közvetít, amely meghatározza az osztálytermi szerepeket és térhasználatot. Egy olyan előre definiált oktatási tér jön létre, amely újratermeli az iskolai problémákat. Wayne szerint a tanárok és pedagógiai asszisztensek feladata nem korlátozódik arra, hogy beintegrálják a problémás tanulókat az osztályközösségbe (Bailey & Robson, 2004; Booth, Ainscow & Dyson 1998; Lacey, 2001). A pedagógiai asszisztens feladata nem a tanár és a tanulási nehézségekkel küzdő gyermek közti közvetítésben ragadható meg, mely folyamat során a problémás gyerek és a neki segítő pedagógiai asszisztens együtt izolálódhat (Ainscow, 2000; Booth, Ainscow & Dyson, 1998). A tanár és pedagógiai asszisztens azért felelős, hogy egy olyan oktatási teret alakítson ki, amiben minden tanuló otthonra lel, ahol mindenki aktívan hozzájárulhat az oktatási tér kialakításához. A pedagógiai asszisztens e felfogás szerint tehát nem asszisztál, nem igazítja a tananyagot a

sajátos nevelésű igényű gyermek képességeihez, hanem gazdagítja az osztálytermi légkört és aktívan részt vesz a célok kialakításában és megvalósításában. E lényegileg komplexebb felfogás szerint a fejlesztő pedagógus és a pedagógiai asszisztens kooperációja áll az inkluzív pedagógia központjában. Az optimális tanuló környezet megteremtéséhez nem csak demokratikus terekre van szükség, ahol mindenkit azonosnak tekintenek, hanem fontos biztosítani, hogy az oktatási tér kialakításban is mindenki egyenlőképpen vehessen részt.

Miképpen képezhetők a tanárok olyan szakemberekké, ahol a tanári gyakorlatközösségekben való szakmai fejlődés segíti az osztálytermi problémák megoldását? Hogyan válhatnak a tanárok olyan autonóm személyiséggé, akik képesek ad hoc szituációkat improvizatíván megoldani? Hogyan maximalizálható a tanulók teljesítménye és fokozható részvételi aktivitásuk az osztálytermi kirekesztési technikák minimalizálásával? Milyen anyagi és személyi támogatás szükséges ahhoz, hogy a tanárok a kívülről jövő társadalmi nyomással szemben konkrét pedagógiai célokat tartsanak szem előtt?

Allan (2011) árnyalja a tanulási nehézségekről kialakult képet és rávilágít, hogy a tanulási nehézségek meghaladásához számba kell vennünk a tudásról kialakult ortodox elképzeléseinket. Allan a francia nyelvfilozófusok (Foucault, Derrida, Deleuze, és Guttari) gondolatait az inkluzív pedagógiába adaptálva új tanítási módszereket, tanári gyakorlatokat ír le. A szerző mellett érvel, hogy az elmélet és a gyakorlat szigorú elválasztása helyett e két szféra egymásra vonatkoztatása termékeny metodikai eredményekhez vezet. A fenti francia gondolkodók a hatalom és az ellenőrzés mikrofolyamataival foglalkoztak, illetve tematizálták a társadalmi kényszerek és korlátok megváltoztatásának lehetőségét. Julie Allan szerint e filozófusok a másság filozófiai megközelítésével előkészítették a talajt a másként tanuló fiatalok megértéséhez.

Az iskolai kontextusban megjelenő fegyverkezési módok bemutatására számos kiváló elemzés született, amelyek rámutattak e rejtett folyamatok hátrányos hatásaira. Ezek a megközelítések – Foucault hatalomelméletét alkalmazva – rávilágítottak ugyan arra, hogy a hatalom apró körei miként hátráltatják a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlődését (Reid, Valle, 2004; Tremain, 2005), de kevés empirikus evidenciával szolgáltak annak megértéséhez, hogy az ilyen helyzetben lévő tanulók mit tehetnének helyzetük megváltoztatására. Allan olyan konkrét oktatási gyakorlatokat mutat be, amelyek nem antagonista, kompetitív vagy agresszív jellegűek, hanem a tanulói identitások újradefiniálásán alapulnak. A nehézségekkel küzdő egyén a rá nehezedő normatív osztálytermi elvárásokat alakíthatja át. A tanulók tanulói identitásuk módosításával át tudják alakítani azokat a normákat, amelyek őket arra készte-

tik, hogy az osztályteremben marginális pozícióban kirekesztettként viselkedjenek. A nehézségekkel küzdő tanulók, ha nem is képesek teljesen átalakítani identitásukat, árnyalni tudják azt. Fejlesztő pedagógiai segítséggel képesek kilépni abból a szerepjátékból, amibe nap mint nap belekényszeríti környezetük.

A speciális oktatás egész eddigi hagyománya vonható kérdőre – állítja a Julie Allan –, ha komolyan vesszük a különbség francia filozófusait. Másként látni, gondolkodni és cselekedni komoly szellemi kihívás egy olyan diszciplína keretei között, amely egy hosszú évszázadon keresztül magabiztosan bemérte az iskolai képességeket.

4. Összegzés

Az inkluzív pedagógia szükségképpen politikai állásfoglalás, amely érzékeny a fogyatékosság vagy a képességhiány egyéni értelmezéseire és továbbítja ezt a politikai döntéshozók felé. A XIX. és XX. századi speciális oktatásban központi szerepű a problémavezérelt segítségnyújtás, a XXI. század inkluzív pedagógiájában ugyanakkor olyan fogalmak kerülnek előtérbe, mint a tanulói közösség, a tanulói identitásproblémák, a státuszrelativitás.

A fenti szerzők szerint a hatékonyság alapja a morális célok iránti elköteleződés, ugyanakkor a pusztá teljesítményelv nem garantálja a morális szempontból elfogadható cselekvést. Lényegi strukturális átalakulásra van szükség a célok eléréséhez: az iskolai problémákkal küzdő tanulók számának csökkentéséhez, a kirekesztés folyamatainak azonosításához. A tanulási nehézségek fejlesztéséhez szükséges tényezők messze túlmutatnak az oktatási rendszer keretein. A tanulási nehézségek enyhítésének elengedhetetlen feltétele a diszciplináris korlátok (sajátos nevelési igény fogalmának tisztázása), a rendszer sajátosságok (tanítási módszerek, és környezetek) és a tanulási gyakorlatok hiányosságainak (kiüresedett tanárszerepek, tanulói identitás figyelmen kívül hagyása) azonosítása. Az angol kutatók szerint, ha nem is lehetséges ezeknek az akadályoknak a maradéktalan elhárítása, maguknak az akadályoknak a felismerése már jelentős előrelépés lehet.

Felhasznált irodalom

- Ainscow, M. (2000). The Next Step For Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices, *British Journal of Special Education*, (27)2, 76–80.
- Allan, J. (2011). Complicating, not explicating: taking up philosophy in learning disability research. *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 153–161.
- Bailey, B. & Robson, J. (2004). Learning support workers in further education in England: A hidden revolution? *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 372–393.

- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1998). England: inclusion and exclusion in a competitive system. In T. Booth & M. Ainscow (eds.), *From them to us: an international study of inclusion in education*. London, Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). Epilogue: on the possibility of a field of world sociology. In P. Bordieu & J. Coleman (Eds.), *Social theory for a changing society* (pp. 373-388). Boulder: Westview Press.
- Chiu, M. M. & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality and privilege bias on achievement: country, school and student level analyses. *American Educational Research Journal* (42), 575–603.
- Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing*. London: Falmer.
- Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Scott, K. & Todd, L. (2010). *Evaluation of extended services: Thematic review: Reaching disadvantaged groups and individuals*. London: DCSF.
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., & Raffo, C. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative: Final report. Research report RR852*. London: DfES.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2007). Towards extended schools? How education and other professionals understand community-oriented schooling. *Children & Society*, 21(3), 189–200.
- Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C. & Tiplady, L. (2006). *Evaluation of the full service extended schools initiative, second year: Thematic papers*. London: DfES.
- Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C. & Todd, Liz (2005). *Evaluation of the full service extended schools initiative: End of first year report*. London: DfES.
- Dean, Ch., Dyson, A., Gallannaugh, F., Howes, A., & Raffo, C. (2007). *Schools, governors and disadvantage*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of the Sociology of Education*, 29(5), 451–463.
- Dunne, M., Humphreys, S., Alan, D. A., Sebba, J., Gallannaugh, F., & Muijs, D. (2011). The teaching and learning of pupils in low-attainment sets. *The Curriculum Journal*, 22(4), 485–513.
- Lacey, P. (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53(2), 157–167.
- Lefebvre, H. (1974/1994). *The production of space* (Trans. D. Nicholson-Smith). Oxford: Blackwell.
- Mamon, S. (2004). Mapping the attainment of black children in Britain. *Race and Class*, 46(2), 78–91.
- Reid, D. K. & Valle, J. W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 466–481.
- Sammons, P. (2006). School effectiveness and equity: Making connections, Paper presented at 'Embracing Diversity: New Challenges for School Improvement in a

Global Learning Society', at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, January 4, in Fort Lauderdale, FL, USA.

Thomas, G. (2012). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

Tremain, S. L. (szerk.) (2005). *Foucault and the government of disability*. Michigan: University of Michigan Press.

Wayne, V. (2009). From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties and educational space: implications for the Learning Support: Assistant's role. *Oxford Review of Education*, 35(1), 41–56.

Wilkinson, R. G. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.

Wilms, J. D. (1999). *Inequalities in literacy skills among youth in Canada and the United States. International Adult Literacy Survey No 6*. Ottawa: Human Resources Development Canada and National Literacy Secretariat.

MADARÁSZ TIBOR

KATONAPEDAGÓGIA: TÁRSADALMI KAPCSOLAT ÉPÍTÉSE A HONVÉDELMI NEVELÉSEN KERESZTÜL

1. Katonaság és társadalom

Annak ellenére, hogy a szakma már jóval korábban felismerte a különböző társadalmi alrendszernek, szervezeteknek globális értelemben vett társadalmi változások szempontjából meghatározó jelentőségét, a társadalomtudományok viszonylag későn, a második világháború utáni időszakban kezdtek el a katonaság intézményével foglalkozni (Burk, 1993). A fegyveres erők és a társadalom kapcsolatát elsőként Morris Janowitz vette górcső alá, és a témát eszközként hívta segítségül egy nemzetközi szintű interdiszciplináris, tudományos gondolkodás kialakítása és művelése számára (Janowitz, 1974). A vélemények egy markáns része szerint a katonai kultúra kulcsfontosságú tényezőként jelenik meg a polgári-katonai kapcsolatok megértésében. Egy adott nemzet katonai kultúrája leginkább a katonaság és a katonai alrendszerek intézményének civil kapcsolatai mentén ragadható meg. Ahol a társadalom elfogadó, tiszteletteljes attitűddel viseltet a katonasággal és a katonai kultúrával szemben, ahol a véleményformálás kölcsönösen elfogadó a két alrendszer – civil és katonai – között, ott a konfliktus minimális (Herspring, 2009).

A társadalomtudományok, így a katonapedagógia szempontjából is kiemelt területként tekintünk a katonai és civil kapcsolatrendszer tanulmányozására, a katonaság társadalmi beágyazottságára (Kozma, 1999). Egy ország katonai ereje, a nemzeti honvédség és a civil társadalom viszonyáról szólva igen erős egymásra utaltságról beszélhetünk. Fontos például, hogy a civil-kontroll, annak megkérdőjelezhetetlen létjogosultsága mellett is vegye figyelembe a katonai normák szükségességét, nélkülözhetetlenségét. Ez a fajta elfogadás persze a másik oldal részéről is szükségeltetik. A civil- és katonatársadalom felfogásbeli különbözőségei miatt nehéz egyértelműen megítélni a civil kontroll kérdéskörét (Holló, 2003). Nagy dilemma például az, hogy hogyan lehet összeegyeztetni egy olyan katonaságot, amely elég erős ahhoz, hogy bármit megtegyen, amit a civilek kérnek tőle, azzal a fajta katonasággal, amely kellőképpen alárendelt ahhoz, hogy csak azt tegye meg, amit a civilek engedélyez-

nek a számára (Feaver, 1996).¹ Vajon a külvilág számára zárt, kvázi titkos katonai rendszer hatékonyabban képes működni szervezetként? A társadalmi akaratnak történő alárendeltség, a civil szférával megvalósuló együttműködés vajon gyengíti a hadsereget, vagy csak hangsúlyeltolódásokat hoz létre a szervezet egészét, annak működését tekintve és akár még erősítő hatása is lehet?

Napjainkban a nemzeti hadsereg működése szempontjából különösen lényeges kérdés, hogy a társadalom által mennyire támogatott, illetve hogyan kellene szerkezetileg felépíteni és a működését megszervezni. A katonai szervezetek létszámának csökkenése és a modern kor kihívásainak történő megfelelés miatt egyaránt a tudásalapú katonaság igénye fogalmazódik meg (Edmunds, 2006). Ahhoz, hogy az állomány a szervezeti racionalizálás mellett is optimálisan használja ki a benne rejlő képességeit, éreznie kell, hogy a haderő és a társadalom oldaláról megbecsültség, lojalitás mutatkozik irányában. A szervezet szempontjából szintén lényeges, hogy tisztában legyen az állomány tagjainak katonai pályaképével, a szervezet működésével és a benne zajló folyamatokkal kapcsolatos véleményekkel. Ha különbség van az MH humánstratégiájában kitűzött célrendszere és a napi gyakorlat között, akkor hiba van a rendszerben, ami azt eredményezi, hogy a személyi állomány szervezeti kötődése meggyengül. A szervezet megköveteli a humán erőforrás hatékonyságát, amely a tagjai részéről kiszámítható karrierképet, előmeneteli lehetőségeket feltételez (Kolossa, 2009).

2. Kapcsolatépítés a társadalommal hazafias nevelés által

Hazánkban a katonaság támogatottságának ügye a NATO-csatlakozás (1999) és az ezt követően fokozódó nemzetközi szerepvállalás kapcsán került fókuszba. A társadalmi elvárás és a törvényalkotói elhatározás, amely a sorozáson alapuló haderőt hivatásos hadsereggé alakította, szintén a honvédelemre irányította a figyelmet. A sorozás intézményének megszűnésével a honvédség társadalomba ágyazottsága szűnt meg, hiszen a fiatal férfiak által lényegében minden család érintett volt a honvédelem ügyében. Mivel a civil és a katonai szféra között ez a széles ívű kapcsolatrendszer ma már nem létezik, megváltozott a katonai kultúra és a civil lét társadalmi formája, és ezzel a honvédelem kérdésének össztársadalmi relevanciája is (Varga, 2012).

A rendszerváltástól kezdődően depolitizálódott az iskola. Megváltozott az erkölcsi nevelés tartalma. Hiányoznak a hazafias neveléssel kapcsolatos

¹ Feaver, Peter D. (1996) a „The Civil-Military Problematic: Huntington, Janowitz, and the Question of Civilian Control” című művében az amerikai civil és katonai kapcsolatok esetén, a polgári ellenőrzés kapcsán veti fel kérdését.

nevelési feladatok az oktatási-nevelési dokumentumokból, és ami ebből következik, magából a nevelési folyamatból is. Különösen fájó hiányként jelenik meg a nemzeti tradíciókkal rendelkező honvédelmi nevelési funkció, melyet az ifjúság személyiségi jogai és a kötelező katonai kiképzés eltörlésével magyaráztak. A katonai kollégiumi rendszer felszámolása leginkább gazdasági és hatékonysági okokra hivatkozva történt meg. Sorkötelesség és középiskolai katonai nevelés-képzés híján hatalmas űr keletkezett a társadalom és a honvédség között. Azzal, hogy a középfokú katonai iskolákat felszámolták, a 3–23 éves korosztály lényegében semmilyen információhoz nem jut a Magyar Honvédségről. Ezt az űrt kívánja kitölteni a hazafias nevelés értékrendjének a tananyagba történő implementálása óvodástól egyetemista korig (Hajdicsné, 2012; Hajdicsné & Czank, 2012; Nyíri, 2011).

Az alternatív pedagógiai irányzatok tömegét kitermelő, liberalizálódott társadalmakban egyre inkább a sokféleség, a véleménynyilvánítás szabadossága, a korlátok nélküliség nyer teret, háttérbe szorítva ezzel a fegyelem, az erkölcs, a kötelességtudat vagy éppen a bajtársiasság szellemiségét. Pedig az egyetemesnek és nemzetinek egyaránt nevezhető értékek közvetítése szempontjából kiváló lehetőséget biztosít az MH által életre hívott KatonaSuli-program. A hadsereg átszervezésével, a sorkatonaság felfüggesztésével, a katonai kollégiumok felszámolásával egyidejűleg indokoltta válik a nemzeti identitástudat kialakításában nélkülözhetetlen honvédelmi nevelés és a katonaság társadalmi kapcsolatának a korábbi sorkötelesség intézményétől eltérő formában történő felélesztése (Nyíri, 2011). A KatonaSuli-program pontosan ezt a hiányt – a kapcsolatot a társadalommal – hivatott pótolni, méghozzá a katonai nevelés szempontjából egy sokkal inkább indokolt életkori szakaszban. Akár az ókori Spártát, akár a középkori lovagi nevelést, vagy éppen a magyarországi katonai kollégiumokat, hadapródiskolákat vesszük alapul, mindenhol igen fiatalon, mondhatni gyermekkortól kezdődött el a katonai pályára való orientálás, melynek oka természetesen a hatékonyságban keresendő (Fináczy, 1906, 1926; Hajdicsné & Czank, 2012; Martinkó, 1996, 1998). Vajon feltételezhetjük-e, hogy a fiatal korosztály egy része igenis érdeklődően viszonyul a honvédelem ügyéhez (Varga, 2012)?

3. KatonaSuli-program és Katonai alapismeretek tantárgy

A magyar történelem során számos példát találunk katonai nevelésre. A XIX–XX. században közel félszáz ilyen intézmény (reáliskola, hadapródiskola, katonai szakközépiskola, katonai kollégium) működött az országban (Martinkó, 1998). Anélkül, hogy ezen a helyen részletesebb ismertetésükbe foglalnánk, állítható, hogy hazánkban a katonai nevelésnek komoly történelmi hagyománya

van. Bár a rendszerváltást követő közel másfél évtized is bőven elegendő volt ahhoz, hogy a fennmaradt katonai szakközépiskolai és kollégiumi rendszert teljes mértékben felszámolják, a honvédelmi nevelés csíráit nem sikerült elfojtani. Annak ellenére, hogy a korábbi értelemben vett honvédelmi nevelést biztosító intézmények már nem léteztek, megindult a kezdeményezés a hazafias értékek más módon történő tananyagba illesztésére. A Honvédelmi Minisztérium kezdeményezésére 2005-ben indított, 12–16 éves korosztályt megcélzó KatonaSuli-program fő célja a szemléletformálás, a fiatalok egészséges életre, fegyelemre nevelése, a honvédelem, a katonai pálya megismertetése és kapcsolatteremtés a civil társadalommal. A hazafias nevelés ily módon történő megjelenítése a Nemzeti Alaptantervben a hazáját szerető és tisztelő társadalom formálásának célját szolgálja (Hajdicsné, 2012). A program keretein belül gyakorlatközpontú foglalkozások, laktanyalátogatások, nyári táborok valósulnak meg, melyek segítségével a fiatalok megismerkedhetnek az MH-val, a katonai hivatással. A programmal kapcsolatos kérdés lehet, hogy bővítő vagy mélyítő szándéka van-e? Szemléletformálás és értékteremtés, vagy közép-, illetve emelt szintű érettségire történő felkészítés-e a cél (Varga, 2012)?² A program érdeklődést keltett a társadalomban, és sikerét ma is zajló, töretlen működése mutatja (Fekete, 2013).

A haza védelmében ma már csak a hivatásukat önként választó és azt professzionálisan ellátni képes katonák vesznek részt, pedig fontos társadalmi érdek, hogy a honvédelem ügye ne csak ezt a szűk szakmai réteget érintse. A lakosságon belül különösen fontos a középiskolás ifjúság honvédelmi nevelése. 2005-ben tantárgy formájában is megjelent a honvédelmi nevelés a közoktatásban. A Katonai alapismeretek tantárgyat kezdetben fakultatív rendszerben, majd tanóráként, később pedig érettségi tantárgyként, teljesen önkéntes alapon vehették fel tanrendjükbe a középfokú oktatási intézmények. A tantárgy célja, hogy a középiskolás diákokkal megismertesse a honvédelem szükségességét, honvédelmi rendszerünk fontosabb elemeit, valamint az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeit. Tananyagában történelmi, földrajzi, egészségnevelési ismeretekre támaszkodó anyagrészek vannak, melyek segítségével a diákoknak szóban, illetve írásban, a katonai szakterminológia használatával kell képesnek lenniük számot adni tudásukról. A pedagógusok számára 60 órás tanfolyam kapcsolódik a tantárgy oktatásához, és néhány hónappal ezelőtt körvonalazódott egy felsőfokú továbbképzés létrehozása is a

² Az expanzív és intenzív kérdés a társadalmi kapcsolat másik szintjén is feltehető. Több civil ismerkedjen a honvédséggel vagy pedig képzettebb hivatásos katonákra van szükség (Varga, 2012)?

Nemzeti Közszerológati Egyetemen. A tantárgyat országszerte jelenleg kb. fél-száz középiskolában oktatják (Hajdicsné, 2012; Varga, 2011a).

4. Honvédelmi nevelés a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban

A Debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium (a továbbiakban GDEMSZK) a korábbi Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola épületében foglalta el helyét. Épülete a Kossuth Laktanya szomszédságában található, mely lehetőséget teremtett az együttműködésre. A GDEMSZK 2009-ben, Debrecen támogatásával kapcsolódott be a KatonaSuli-programba. A 2009/2010. tanévtől az intézményben fakultatív keretek között megindult a Honvédelmi alapismeretek szakkör, amelyhez segítséget kapott az MH 5. Bocskai István Gépesített Lövészdandár katonáitól. A szakkör keretein belül fele-fele arányban kerül sor elméleti és gyakorlati foglalkozásokra, melynek témakörei tereptan, fegyverismeret, katonai szabályzat, alaki foglalkozás és közelharc. Az intézmény és lelkes diáksága egyre több katonai programban vesz részt. 2011-től fakultatív keretek között megjelenik a Katonai alapismeretek tantárgy oktatása az intézményben, amely a nagy érdeklődésre való tekintettel 2011 szeptemberétől tanórai rendszerűvé, majd érettségi tantárggyá növi ki magát. A 2012/2013-as tanévtől már nem csak az iskolai tananyagban jelenik meg a honvédelmi nevelés, hanem a kollégiumi élet egészét is áthatja. Az országosan egyedülállónak számító nevelési rendszer mellett a 2013/2014-es tanévtől az intézmény a HM fenntartása alá kerül.

4.1. Adottságok, szereplők, szándékok

A GDEMSZK intézménye minden tekintetben – tanulmányi eredményesség, az infrastruktúra állaga, stb. – közepes mutatókkal rendelkezik. Ennek megfelelően igen nagyszabású tervként jelenik meg az ország első számú honvédelmi neveléssel foglalkozó intézményeként történő működés szándéka. Ez a változás természetesen magával vonzza az infrastrukturális fejlesztések mellett a tanulmányi és oktató-nevelő munka magasabb szintre emelését is, mivel a diákság szigorú és kötött idő- és magatartásbeli korlátok között, katonás életrend szerinti nevelésben részesül (Fekete, 2013).

Az intézmény honvédelmi szakközépiskolává alakításának ötlete több szinten is felmerült. A korábbi katonai kollégiumok sikeres diákjaiból később tisztek, főtisztok, majd esetleg tábornokok lettek. A tábornoki már éppen elég magas döntéshozói szint ahhoz, hogy egy ötlet legalább részben megvalósulhasson. A katonai kollégiumok iránti nosztalgikus hangulat valahol ezen a

szinten kezdett érelődni. A KatonaSuli-program mentén kapcsolatba került a MH 24. Bornemissza Gergely Felderítő Zászlóalj parancsnoka és a GDEMSZK intézményének igazgatója a helyi szintű megvalósításban játszottak kellően aktív szervező és kivitelező szerepet. Az országos léptékű kezdeményezés a minisztériumban felelős főtszt támogatását is elnyerte, aki zászlóvivőként állt a KatonaSuli-program és a honvédelmi nevelés gyakorlatban történő megvalósításának az élére.

Az intézmény nevelőtestülete és alkalmazottai eltérő lelkesedéssel fogadják az átalakulást, pedig azon túl, hogy ők lesznek a változás elszenvedői, a mindennapok során tevékeny részeseivé is kell válniuk a változásoknak. Az oktató- és nevelőmunkát végző katonák töretlen lelkesedéssel és buzgalommal végzik feladataikat a honvédelmi nevelés újjászűletésében. Látszólag hasonló elszántsággal kezdi meg tanulmányait az első honvédelmi nevelésben részesülő növendéki évfolyam is, noha a kezdeti 4-5 fős lemorzsolódás messze meghaladja a korábbi években mutatkozó arányokat. A lemorzsolódás okai első sorban a kötöttséggel és a magas szintű fizikai és tanulmányi kihívásokkal járó megpróbáltatások, illetve a nem megfelelő beilleszkedés körül tapinthatók ki. A növendékek egész napját átfogó honvédelmi nevelés figyelmen kívül hagyja a kollégium többi lakójára vonatkozó szabályozást, és a korábbi rendszer alapjaira támaszkodva kezdi elnyomni azt. A növendékek és a diákság többi része kettős mérce mentén élnek az egymástól teljesen eltérő napirend szerint formálódó életüket, ugyanazon intézmény falain belül.

4.2. Kezdetek

A kollégiumi életben civil- és katonai nevelők együttesen foglalkoznak a 180 fős kollégiumi létszám 50 fős növendéki seregével. Ezek a foglalkozások azonban többnyire egymástól független bontásban valósulnak meg, melynek formája a következő: a kollégiumban két katonai nevelő tevékenykedik, az iskolában a katonai alapismereteket katonák oktatják. A növendékek reggel 06:00-kor ébrednek és a tisztálkodást követően (06:15) reggeli tornán vesznek részt. A reggeli torna levezénylője a kollégiumba 06:00-kor érkező katonai nevelő, akit 14:00-kor vált a délutáni szolgálat. A tornát követően reggeli következik, melyet 07:15-kor körlet szemle követ. A növendékek napirendjét a reggeli órákban döntően a katonák irányítják. A maradék 130 gyerekért az ügyeletes civil nevelő felel 07:45-ig. Az iskolai tanórák idejében nem tartózkodik katonai személyzet az intézményben, csak akkor, ha Katonai alapismeretek tanóra van. A tanórák után, 14 órakor váltja társát a másik katonai nevelő, aki az ebédet követően valamilyen katonai foglalkozást (alaki, közelharc, lövészet, testedzés, menetgyakorlat, elméleti ismeretek) tart 16 óráig a növendé-

keknek, akik a többi kollégistával ellentétben az intézmény területét egész héten nem hagyhatják el. 16–18 óra között zajlik ugyanis a szilencium, melyet a többségnek vacsora (18:00-tól) után szabadidő, a növendékeknek pedig további katonai foglalkozás követ 18:30 és 21:00 közötti időtartamban. 21 óra után a növendékeknek takarítaniuk kell körleteikben, melyet 21:30-kor a katonai nevelő által irányított körletszemle szentesít. 22:00-kor a kollégium minden diákja számára takarodó van.

A honvédelmi nevelés elsősorban a kollégiumi életben jelent nagy változásokat, melyben az irányítást a katonák hamar a kezükbe veszik. A civil nevelők ezt nem minden esetben nézik tétlenül, és a katonák sem feltétlenül engednek. A közös értékrend közvetítése szempontjából aggályossá váló helyzetben a civil vezetőség a katonák szavát helyezi előtérbe a civil nevelői értékrenddel szemben. A parancson és olykor ad hoc elgondolásokon alapuló katonai nevelés és a házirend szerinti stabil, de olykor unalmasnak tűnő civil nevelési attitűd közötti alapvető különbség a mindennapok gyakorlata során súrlódások alapját képezi. Az ilyen kisebb-nagyobb nézeteltérések elkerülését kiválóan alakíthatná egymás munkájának részletesebb megismerése. A katonáknak a kollégiumi, a nevelőknek pedig a katonai foglalkozások, programok irányában kellene érdeklődést mutatni, és az erősségek valamint gyengeségek megállapítását követően közös nevezőre jutni. További előrelépés lehetne a fix, minden növendék számára egyaránt kötelező órarendi foglalkozások kialakítása, amely, azon túl, hogy a közösséget egyben tartaná, a civil nevelők számára is követhetőbb napirendet alakítana ki.

A honvédelmi nevelésben kollégistaként ténykedő növendékek és a többi diák lényegében két különböző napirend szerint éli az életét. Ezek olykor egymással ütközésbe kerülnek. Van, hogy a növendékek sorakoznak, a többség pedig szabadidejét tölti. A diákok szilenciumon tanulnak, a növendékek pedig vezényszavakra tevékenykednek. Takarodó idején sem ritka a hangos vezényszavak használata a katonák részéről, mikor egyes diákok már a szobájukban aludnának. Bár kimenője nincs a növendékeknek, szilenciumra, tanulásra kevesebb idejük jut. A növendékek szülei lényegében két nagy táborra bonthatók. Egyik a kimenő, a másik pedig a tanulásra fordított idő hiányára panaszkodik.

Érdemes említést tenni az intézmény HM fenntartásával és finansziális háttérével kapcsolatosan. Az intézmény kollégiumi épületegységének szintenként történő korszerűsítése évről-évre zajlik. Az intézmény műszaki eszközparkját folyamatosan fejlesztik. A növendékeknek saját, méretre szabott formaruhát biztosít a HM, és alkalmanként gyakorlóöltözetet is kapnak. A kato-

nai eszközök és felszerelések a szomszédos dandár raktárából kerülnek ki, melyeket a használatot követően vissza kell szolgáltatni. A diákság és az alkalmazottak étkeztetését is átveszi a HM³, valamint a közüzemi számlák, a dologi és bér jellegű juttatások is a minisztérium büdzsáját terhelik. Ezzel a HM teljes egészében a GDEMSZK fenntartójává válik.

4.3. Eredmények

A kollégiumi élet – az első szinten – egyre inkább hasonlít egy kaszárnnyában elfogadott rendhez. A civil diákság és a nevelők is hozzászoknak ahhoz, hogy a katonai vezényszavak mindennapossá válnak, egyenruhás nevelők, illetve diákok vannak a folyosón. Mégis egyfajta hiátus légköre hatja át az intézmény folyosóit.⁴ Bár a növendékek ugyanolyan gyerekek, mint a többiek, tekintetük vadabbnak tűnik. Nekik sokkal hosszabb időbe telt, amíg a civil normákat magukévá tették, mert a katonák a katonai impulzust nagy erővel injektálták beléjük. Mintha először katonává szocializálták volna őket, utána pedig reszocializálódtak volna. Állandó küzdelem ez a civil nevelők részéről a diákok érdekében. A katonák pedig pedagógiai végzettségük ellenére elsősorban még katonák, és saját nevelésű utánpótlást, katonákat akarnak belőlük formálni. Ennek megfelelően olykor öntörvényűen, meglehetősen „katonás” módon nevelnek.⁵ Ez az öntörvényűség azonban néha nem felel meg az iskolás légkörben elvárt viselkedésnek, melynek következményeként a katonák nevelőktől és döntési jogkörtől búcsúzhatnak. A napirendben a fizikai készségek fejlesztésével szemben előtérbe kerül a tanulási idő fontossága. A civil nevelői hatás azonban sokkal kevésbé látványos, mint az erővel (parancs) elért eredmények, így a két értékrend összekovácsolásán dolgozó nevelőknek is kiegyensúlyozottságra kell törekedni. Ez a fajta közös eredő viszont magával vonzza azt a kettős hatást, hogy a növendékek elbizonytalanodnak a tekintetben, hogy melyiknek kívánnak inkább eleget tenni. Akadnak néhányan, akik

³ Az étkezést a dandár konyháján készített ételekkel biztosítják, amely ugyan mennyiségileg kellően bőséges, nem éppen egy fejlődő szervezet számára optimális változatosságot biztosító választékot és minőséget biztosít.

⁴ Az intézményi dokumentumai (Alapító Okirat, Intézményi Pedagógiai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, Házi rend) természetesen tartalmazzák a honvédelmi nevelés értékrendjének felvállalását, ám még 2013-08-30-án sem találhatunk bennük a közös civil és katonai nevelői munka összehangolására vonatkozó szabályozást, irányelvet (A Gábor Dénes...; <http://www.gdemszk.hu>).

⁵ A katonás szellemiségbe bőven befér az erőszakosabb verbális kifejezőmód és a tudatos rivalizálásra buzdítás. A katonás nevelés adott helyzetben nem a gyerekek érdekeit, hanem az elérendő célt tekinti prioritásnak. Mindezek mellett előfordul az is, hogy a kollégiumi nevelőkkel nem egyeztetnek a katonák, és ez által keresztülhúznak egy jóval korábban szervezett programot.

elhagyják a kollégiumot. A szokottnál nagyobb figyelmet élvező növendéki évfolyam tanulmányi eredményei jobbak, de főként kiegyensúlyozottabbak, mint a többi iskolai osztályé. Az első növendéki évfolyam inkább csak testi képességei és elszántsága miatt, a második már humán és reáltárgyak tekintetében is magasabb szintre jut, mint a többi évfolyam diáksága. Ez feltehetően az erősebb tanulmányi háttérrel érkező tanulók miatt van így, amelyben az országos merítési bázisnak és az intézmény megfelelő módon történő promotálásának tulajdoníthatunk szerepet.

A folyamatos felkéréseket teljesítő növendéki évfolyam Debrecenben, a régió más településein, de az egész országban megjelenik, és katonai, civil és sportrendezvények állandó látogatói, résztvevői. Ennek az aktív megjelenésnek köszönhetően az intézmény hírneve az ország számos pontjára eljut, számol be róla kollégáinak az intézmény igazgatója. Az intézményben tartott nyílt nap is arról tanúskodik, hogy a GDEMSZK mint mintaiskola, a honvédelmi nevelés reprezentánsa jelenik meg az egész társadalom előtt. Az MH a GDEMSZK intézményén és a benne működő honvédelmi nevelési programon keresztül is szélesíteni kívánja kapcsolatát a társadalommal. Így például az intézményi nyílt napon az altiszti akadémia és a szomszédos dandár, valamint az eszközök által a teljes MH bemutatkozik a látogatók számára. Az ilyen rendezvények alkalmával a katonaságot mutatják be az embereknek, reklámozzák magukat. Ezek alapján úgy tűnik, mintha a honvédelem ügye ma már nem az egész társadalmat érintő léptékben lenne jelen, így az MH számára nincs más út, mint a munkaerőpiaci módszerekkel megvalósított toborzás alkalmazása (Varga, 2011b, 2012).

4.4. Kilátások

Az első tanévet követően növekszik az érdeklődés a honvédelmi szakközépiskola intézménye iránt. Az ország egyre több településéről egyre jobb tanulmányi eredménnyel és szociális háttérrel rendelkező tanulók érkezését várhatja az intézmény, melyről a 2013/2014-es tanévre beadott jelentkezések is tanúskodnak. A második növendéki évfolyam várhatóan még jobb tanulmányi eredményeket mutat majd.

A pedagógusokkal szemben az önkéntes tartalékos állományba lépés követelménye fogalmazódik meg, melyet elsősorban az intézményvezetés, és nem a katonák vagy a HM szorgalmaz.

Az iskolai órák tartásában nincsen változás, a katonák csak a saját katonai tantárgyuk oktatását végzik. Hogy a tantárgy és a kollégiumi nevelés beváltja-e a hozzá fűzött reményeket a hazafias nevelés terén, azt az első tanév

tapasztalatai csak részben képesek megválaszolni. Ugyanakkor az intézményben fokozódik a katonai jelenlét az arra leginkább alkalmasnak ítélt katonák köréből. Újabb 4–5 fő érkezése várható a kollégiumban, amely fokozza az intézmény katonai jellegét, a kollégiumi nevelők körében pedig a bizonytalanságot. A korábbi katonai és civil nevelői munkarend folyamatosan változik, amely a mindennapokban az új rendszer és irányítóinak tapogatózásaként érzékelhető.

Az épület (kívülről) és benne a pedagógusok nem változtak meg. Ám a benne uralkodó mentalitás teljesen más lett. Katonák és növendékek vannak az intézményben, és a légkör, a munkamorál gyökeresen megváltozott. Felemás történet ez, mert 2013/2014-ben sincsenek meg a biztos pályát teljes egészében lehetővé tevő jogi alapok (kötelező bentlakás, fizikai alkalmassági vizsga) és nem biztos a továbblépés sem a katonatiszti vagy altiszti akadémiára. Mindezek ellenére úgy tűnik, hogy a honvédelmi nevelés társadalmi támogatottsága elegendőnek tűnik ahhoz, hogy az országban egyetlen honvédelmi középiskola működése megvalósulhasson.

Felhasznált irodalom

- A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium alapító okirata. (2013).
- Honvédelmi Közöny.* 2013. augusztus 02. CXL. 8. szám, 626–628.
- Burk, J. (1993). Morris Janowitz and the Origins of Sociological Research on Armed Forces and Society. *Armed Forces & Society*, 19(2), 167–185.
- Edmunds, T. (2006). What *are* armed forces for? The changing nature of military roles in Europe. *International Affairs*, 82(6), 1059–1075.
- Feaver, D. P. (1996). The Civil-Military Problematique: Huntington, Janowitz, and the Question of Civilian Control. *Armed Forces & Society*, 23(2), 149–178.
- Fekete A. (2013). Ifjúságnevelés és hagyományőrzés a KatonaSuli-programban. *Honvédségi Szemle*, 141(3), 50–51.
- Finácz E. (1906). *Az ókori nevelés története*. Budapest: Reprint Tudománytár.
- Finácz E. (1926). *A középkori nevelés története*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Hajdicsné V. K. (2012). Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban 1. rész. Célok, követelmények, dokumentumok, taneszközök. *Képzés és Gyakorlat*, 10(1-2), 30–39.
- Hajdicsné V. K. & Czank L. (2012). Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban 2. rész. Pedagógusképzések, katonai szakközépiskolák a honvédelmi-katonai nevelés szolgálatában. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 167–176.
- Herspring, D. (2009). Civil–Military Relations in the United States and Russia: An Alternative Approach. *Armed Forces & Society*, 35(4), 667–687.

- Holló J. (2003). Szocializációs és vezetői folyamatok a hadseregben. *Tudásmenedzsment*, 4(2), 27–34.
- Janowitz, M. (1974). Armed Forces and Society: An Interdisciplinary Journal. *Armed Forces & Society Fall*, 1(1), 3–4.
- Kolossa L. (2009). *A Magyar Honvédség karriermodellje*. (Ph.D. értekezés). Budapest: Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Katonai Kossuth Lajos Hadtudományi Kar Hadtudományi Doktori Iskola.
- Kozma T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Martinkó J. (1996). Katonai középiskolák az ezeréves magyar iskola történetében. Budapest: Magyar Honvédség Humán Szolgáltató Központ.
- Martinkó J. (1998). *Cőgerek és katkások*. Budapest: PETIT REAL Könyvkiadó.
- Nyíri S. (2011). A honvédelmi nevelés új módszerei és eredményei az MH 5. Bocskai István Lövészdandárnál. *Honvédségi Szemle*, 65(1), 43–45.
- Varga A. (2011a). A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. *Történelemtanítás*, 46(2), 151–164.
- Varga A. (2011b). *A katonai pálya és a honvédelemben való viszony szociológiai kérdései a középiskolás korosztály körében*. (Ph.D. értekezés). Budapest: Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar Hadtudományi Doktori Iskola.
- Varga A. (2012). Kérdések és válaszok a KatonaSuli-programról. *Honvédségi Szemle*, 140(6), 50–53.

Dokumentumok

- http://www.gdemszk.hu/images/dokumentumok/2013/pedagogiai_program_2013.pdf
- http://www.gdemszk.hu/images/dokumentumok/2013/hazirend_gabor_2013.pdf
- http://www.gdemszk.hu/images/dokumentumok/2013/szmsz_2013.pdf

BICSÁK ZSANETT ÁGNES

A HERBARTI PEDAGÓGIA ÉS A REFORMPEDAGÓGIAI ELVEK SZEMBEÁLLÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁJA¹

1. Bevezetés

A kutatók a neveléstörténet szakaszolása során a 20. század fordulóján éles törésvonalra mutatnak rá. A modern kor társadalom- és kultúrakritikájával párhuzamosan megjelenik a hagyományos iskola kritikája, az új reformpedagógiai elvek térnyerése. A gyermekközpontú szemlélet képviselői gyakran hivatkoznak a rousseau-i eszmére: a természetnek a fejlődést befolyásoló szerepére, a gyermek szabadságára és öntevékenységére. A régi iskolai gyakorlat tanítási módszerei már elavultnak és egyoldalúnak tűnnek, helyette az egyéniséghez igazodó tanítási eszközök kapnak hangsúlyt. A „rég” és az „új” pedagógia a 20. század végéig – és sokszor még napjainkban is – egymást kizáró nevelési modellként, illetve neveléstörténeti szakaszként jelenik meg a szakirodalomban. (Innen ered a régi-új értékduál használata is, ami azonban a rossz és a jó vagy elavult és haladó ellentétpár értelemben a mai kutatási eredmények ismeretében pontatlan, nem alkalmas a lényeg megnevezésére. Mivel a közbeszéd mégis alkalmazza e jelzőket, a tanulmányban megőrizzük az általánossá vált fogalomhasználatot.)

Az elmúlt évek, évtizedek során a neveléstörténészek mindkét kutatási irányban jelentős eredményeket mutattak fel. A „rég” pedagógia kutatói elsősorban a 19. század második felében uralkodó Herbart-paradigma egységességét kérdőjelezték meg, s ezzel rögzítették azt is, hogy vannak olyan Herbart-követők – mint Wilhelm Rein –, akik törekvéseik szerint inkább az „új” pedagógia szellemiségét, s kevésbé az állam által legitimált iskolagyakorlatot képviselik. Az „új” pedagógia elmélyült kutatói pedig ezzel párhuzamosan egy érdekes témát feszegetnek, amikor a reformpedagógiát megelőző reformpedagógiáról beszélnek, vagyis nem fogadják el azt, hogy az „új” szemléletnek ne lettek volna történeti gyökerei, illetve folytonosságot mutató szálai, amelyek a klasszikus nevelésfelfogáshoz kötődnek.

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Annak tudatában, hogy az eddig egymás kizáró két szemlélet újradefiniálható, érdekessé válik az a kérdés is, hogy a régi pedagógia történeti előzményei hozzátartoznak-e az új pedagógia előtörténetéhez. Az értelmezési mező kiterjesztésével nem feltétlenül a régi pedagógia lezárásáról és egy új elv, paradigma térnyeréséről van szó, hanem bizonyos értelemben folytatólágosságról is. Mivel a reformpedagógia képviselői egyértelműen a herbartianizmus ellen irányulnak, ezért az éles ellentét feloldása céljából érdekes feltenni a kérdést, hogy elveik mennyire visszakereshetők a herbartianizmus kiindulópontjául szolgáló herbarti pedagógiában. Ha találunk ugyanis egyezéseket, akkor elfogadhatjuk, hogy a reformpedagógia képviselői, bár szembehelyezkedtek a korabeli társadalom iskolagyakorlatával, melynek elméleti alapjához egy-egy Herbart-követő jelentősen hozzájárult, de mégsem állítható az, hogy radikálisan új felfogást képviseltek a herbarti pedagógiához képest.

2. A kutatás módszere

Annak érdekében, hogy a régi és új pedagógia jellemzőit felülvizsgáljuk, ismertetjük az új nemzetközi kutatási eredményeket, melyek a reformpedagógia kontextusát az eddig megszokott szűk értelmezés helyett kibővítik és átértelmezik. A reformpedagógia új definíciójával ugyanis már nem tartható többé fenn az az állítás, miszerint a reformpedagógia egy sajátosan új, a régi pedagógiával szemben megjelenő irányzat volna. A konceptualizáció: a reformpedagógia 20. század óta használt fogalmának újradefiniálása lehetőséget ad arra, hogy a szakmában megjelenő értékduált: jó-rossz, régi-új, hagyományos-alternatív ellentétpárokat feloldjuk (vö. Brezsnyánszky, 2004), és eljussunk ahhoz a kérdéshez: ha a két koncepció, továbbá két iskolai modell nem zárja ki egymást, mégis hogyan bizonyítható be a hasonlóság? A kérdés megválaszolásához a dekonstrukció elméletét hívtuk segítségül.

Az elmélet szerint a szövegek több jelentésréteggel rendelkeznek, így ha következetesen járunk el, akkor egy-egy szövegnek is különféle (akár egymásnak ellentmondó) jelentést tulajdoníthatunk. Ez esetben feltételeztük, hogy ha a (Magyarországon kevésbé ismert) Herbart-szövegeket² megvizsgáljuk, akkor megtalálhatjuk azokat a kijelentéseket, melyek már a reformpedagógia új definíciójának is képesek megfelelni, s ezzel bizonyítják, hogy a herbarti pedagógia is már csírájában törekedett azon értékek megvalósítására, melyet az új pedagógia képviselői az elmúlt évszázadban kisajátítottak.

² A későbbiekben a primer szövegek idézeteinél nem szószerinti fordításokat, hanem tartalmi kivonatokat adtunk meg.

3. Az új, gyermekközpontú pedagógia megjelenése

A herbartizmus vagy herbartianizmus paradigmája³ alatt a Johann Friedrich Herbart által megfogalmazott pedagógiai elveket, valamint az elvek mentén megvalósuló iskolagyakorlatokat értjük. A herbartianus gyakorlat a 19. század második felében, Közép-Európában, így hazánkban is meghatározta az iskolaszervezést, illetve az iskolák belső világát. A tanár-diák alá-fölérendelt helyzete, a frontális oktatás, a szigorú nevelési eszközök mind ehhez a gyakorlathoz tartoznak. A 20. században végbemenő változás, a reformpedagógia térnyerése azonban egyet jelentett azzal, hogy rámutattak a régi pedagógia támadható jegyeire, s új, gyermekközpontú pedagógiai elveket helyeztek a középpontba. A herbarti tanokkal történő szembehelyezkedés egyúttal az új szemlélet eljövételét, a változás haladásként való értelmezését is magában foglalta. Ezt a felfogást jól mutatja az, hogy a neveléstörténeti tankönyvek attól függően, hogy a tankönyv szerzői milyen szakmai beállítódást képviseltek, vagy kritikusán, vagy pedig megbélyegzően nyilatkoztak nemcsak a herbartianus gondolkodókról, de magáról Herbartról is. A szakmai lapok elemzéséből pedig végigkövethető az a folyamat, hogy a herbarti tanok iránt érzett kezdeti lelkesedés az évtizedek során alábbhagy, majd az objektív írásokat az objektív-kritikai megközelítés váltja fel, míg a téma mellőzötté válik.

A szocialista nevelési elvek megjelenésével azonban a reformpedagógia is lehanyaglott, a szocialista pedagógia képviselői támadták, illetve kiszorították a herbarti elvek mellett a reformpedagógiai elképzeléseket is.

A 20. század utolsó harmadában a megjósolható politikai változással együtt megjelenik az igény a korábbi évtizedek történéseinek megértésére és újraértelmezésére. A régi és új pedagógia szembeállítását ugyan megtartják, de a rendszerező munkák az újraértékelés során már nem viszik tovább azt a hozzáállást, hogy az új megközelítésekre mint feltétlenül érvényesre, haladóbb felfogásra tekintsenek.

4. Nevelésméleti kiindulópont

A 20. század végén – elsősorban a német nyelvterületen – több kutatócsoport kezd foglalkozni mind a herbartianizmus, mind pedig a reformpedagógia jelenségének megértésével. A neveléstörténet két meghatározó szakaszának gyakorlatát először különbségeikben, az alapvető szembenállásban kívánták

³ A herbartianizmus paradigma kifejezéssel a 20. század végén találkozhatunk először terminus technikusként. A jelenségre az elmúlt évtizedek során számos nemzetközi és hazai kutató reflektált. Köztük Lothar Klinberg, Peter Metz, Emil Müller, Dietrich Benner, Klaus Prange, stb. illetve Brezsnýánszky László, Németh András, Pukánszky Béla.

megragadni. Az összehasonlításhoz egy általános szempontsort használnak, ami a különböző történeti korok uralkodó pedagógiai eszmeiségét, illetve gyakorlatát veti össze. Ebből fakad az is, hogy nevelésméleti könyveknek, illetve a külföldi szakirodalomban megjelenő általános pedagógia tárgyterületéhez kapcsolódó szövegeknek az összehasonlítás alapját kezdetben ez a két pedagógiai koncepció képezte.

A megközelítés alapján a herbarti és a reformpedagógiai elvek két egymástól megkülönböztethető modell általános elemeit hordozzák, ami a nevelési koncepciók legalapvetőbb kritériuma szerint, a nevelési céllal magyarázható. Bábosik István a nevelési cél magyarázatához a normatív és az értékrelativista koncepciókat különbözteti meg, ahol a normatív jelzi a régi korok pedagógiáját, alapvetően a comeniusi-herbarti törekvést, ami a 20. századig uralkodott, míg az értékrelativista jelző utal a századforduló után megjelent uralkodó irányzatokra, ahol a Rousseau és Pestalozzi által képviselt gyermekközpontú szemlélet tekinthető kiindulópontnak. A régi és új pedagógia megkülönböztetése – a történelem lineáris kibontakozásának felfogásával szemben – ez esetben csak annyit jelent, hogy az új az előzőektől különbözik. A különbségek pedig a következők: a herbarti modellhez egy olyan célfelfogás társul, ahol a gyermeknek egy normát, bizonyos viselkedésbeli elveket, tulajdonságokat kell elsajátítani, ami Herbart esetében az erkölcsben adható meg. Az értékrelativista koncepciók – vagyis a reformpedagógiák – ehelyett arra fektetik a hangsúlyt, hogy a gyermeket cselekedtessük életszerű körülmények között, melyben ő majd felleli a neki megfelelő tevékenységeket, s kibontakoztatja tulajdonságait, tehetségét, és minden bizonnyal megalkotja az értékrendjét. A személyiség ez utóbbi értelemben szabad és cselekvő. A másik paradigma esetében a fejlesztés, a tanulási folyamat alapvetően tervezés keretei közé határolt, s a nevelt elsősorban befogadja az információkat, elfogadja a nevelői, tanári instrukciókat. A személyiségformálásban az intellektus, a befogadókészség, a verbális hatások az uralkodók, míg az értékrelativista koncepció esetében az aktivitáson keresztül ismeri fel magát az egyén. Míg az egyik kifejezetten direkt eszközökkel operál, addig a másik indirekt nevelési eszközöket használ. A normatív pedagógiánál inkább azon van a hangsúly, hogy a tanár mivé akarja formálni a diákot, addig az értékrelativista megközelítésben a tanár azt kívánja megérteni, ki is a diák, milyen potenciálokat hordoz.

A két modell megkonstruálásával a nevelésméleti (tan)könyveknek tehát éppen az az érdemük, hogy megfosztanak bennünket a rangsorolás kényszerétől, s attól a prekonceptiótól, hogy az újjal egyszerre egy jobb nevelési koncepció és megvalósítható gyakorlat is lére jön. Erre utal Bábosik is a kö-

vetkezőkkel: „az értékrelativisztikus céltípus, bár a normatív változathoz képest történetileg újabb képződmény, nem jelent automatikusan korszerűbb vagy jobb megoldást” (Bábosik, 1997, p. 11).

A két modell bemutatásával a neveléstudományi könyvek azonban csak az értékítélet felszámolására készítetnek, de tovább erősítik az általános szembeállítást a herbarti tanok és a reformpedagógiai elvek között. Ugyanakkor, ha számba vesszük a nemzetközi kutatások eredményeit, valamint az eredmények hazai reflexióit, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy Herbart és a reformpedagógia képviselői csak szándékuk mértéke szerint képviselnek két különböző modellt. Vagyis nemcsak hogy azt nem mondhatjuk, hogy a reformpedagógiai elvek, sőt a reformpedagógiát követően megjelenő nevelési koncepciók sem tekinthetők magától értetődően korszerűbbnek a herbarti pedagógia viszonylatában, de az is kérdéses, hogy a különböző koncepciók lényegi vagy csak hangsúlybeli különbségekről szólnak.

5. A régi és az új ellentétének felülvizsgálata

A két modell, illetve neveléstörténeti szakasz között feszülő ellentét feloldásának, árnyalásának szükségességére a nemzetközi kutatók mellett a hazai neveléstörténészek is emlékeztetnek. Erről olvashatunk Pukánszky Béla személyes honlapján, erről számolt be Bicsák Zsannett Ágnes „A herbarti koncepció reformpedagógiai jellemzői” c. előadása során a 2010-ben megrendezett Országos Neveléstudományi Konferencián (Bicsák, 2010), s erről olvashatunk Vincze Beatrix írásában is (Vincze, 2014). Az éles szembeállítás megkérdőjelezhetőségét bizonyítják a hazánkban is folyó reformpedagógiai kutatások. Ez esetben Németh András eredményeire (Németh, 2000, 2003; Németh & Skiera, 1998), valamint az ELTE kutatócsoportjának tanulmányköteteire gondolunk. Biró Zsuzsanna Hanna Szabolcs Évának „A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai szaksajtóban, 1890-1906” című írására (Szabolcs, 2002) utal, mikor a következő sorokat fogalmazza meg: „Az »új nevelés« híveinek kényszeredetten bár, de be kellett látniuk, hogy célkitűzéseik csak akkor realizálhatók, ha képesek azt a belső koherenciát újrateherelni, amely a herbartizmus elméleti és gyakorlati elemei, valamint az oktatási rendszer keretfeltételei között mintegy fél évszázad alatt létrejött” (Biró, 2007, p. 59). A szerző szerint ezért az új irányzatok képviselői csak abban az esetben tudták nézeteiket szélesebb körben elfogadtatni, ha elképzeléseiket összhangba hozták a hagyományos pedagógia egyes elveivel is.

Erre utalnak azok a kutatók is, akik a herbarti pedagógia primer szövegeit tanulmányozzák, s a herbarti pedagógia és a reformpedagógia viszonyát elemzik. A herbarti kutatások jól jelzik, hogy a reformpedagógia kibontakozásával a közép-kelet európai régióban Herbart a merevség és az időszerűtlenség szimbóluma lett (Brezsnyánszky, 2001, p. 164). Az új koncepciók, iskolagyakorlatok ezáltal a herbarti pedagógiára fogalomként, a régi gyakorlat kifejezéseként utaltak, s nem vettek tudomást a kapcsolódásról, már a herbarti pedagógiában is fellelhető reformjegyekről.

Véleményünk szerint a különbség felszámolásának egyik járható útja lenne, ha kimutatnánk azokat az elemeket a reformpedagógia egyes képviselőinél, melyeket a felosztás szerint az alapvetően a normatív pedagógiához sorolnánk, illetve fordítva, megkereshetnénk azokat a jegyeket is, melyeket bár alapvetően az értékrelativista koncepcióknak tulajdonítunk, de már a herbartianus iskolánál is megtalálható.

Az igazán izgalmas kérdést azonban mégiscsak az új reformpedagógiai kutatások vetik fel, ami alapján további érdekes kérdésfeltevések és újszerű válaszok születhetnek.

6. Új kutatások a reformpedagógiában

A reformpedagógia új kutatásai elvezetnek ahhoz a megközelítéshez, hogy a reformpedagógiai elveknek a klasszikus pedagógiában is kimutatható előzményei voltak. Évtizedekig úgy tartottuk, a reformpedagógia lényege éppen reform jellegében ragadható meg. A szembenállásban, újszerűségében kerestük jellemzőit. A reformpedagógia így a régi megújítását jelentette, s semmiképpen sem a régi folytatását. Jürgen Oelkers azonban egy új fogalomhasználattal – s ezzel egy merész kijelentéssel él – érdemes beszélnünk „reformpedagógia előtt jelenlevő reformpedagógiáról” is (Oelkers, 2005, p. 27). Az új kutatások e felvetésre nem minden esetben reagálnak. A koncepció elismerésére azonban példát is találunk. Ezek közé tartozik Benner és Kemper háromkötetes munkája is, amely a reformpedagógia három fázisát különíti el. Ha az ellentét feloldására törekszünk, érdemes ebből az elsőre fókuszálnunk. A szerzőpáros ugyanis az első fázist a 18. század végére, a 19. század elejére helyezi, amikor a feudális rögzítettségből kibújva megszületik a polgári társadalom (Benner & Kemper, 2009, p. 19). Ennek megfelelően már a pedagógia sem a társadalmi hierarchiának átörökítését célozza, hanem feloldva ezt a determináltságot, új lehetőségeket teremti. Megváltozik a tanár-diák viszony, s új nevelési koncepciók, iskolamegújító törekvések jelennek meg. Köztük relevánsak a filantropisták intézetei, Kant felhívása az önálló gondolkodásra, s felelőség-

vállalásra, autonóm cselekvésre, Fichte kiállása egy új nemzedék kinevelése érdekében, és a neohumanista gondolkodóknak (köztük Humboldtnak) a sokoldalú képzés megteremtésére tett erőfeszítései, s nem utolsósorban Herbart érdemei.

Azzal tehát, hogy lehetőséget adunk annak a nézetnek az elfogadására, hogy a reformpedagógia szakaszolható, s kezdeti periódusa Kant, Fichte, a neohumanisták és Herbart által körülírható, feltételezzük azt is, hogy a herbartianus gondolkodók és a reformpedagógia képviselői visszanyúlnak egy olyan általános pedagógiai szemlélethez, melyben mindkét pedagógiai gondolkodás már immanens módon létezik.

A tézist az önálló kutatómunka is megerősíti, amikor fellapozzuk „a reformmozgalmak nagy hatású” (Németh, 2000, p. 137) könyvét, Ellen Key „A gyermek évszázada” c. munkáját is. A könyvre általában úgy gondolunk, mint aki az elmúlt időszak pedagógiai irodalmából csak Rousseau-t, Montaigne-t, és Spencert kívánja továbbvinni a jövő pedagógusai számára. A gyermekek évszázadában azonban kétszer is találunk Herbartra és a további klasszikusokra vonatkozó utalást: az első esetben azt írja Key, hogy a nagy német és svájci pedagógusokról nem szükséges beszélnie, úgy mint Comeniusról, Basedow-ról, Pestalozziról, Salzmannról, Fröbelről, Herbartról, csak arról akar megemlékeznie, hogy Németország jelentős férfiai (Lessing, Herder, Goethe, Kant... stb.) mindannyian felléptek a természetes nevelés megvalósításáért. Key úgy tekint rájuk, mint elődökre, akik már felismerték azokat az igazságokat, amiket ő is most saját, mély meggyőződése által újra kimond (Key, 2000, p. 129). Ezért ha ő is mást, például Spencer művét veszi kézhez, akkor nem új kijelentéseket talál, hanem mindannak a megkoronázását, amit már a nagy német pedagógusok, valamint Montaigne, Locke, Rousseau lejegyeztek (Key, 2000, p. 130).

A második vonatkozásban az angol iskolakritika folytán kerül sor Herbart nevének megemlékezésére, nevezetesen Cecil Reddie iskolaalapítása kapcsán. Key leírása nyomán Reddie-re Ruskin, Disraeli, Carlyle mellett a herbartianus Rein-iskola gyakorolt mély benyomást. Mindenekelőtt az a gondolatiság ragadta meg Reddie-t, hogy a tanítás különböző részei között organikus összefüggés, egység található. Ahogy azonban Key látja, Reddie-nek szükséges volt iskolájának egyéniségének és angol nemzetiségének megfelelő ismertetőjegyet adnia (Key, 2000, p. 193). Vagyis amikor Key a reformpedagógus Reddie iskoláját jellemzi, nem gyakorol a herbarti iskolával szemben kritikát, helyette párhuzamot von.

7. A gyermekközpontú szemlélet Herbartnál

Miután felvázoltuk annak lehetőségét, hogy a reformpedagógia, ahogy visszanyúl más klasszikushoz, ugyanúgy visszavezethető a herbarti pedagógiához is, érdemes állításunkat a primer szövegek vizsgálatával alátámasztani. Mivel jelen tanulmány során nem törekszünk arra, hogy valamennyi idevonatkozó szöveghelyre rámutassunk, ezért csak arra vállalkozunk, hogy három rövid példával igazoljuk azt a tételt, miszerint a herbarti pedagógia az ismeretközlésen és a normák előírásán túl az egyéniségre is koncentrált, valamint az egyéni tehetségre ügyelve hozzájárul a személyes kibontakoztatásához és ezáltal az egyén boldogságra is figyelemmel van. A példák tehát lehetőséget adnak arra, hogy a régi és új pedagógia szembeállítási kényszerét enyhítsük azáltal, hogy a herbarti szövegekben rámutatunk a nem tipikus normatív jegyekre is.

A részletek magyarul jelenleg nem olvasható Herbart-szövegek 1814-ből, 1818-ból, illetve az érett korszakból, 1831-ből. A szövegrészletek nem pontos, szöveghű, szakfordító által hitelesített fordítások, de hiteles tartalmi összefoglalásai egy-egy szövegrésznek.

Vizsgálatunk első kérdésköre a gyermeki egyéniség tiszteletére vonatkozik. A tisztelet ez esetben nemcsak azt jelenti, hogy miképp viszonyulunk a gyermekhez, hanem azt is, milyen nevelési céllal közeledünk felé. Herbart már házitanítói éveiben is tudatában volt annak, a gyermeki személyiségre tekintettel kell lennie, s ezért már egyetemi éveit követően is a kirótt feladatokat és a nevelés célját egyénenként differenciálta (Herbart, 1797–1798). 1810-ben – már azután, hogy fő művét, az „Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve” c. írását megjelenteti –, a jelentésekhez hasonlóan emlékezteti a nevelőt arra, hogy mivel nem tudhatjuk, hogy a gyermek tehetsége, egyénisége melyik pillanatban válik láthatóvá, ezért a nevelőnek ezt a folyamatot nem gátolni, hanem elősegítenie szükséges (Herbart, 1810). Az alábbi, 1814-ben írt szöveg az iskola feladatára is vonatkozik, melyekből arra következtethetünk, Herbart szerint az egyéniség tiszteletére az iskolába is ügyelnünk szükséges: *„A jó tanuló értéke a valóban a sokoldalú képzésben áll. De egy iskola színvonala nemcsak abban merül ki, ami általános, hanem ahol az egyéni különbségek is megmutatkoznak, ahol a tanulók egymástól megkülönböztethetővé válnak”* (Herbart, 1814, p. 292).

A következő kérdéskör az iskola és az élet kapcsolatára vonatkozik. A normatív pedagógiákat, a herbartiánus iskolagyakorlatot gyakran érte a vád, hogy a társadalom számára nevel és figyelmen kívül hagyja a természetet, az élet elevenségét. Ha azonban ismerjük a nemzetközi szakirodalomban kifejezésre juttatott Herbart-vádakat, a herbarti pedagógiát sokáig éppen amiatt támadták, hogy házi tanítók számára, s nem az iskolák számára fejtette ki pe-

dagógiai elképzelését. A vita ma már túlhaladottá vált, különösképp, hogy a primer szövegek bizonyítéka mellett a herbarti elveket számos iskolai gyakorlat kidolgozása során adaptálták. Mégis, talán ahhoz az eltúlzott kijelentéshez, hogy Herbart az iskola, illetve a társadalom számára, s nem az életre nevel, a következő szövegrészt idézzük 1818-ból: *„Nem az iskola, hanem az élet számára tanulunk, áll a régi mondás... ami arra ösztönöz bennünket, hogy rákérdezzünk, hol található az igazi élet. Az iskola bölcsei is az élet által váltak férfivé. Haladniuk és tévedniük kellett, szembemenni a tömeggel, mielőtt letelepedhetek volna. Csak az nevezhető boldognak, aki így élvezheti lakhelyének nyugalalmát [...] Az iskolából az életbe, és fordítva: az életből az iskolába – ez lenne a legjobb út, amin az ember járhat.”* (Herbart, 1818, p. 388).

A nevelő feladata a tanítás célkitűzéséhez mérten így adott, de talán túlzó lenne azt állítani, hogy Herbart a puritán-aszketikus etikából kölcsönzött cél elérése érdekében minden eszközt bevet, s radikálisan elfordul a rousseau-i boldogságetikától. Példa erre érett kori megfontolása, miszerint *„az ember őrizze meg erejét a gyerekekkel szemben, amivel rendelkezik. A nevelő az embert átalakítani, megteremteni nem tudja. De néhány veszélytől elfordítani és a bántalmazásoktól tartózkodni - ez az, amire a nevelő képes, és ez az, ami tőle megkövetelhető. Ehhez az erőhöz tartozik a gyermek természetes boldogsága.”* (Herbart, 1831, p. 137). Az idézet természetesen nem arra bizonyíték, hogy a herbarti pedagógia a gyermek boldogságát helyezi középpontba, de arra igen, hogy az erkölcsi jellem megteremtése során nem hagyja figyelmen kívül a gyermek egyéniségét és nem akadályozza meg növendékei természetes életörömét. Az általános elképzeléssel szemben ugyanis Herbart a szófogadás kialakításakor nem arra törekszik, hogy a gyermeki akarat a felsőbb hatalomnak törjön meg, majd pedig egész életében a felsőbb erőket szolgálja. Csupán arra figyelmeztet, hogy mivel az ember közösségben, társadalomban él, ezért már kis korban meg kell tanítani arra, hogy legyen tekintettel másokra, jóérzését a másokkal szemben tanúsított méltányosság figyelembevételével, s nem önző vágyai kielégítésével érje el. Hogy erre nemcsak a társadalom tagjainak, hanem a felső vezetésnek és az államnak is tekintettel kell lennie, bizonyítja kritikai megnyilatkozása is: *„Az államnak családok szövetségének kellene lennie [...] Mégis nagyon határozottan az a napi tapasztalat, hogy az állami jólét és a családi jólét, az állami üzlet és a családi üzlet, az államért való elköteleződés és a családról való gondoskodás egészen különböző dolgok. Az államnak több előnye van, mint a másíknak.”* (Herbart, 1832, p. 347).

A példák tovább sorolhatók. A herbarti pedagógia normatív jegyeinek kidomborítása vélhetőleg azért vált általánossá, mert Magyarországon csak egy művét, „A pedagógiai előadások vázlata” c. könyvét fordították le. A fent

idézett szövegek és a nemzetközi, hazai kutatási eredmények azonban éppen arra hoznak példát, hogy a két pedagógia: a régi és az új nevelési koncepciók szembeállítása bár történeti szempontból, valamint a modellalkotás érdekében érthetőnek bizonyul, de az új eredmények tükrében éppúgy meg is kérdőjelezhető.

8. Következtetések

Az idézeteket természetesen nem tekinthetjük elegendő bizonyítéknak arra, hogy Herbart pedagógiája a reformpedagógiához kapcsolódik. Számos szöveghelyet kiragadhatnánk, mely azt támasztja alá, hogy a herbartianusok, amikor fegyelemről és szigorról beszélnek, tulajdonképpen csak Herbart instrukcióit követik. A sematikus gondolkodás azonban lehetetlenné teszi annak a felismerését, hogy Herbart munkásságában is visszaköszönnek olyan megnyilatkozások, melyeket a reformpedagógiai koncepciókban, illetve az iskolakísérletek során olvashatunk.

A herbarti munkásság tanulmányozása során könnyű tetten érni a kategóriákban, fogalmakban való gondolkodásunk nehézségeit. Az egymást kizáró elképzelések tulajdonképpen mindig valamiféleképpen összekapcsolódnak, egymást feltételezik. A 20. század második felében kibontakozó dekonstrukció is erre emlékeztet. Egy jelenség megértése során sokat segít, ha a jelenséget részeire bontjuk, majd az egyes részeket nemcsak önmagában vizsgáljuk, hanem azt is feltételezzük, hogy a részek nem egymást kizáró fogalmak, hanem tartalmazzák ellentétüket is, egymás vonatkozásában értelmezhetők. Ez esetben elfogadható, hogy ha a reformpedagógiát, a herbartianus pedagógiát, vagy ha Herbart pedagógiáját kívánjuk megérteni, érdemes a jelenség mindhárom oldalára fókuszálni, hiszen ezek egymást nem kizárják, hanem feltételezik.

Felhasznált irodalom

- Bábosik I. (1997). *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz.
- Benner, D. & Kemper, H. (2009). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz GmbH
- Bicsák Zs. Á. (2010). A herbarti koncepció reformpedagógia jellemzői. In Csíkos Cs. & Kinyó L. (szerk.), *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban* (pp. 46–46). Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Bíró Zs. H. (2007). Reformiskolai kísérletek és az élőnyelv-oktatás reformja. In Bíró Zs. H. & Pap K. T. (szerk.), *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban* (pp. 58–128). Budapest: Gondolat.
- Brezsnyánszky L. (2001). Herbart und Herbartianismus-Rezeption in den ungarischen Erziehungstheorien. In Horn, K.-P., Németh, A., Pukánszky B. &

- Tenorth H.-E. (szerk.), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa* (pp. 163–175). Budapest: Osiris.
- Brezsnyánszky L. (2004). Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Brezsnyanszky-Alternativok.html>
- Herbart, J. F. (1797–1798). Fünf Berichte an Herrn von Steiger (1797-1798). In Kehrbach, K-F. O. (szerk.) (1912), *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I.* (pp. 39–70). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Herbart, J. F. (1810). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In Asmus, W. (1964), *Johann Friedrich Herbart – Pädagogische Schriften I.* (pp. 143–152). Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Georg Bondi.
- Herbart, J. F. (1814). Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel. Vorgelesen in der Pädagogischen Sozietät zu Königsberg im Juni 1814. In Karl Kehrbach (szerk.) (1888), *Job. Fr. Herbart's sämtliche Werke III.* (pp. 289–298). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Herbart, J. F. (1831). Kurze Encyclopädie der Philosophie. Von der Erziehungskunst. 1831. In Kehrbach K. (szerk.) (1897), *Job. Fr. Herbart's sämtliche Werke IX.* (pp. 137–151). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Herbart, J. F. (1832). Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (adressiert an Friederich Griepenkerl, einen Schüler Herbart; unvollendete Arbeit aus dem Jahre 1832) 3. Brief. In Kehrbach K. (szerk.) (1897), *Job. Fr. Herbart's sämtliche Werke VI.* (pp. 346–350). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Herbart, J. F. (1818). Über das Verhältnis der Schule zum Leben Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am Krönungstage, dem 18. Januar 1818. In Hartenstein G. (szerk.) (1851), *Job. Fr. Herbart's sämtliche Werke XI.* (pp. 388–390). Leipzig: Leopold Voss.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Key, E. (2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim und Basel: Beltz GmbH
- Németh A. (2000). A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedeiben. In Pukánszky B. (szerk.), *A gyermek évszázada* (pp. 135–148). Budapest: Osiris.
- Németh A. (2003). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh A. & Pukánszky B. (1998). Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. In *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series* (pp. 275–292). Volume III.
- Németh A. & Skiera, E. (1998). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Eötvös kiadó.
- Szabolcs É. (2002). A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, 12(3), 33–38.

MÁTÉ KRISZTINA

A SZABADMŰVELŐDÉS KEZDETE SZATMÁRBAN

1. Bevezetés

A második világháborút követően Magyarország társadalmi-politikai helyzete jelentősen módosult. A megváltozott helyzet az oktatásra, a kulturális életre is hatással volt. Jelen tanulmány célkitűzése az 1945/46-os év szabadművelődésének bemutatása a mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, annak szatmár-beregi térségében. Választásunk oka kettős: egyrészt arra keressük a választ, hogy a szabadművelődés rendszere milyen hatékonysággal kezdte meg működését, és milyen eredményeket ért el egy év alatt egy adott térségben, megyében. Másrészt fontosnak véljük megvizsgálni, hogy maga a szabadművelődés gondolatisága, nép felé való fordulása hogyan hatott a vármegyében működő szervezetekre.

Kutatási témánk nem teljesen feldolgozatlan, ugyanis 1993-ban megjelent László Géza munkája, amely Szabolcs és Szatmár-Bereg vármegyék iskolán kívüli művelődési életének alakulását mutatja be 1944–1950 között. A szerző elsősorban az állam által szervezett iskolán kívüli népművelés kifejtésére törekedett (László, 1993). A vármegyében jelen lévő, működő pártok, szakszervezetek, egyesületek és egyházak ilyen jellegű tevékenységét azonban csak érintőlegesen vizsgálta. Jelen dolgozatban ezért levéltári források elemzésével egészítjük ki a könyvben található kutatási eredményeket, illetve bemutatjuk a szabadművelődési rendszer alakulásnak szatmári sajátosságait.

Eddigi kutatásunk alapján feltételezésünk az, hogy a korszakban nem a szakmaszerzés volt a szabadművelődés célja, hanem a művelődés és a tanulás folyamatában való részvétel, a második világháború utáni Magyarország szellemi újjáépítése. Megállapításunk továbbá az, hogy ezek az alkalmak a mai nem formális tanulási alkalmakkal egyenértékűek, ahol nem a bizonyítvány, szakmaszerzés az elsődleges, hanem az általános, a mindennapi élethez szükséges ismeretek elsajátítása.

2. Szatmár-Bereg vármegye helyzete a második világháborút követő időszakban

Az ország északkeleti csücskében fekvő egykori vármegyék életét az első világháborút lezáró béke jelentősen befolyásolta. Jelen dolgozatban a legnagyobb veszteségek közül az egykori Szatmár és Bereg vármegyék helyzetének

vizsgálata kerül előtérbe. A határmeghúzások a határszéli megyék helyzetét közigazgatásilag is kérdésessé tette, ennek rendezésére az 1923. XXXV. törvénycikk II. fejezetének 11.§. 5. pontja értelmében „*Szatmár, Ugocsa és Bereg közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegyék* (k.e.e.)” lett, a székhelyük Mátészalka. Az egyesített vármegyéket 1924. január 1-től közigazgatási szerveik szempontjából egy vármegyének kellett tekinteni (Fábián, 1993). A '30-as évek politikája, külpolitikája a területi revízió kérdését illetően azonban Szatmárra jelentősen hatott. Az első és második bécsi döntés értelmében elcsatolt területeket kapott vissza Magyarország, ennek következtében Szabolcs, Szatmár-Bereg, Ung és Ugocsa is önálló lett (Vinnai, 1994).

A II. világháború végére azonban érezhető volt az újabb változás, közigazgatási szempontból is. 1944 szeptemberében a Vörös Hadsereg Románia felől érkezve lépte át Magyarország határát, így vált az ország keleti megyéje hadszínterré. Ekkor fogalmazta meg a Szovjetunió hazánkkal kapcsolatos politikáját is, amelyről a magyar lakosságot tájékoztatták. A tájékoztatás szerint a szovjet hadsereg nem szándékozik az ország társadalmi rendjén változtatni, a helyi önkormányzatok, hatóságok megmaradnak addigi állapotuk szerint, nem szervez saját katonai adminisztrációt. A polgári élet visszaállításában a szövetséges hatalmak megállapodásának szellemében jártak el (Gyarmathy, 1979). A magyar állami szervek visszaállítására törekedtek. Az elsődleges cél azok működőképességének visszaállítása volt, mivel a trianoni határok oda-vissza tologatásával Szatmár vármegye két részre oszlott. Rendelkezni kellett a két megyerész helyzetéről, irányításáról, valamint Szatmárnémeti központról is. A helyreállítás az elmenekült karhatalom és közszféra hiányában azonban nehézkes volt (Dikán, 1993). A hadműveletek 1944. október–november folyamán véget értek, viszont az ország keleti, északkeleti felében a szatmári és beregi községek hovatartozásának kérdése még nem rendeződött, így egy sajátos, kettős helyzet alakult ki (Botár, 1985). A már egyszer kettészakított és aztán újra egyesített Szatmár vármegye nem hajlott az újbóli szétválásra, így az újjászervezés Szatmárnémetiből indult ki magyar főispánnal, beleértve a magyarországi járásokat (mátészalkai, csengeri, fehérgyarmati, vásárosnaményi). 1944. december 27-én viszont román vezetés alá került az egész vármegye, így az említett magyar járások rövid ideig román irányítás alatt álltak, de ez a helyzet az aránytalan anyagi megterhelések miatt nem maradt fenn sokáig (Dikán, 1993). A 14/1945. M.E. rendelet értelmében rendezésre került a trianoni Szatmár kérdése is, miszerint Szatmár-Ugocsa és Bereg közigazgatásilag egyesített vármegye jött létre Mátészalka központtal, három szatmári járással (fehérgyarmati, csengeri, mátészalkai) és egy beregi járással (vásárosnaményi). Ez

az állapot 1950. január 1-jéig maradt fenn a mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területén (Botár, 1985).

3. A művelődési élet alakulása az új vármegyében

A „felszabadulás”, a demokratizálódás útjára való lépés a kultúrára is kiterjesztette hatását, és megindult az „új” kultúra kialakítása. Jelentősek voltak a (ekkor még) népművelést ért károk, főként az ismét kettéválasztott Szatmár vármegye területén (László, 1993). Szatmár vármegye alispánjának 1945. április 21-én keltezett beszámolójából derül ki, hogy az újjáalakított Szatmár vármegyében milyen állapotok uralkodtak. A közutak állapota, a lerombolt hidak, a közegészségügy helyzete, az árvaházak megyei szintű igazgatásának nehézségei mellett a beszámolóból kiderül, hogy a népoktatás helyzetének felmérése is égető kérdéssé vált. A jelentés utal továbbá arra, hogy a tanerő nagy része a közhivatalnokokkal, községi jegyzőkkel együtt elmenekült, így a helyükön maradt körzetfelügyelők és iskolafenntartók igyekeztek azt pótolni és a tanfelügyelőséget megszervezni, továbbá gondoskodtak valamennyi iskolaköteles gyermek tanításáról (Botár, 1985). Egy 1945. március 26-án kelt dokumentumból kiderül, hogy a népművelési titkár Szatmárnémetiben maradt, így Szatmár-Bereg Vármegye Népművelési Bizottságának Elnöksége kérte a minisztert, hogy Dobos Zoltánt, eddigi beosztott általános iskolai igazgatót, vármegyei népművelési előadót nevezzék ki vármegyei népművelési titkárnak a Szatmár-Bereg Vármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának titkári hivatalához (SZSZBMÖL XXIV.726. 1/1945.).

A döntés előtt azonban még egyéb nehézségekkel kellett szembenézniük. Annak következtében, hogy Szatmárnémetiben lebombázták a Vármegyei Népművelési Hivalt, szükséges volt a dokumentumoknak, bútordaraboknak átmentése Mátészalkára. A szervezés során problémát jelentett azonban az, hogy nem volt hivatali épület azok elhelyezésére, így a munka megnehezített körülmények között folyt, a felügyelő saját házában. 1945. őszén, a sikeres áthelyezést követően az újjászervezés következő lépcsőfokaként személyi döntések születtek a régi hivatali alkalmazottakról. Dobos Zoltánt 1945. október 16-án kinevezték a vármegye népművelési vezetőjévé, és október 18-ától alkalmazásba került (László 1993; SZSZBMÖL XXIV.726. 1/1945.).

Dobos elhivatottságát és munkája iránti tiszteletét levelezéseiből ismerhetjük meg, amelyeket az alárendelt szabadművelődési ügyvezetőkkel, valamint a minisztériummal folytatott. A szabadművelődés keretein belül szervezett tanfolyamok fontosságára számtalan esetben utalt ezekben a levelekben, főként, amikor az egyes ügyvezetők aktivitásának növelésén dolgozott: „szűke-

sége van a népnek a tudásra, de a tudásnak nem bizonyítványban, hanem fejben kell lennie, amit az alapismeretterjesztő tanfolyamon tanulnak, annak éppen ők veszik hasznát a gyakorlati életben. Ma, amikor bizonyítvány nélkül – de tudás birtokában – mindenkinek nagyobb lehetősége van a boldogulásra,... Ezek lesznek a falu társadalmának kulturharcosai ... nemzetünk, népünk érdeke, hogy minden tagja tudatos legyen, s ezt a tudatosítást így kisebb körben kell elindítani, hogy később nagyobb, és nagyobb hullámban terjedjen.” (SZSZBMÖL XXIV.722. 836/1946.). Dobos Zoltán számára ezt jelentette a szabadművelődés ideológiája és szervezete.

4. A munka elindulása

Gombos Ferenc, a VKM Szabadművelődési Osztályának vezetője körlevélben értesítette az iskolán kívüli nevelés vezetőit a népművelési tevékenység megindításáról. Hangsúlyossá vált a társadalom öntevékenysége az iskolán kívüli nevelés során, amely az egyes társadalmi szervek hatékonyságán és együttműködésében rejlik. Gombos körlevelében az öntevékenység hangsúlyozásán kívül a demokratikus szellemiség mellett foglalt állást, amely meghatározó volt a koalíció éveiben. Ez a két gondolat össze is fonódott az osztályvezető azon megállapításában, miszerint a felnőttnevelés legalapvetőbb tulajdonsága a nevelő és a tanítvány közös, társas kapcsolatában ragadható meg. Mivel az iskolán kívüli nevelés módszere még nem volt kidolgozva ekkor, amelyre utal Gombos, ezért azt is lényeges volt hangsúlyozni, hogy a népművelési vezetők egymással is együttműködve a kellő felkészültséggel sajátítsák el a neveléstudomány, a lélektan és a társadalmi népművelés módszertani eljárásait. A művelődési anyag központi kijelölésétől elzárkózva csak egy szempontrendszert bocsátott a népművelési vezetők részére, hogy azok a helyi adottságokra alapozva kidolgozhassák saját művelődési anyagaikat. A szempontok a következők: pártpolitikától független nemzetpolitikai nevelés, erkölcsi nevelés, egészségügyi nevelés, valamint a mindennapi élethez, az egyes szakmákhoz kapcsolódó kiegészítő ismeretanyagok elsajátítása (Dancs, 1988). Ekkor még a vármegyében nem mindenütt alakultak meg a helyi művelődési tanácsok, így Dobos november 1-jéig a községek népművelési ügyvezetőinek még nem tudta továbbítani a népművelési tájékoztatót (SZSZBMÖL XXIV.726. 23/1945.).

A minisztérium a Népművelők Tudományos Társaságát alakította meg a szakemberek részére, hogy azok a szakmát elméleti, illetve gyakorlati síkon gyakorolni tudják. Ezt a célt szem előtt tartva a Társaságnak vármegyénként is megalakultak a fiókszervezetei, hogy összefogják a vármegyék nevelőit. Ezek mint a szabadnevelés félhivatalos szervei jelentek meg a munkaközösségben. Az iskolán kívüli nevelésnek – azaz a munkaközösségeknek – négy fő szempontot kellett figyelembe vennie. Az első szempont a társadalomban jelentke-

ző kulturális szükségletek figyelembevételére irányult, ami két részre oszlott: oktatási feladatokra és nevelési feladatokra. A második szempont a nevelés különböző területeit emelte ki aszerint, hogy milyen rétegek, kategóriák körében kellett nevelniük: társadalmi rétegek szerint (parasztság, munkásság, értelmiség), nemi eloszlás mentén, korosztályok szerint (ifjak, felnőttek), különböző felekezetek figyelembevételével, illetve nemzetiségek alapján.

A felsorolt kategóriák szerinti nevelőmunka mindenképpen sajátos feladatok elé állította az iskolán kívüli nevelésben közreműködőket, ezért a szempontok meghatározása még a nevelők nevelésének kérdését is előrevetítette (SZSZBMÖL XXIV.726. 26/1945.). Erre Dobos Zoltán mint a Szatmár-Bereg Vármegyei Nevelők Szabad Szakszervezetének vármegyei elnöke fel is hívta a figyelmet. Dobos megfogalmazta a vármegyében működő nevelők számára azt, hogy a kijelölt új úthoz való igazodás más nevelőgárdát igényel, amelynek ők nem feltétlenül felelnek meg. Komoly átértékelést kért a nevelőktől addigi munkájuk és a jövőbeni feladataik elvégzésével kapcsolatban, mert véleménye szerint sok ismeret hiányzik a nevelőkből. Kritika helyett egy kérdést intézett nevelő társaihoz: *„Mevolt-e/sőt megvan-e ez az örökké folytonosan továbbképzés ösztöne bennünk?”* Arra kérte a járások szakszervezeteit, hogy alakítsák meg a nevelők szabadnevelési szakosztályát, amely a vármegyei, járási nevelők továbbképzésének melegágyai lesznek, ahogy Dobos fogalmazott: *„nevelődjünk, hogy nevelni tudjunk”*. A következő tárgyköröket jelölte a továbbképzések alapjának: társadalomtudományi, nevelés-lélektani, neveléstudományi, magyarságtudományi ismeretek, valamint tájékozódás a társadalmi és állami élet törvényszerűségeiről (SZSZBMÖL XXIV.726. 33/1945.).

Visszatérve az iskolán kívül nevelés szempontjaihoz, ennek a munkának figyelembe kellett vennie a fentiek mellett a nevelési eszközöket is. Az alábbiakat emelte ki: szóbeli közlés (előadás, szabad iskola, tanfolyam), írásbeli közlés (könyv, lap, folyóirat, plakát, könyvtár), hang (ének, zene, szavalat, gramofon), kép, vonal, idom (festmény, szobor, film, báb stb.) mozgás (tánc, torna stb.) (SZSZBMÖL XXIV.726. 26/1945.). Ezzel gyakorlatilag a mindennapi életben az egyént körülvevő eszközök tárházát sorolta fel a hagyományos szóban és írásban megfogalmazott ismeretanyag mellett. Ennek magyarázata az első pontban meghatározott oktatási és nevelési feladatokban rejlik, mivel látható, hogy például a sport is fontos területét képezi a nevelési céloknak. A meghatározott művelődési folyamat az élet minden területére áthat, nem véletlen, hogy Keresztury Dezső azt hangsúlyozza, hogy az egész 20. századi kultúrát hozzáférhetővé akarja tenni mindenki számára mindenhol, mivel a szabadművelődés területe az egész társadalom. Fontos ezen a ponton kiemel-

ni, hogy a kultúra ekkor más jelentett, mint a mai differenciált szűkebb és tágabb értelemben használt kultúrafogalom. A kultúra az élet minden területére kiterjedő eszmét jelentett, amit a korai „life long learning” eszméjével feleltethetünk meg (Keresztury, 1946).

A negyedik szempont azokat a nevelési szervezeteket foglalta össze, amelyek a fentebb felsorolt szerteágazó munkát végezték. Fontos megjegyezni, hogy itt nem feltétlenül szervezeti keretekre kell gondolni, hanem tanulási formákra is, mint például személyes munka, intézményes formák (népfőiskolák), előadássorozatok stb. (SZSZBMÖL XXIV.726. 26/1945.).

Az 1945. október 9-én hatályba lépett 12.100/1945. VKM. rendelet értelmében megkezdődött az iskolán kívüli népművelés átszervezése, azaz az Iskolán Kívüli Népművelés Országos Bizottságának helyére az Országos Szabadművelődési Tanács felállításáról rendelkezett a Minisztérium. Szöllősy Dániel a szabadnevelési vezetők részére 1945. október 26–28-án szervezett országos értekezleten a meginduló új szabályozás taglalása mellett egyfajta fogalomváltásra hívta fel a figyelmet, a népművelésről mint az iskolán kívüli nevelést meghatározó fogalomról úgy beszélt, mint leereszkedő, a múlt rendszer alatt lejárátott kifejezés. Indoklása szerint egyszerűen csak nevelésről van szó, amely iskolán kívül zajlik, szabadon, így a szabadnevelés váltsa fel a népművelést. Ennek az iskolán kívül történő nevelésnek egyúttal elkülönítette a társadalmi és hivatalos szerveit. A 12.100/1945. VKM. rendelet értelmében törvényhatósági, járási, községi (városi) Szabadművelődési Tanácsok mint tanácsadó szervek segítik a szabadnevelési ügyvezetőket, felügyelőket munkáját. Egyes ügyvezetők járási szintű feladatok ellátására is felkérhetők a helyi szükségleteknek megfelelően. Szöllősy Dánielhez hasonlóan Katona Géza is a népműveléssel való szakítás mellett érvelt, a cél a szabadnevelési ügyvezetői státusz felállítása volt a népművelési gondnok helyett (SZSZBMÖL XXIV.726. 68/1945.).

Dobos Zoltán is résztvevője volt az értekezletnek, ennek tudható be az, hogy a nevezett rendelet megjelenése előtt ő már 1945. november 10-én fel szólította a községi jegyzőket a helyi tanácsok felállítására (László, 1993). A rendeletre hivatkozva kérte fel a jegyzőket a pártok, felekezetek, iskolai igazgatók, nőegyesületek, helyi MADISZ, szakszervezetek, földigénylő bizottságok összehívására. Dobos felhívásában egyértelműen visszaköszönnek Gombos Ferenc, Karácsony, Keresztury gondolatai, valamint szellemiségük, s hangsúlyozta a felhívásban, hogy ez a fajta kulturális munka az összlakosságra fog kiterjedni, a társadalom öntevékenysége lesz összehangolt munkával: *„Nem papírforma szerinti, régi vágású népművelésről beszélünk már, hanem a társadalom*

öntevékenységről, önneveléséről.” A rendelet előírásainak ismertetése mellett Dobos személyes hangvétele, sajátos gondolatai tanúskodnak elhivatottságáról egy olyan időszakban, 1945-ben, amikor az átalakulás, a demokrácia megalapozása ekkor még elképzelhető valóságnak bizonyult, annak ellenére, hogy már ekkor az ország szocialista átrendezése elkezdődött, még ha burkoltan is. Dobos a szabadnevelési ügyvezető személyét illetően is megjegyezte, hogy szívvel-lélekkel dolgozó egyént kell választani a feladatra, aki a legjobb képességű és a legaktívabb (lelkész, tanító, vagy bármilyen foglalkozású) egyén, a tanács pedig úgy áll össze, hogy a helyi kultúrigényeket felkeltse, és az igények kielégítésére kellő javaslatot tegyen (SZSZBMÖL XXIV.726. 32/1945.).

1945. november 24-én Szatmár-Bereg vármegyében fel is állt a Törvényhatósági Szabadművelődési Tanács Mátészalkán, a községi iskolában 62 taggal. A Tanács elnöke Dr. Gál Elek, a vármegyei főjegyző lett, alelnöke pedig Pap Ignác, tanfelügyelő. A Tanács megalakulását követően a népművelési vezető feladata volt, hogy a helyi, járási tanácsok felállíttatását szorgalmazza (SZSZBMÖL XXIV.726. 29/1945., 69/1945.). A 12.100/1945 VKM rendelet után a szabadművelődés országos szervezetének kiépítéséről szóló rendeletek (720/1946. M.E. és 31.600/1946. VKM rendeletek) nyomán a törvényhatósági, járási, községi (városi) tanácsok megalakulásával a szabadművelődési felügyelőnek (ügyvezetőnek) ezek a tanácsok tanácsadó, véleményező és kezdeményező szervként funkcionáltak (Keresztury 1946). Érdekes viszont, hogy ezek a tanácsok minden esetben valamilyen állami hivatalt viselő személy elnöklétével alakultak meg, vagyis képviselve volt az állam közvetett módon a társadalmi szerveződésben is (Dancs, 1988, 6/B).

A szabadművelődés koncepciója, hierarchiája (felső, középső és alsó szint) egy átgondolt szakmát vélt sejtetni a háttérben, viszont helyi szinteken ezek nem feltétlenül valósultak meg. Keresztury (1946) alapvetése a szabadművelődésről, a művelődők spontaneitására való hivatkozás, a falvak szellemileg önálló, erős művelődése, mint minden elméleti megközelítés, a gyakorlatban nem így valósult meg, Szatmár-Beregben sem, ahol a megalakult tanácsok nem feleltek meg a rendeleti előírásoknak, ami bizonyos szempontból érthető. A 20. században a művelődési élet területén megalakult bizottságok sokaságából fakadó tapasztalat nyomán a hétköznapi emberek számára a Szabadművelődési Tanács is csak egy tanács volt a sok közül. Ez megmutatkozik a tanácsok szervezésében is, ahol magát a szabadművelődési ügyvezetőt is beválasztották a tanácsba, holott az ügyvezető pozíciója hivatalos státusz volt. A tanács viszont egy társadalmi szerveződés, az ügyvezető tanácsadó szerve, de előfordult az is, hogy a tanács és az ügyvezető nem álltak összhangban egy-

mással. A gyakorlat tehát sok esetben felülírta az elméletet, és a szabadművelődés három éve nem volt arra elegendő, hogy az elmélet egyensúlyba kerüljön a gyakorlattal. Az emberekben, mind a résztvevők, mind a nevelők részéről nem történt meg az átállás a művelődésről való gondolkodásmódban, a fogalmi váltások, az igazgatási változások, a háború utáni felelősség egymás mellett haladtak, nem tisztultak le egyértelműen, ehhez pedig a váltakozó politikai hangulat is hozzájárult. A vármegyében zajló szabadművelődési tevékenység koordinálása így nem volt egyszerű, 134 település tartozott Dobos Zoltánhoz, 134 ügyvezetővel kellett együttműköznie, amit sok esetben hátráltatott az egyes ügyvezetők hozzáállása. Ezek a konfliktusok egyrészt az ügyvezetők passzivitásából fakadtak, másrészt pedig a forráshiányból (SZSZBMÖL XXIV. 722. 734/1946.). *„legnehezebb a mi munkánkban a jég megtörése ... nem az a fontos, hogy mindenki ott legyen, ha szép munkát végeztek, s terjed a hír s mindig nagyobb és nagyobb lesz az érdeklődés ... ne holt anyagokat, hanem a gyakorlati életnek tanúsatok, neveljetelek”* – vélekedett Dobos Zoltán (SZSZBMÖL XXIV. 722. 753/1946.).

5. Összegzés

A helyi szintű vizsgálódás a szabadművelődés rendszerének mélyebb megértését szolgálja, másrészt pedig a további kutatásokkal képet kaphatunk a művelődési élet fontosságáról egy megcsonkított vármegye életében. Elsősorban arra keressük a választ, hogy a szabadművelődés szervezettsége mennyire könnyítette meg a művelődési élet vármegyei, települési szintű alakítását, mennyire segítette az alulról jövő kezdeményezések koordinálását, és hogyan hatott az aktivitás serkentésére. Ehhez mélyrehatóbban kell megvizsgálni a szabadművelődési felügyelő jelentéseit, viszont a mélyebb vizsgálódáshoz a községek jelentéseinek vizsgálata sem elhanyagolandó. Szatmár-Bereg vármegye helyzete a szabadművelődési felügyelő személyének állandósága miatt szerencsésnek mondható, mert így a rendszer alakulásának vizsgálatához ez egy keretet ad. Jelen tanulmányban elsősorban a szabadművelődési rendszer kiépítésének folyamatával foglalkoztunk, illetve az első év eseményeivel, amelyek betekintést nyújtottak a szervezés, és egyáltalán az új vármegyei közigazgatás kezdeti nehézségeibe. Az 1945/46-os évek mélyebb elemzése hozzásegített a vármegye sajátos helyzetéből fakadó problémák megértéséhez.

Felhasznált irodalom

Botár J. (szerk.) (1985). *Szabolcs-Szatmár megye a népi demokratikus forradalom kibontakozásának időszakában (1944-48). Válogatott dokumentumok Szabolcs-Szatmár megye munkásmozgalmának felszabadulás utáni történetéből.* Nyíregyháza: Megyei Munkásmozgalmi Bizottság

Dancs I. (szerk.) (1988). *Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez (1945-1949).* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Dikán N. (1993). Szabolcs-Szatmár-Bereg megye története (1944-1950). In Cservényák L. (szerk.), *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye monográfiája I. Történelem és kultúra* (pp. 439–447). Nyíregyháza: SzSzB Megyei Önkormányzat

Fábián L. (1993). A közigazgatás alakulása Szabolcs vármegyében és Szatmár-Bereg-Ugocsa és Ung csonka vármegyékben, az 1919-1923. években. In Gyarmathy Zs. (szerk.), *Helytörténeti tanulmányok IX.* (pp. 19–235). Nyíregyháza: SzSzBML.

Gyarmathy Zs. (1979). A közigazgatás megindulásának történetéhez Szatmár megyében. (1944-45). In Gyarmathy Zs. (szerk.), *Szabolcs-Szatmár megyei helytörténetírás. 1-2.* (pp. 221–240). Nyíregyháza: SzSzML.

Keresztury D. (1946). *Mai magyar művelődéspolitiká.* Budapest: Magyar Vallás- és Köznevelési Minisztérium.

László G. (1993). *Fejezetek Szabolcs és Szatmár-Bereg vármegyék iskolán kívüli művelődésének történetéből. 1944-1950.* Nyíregyháza: Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára

Vinnai Gy. (1994). *Adalékok a Horthy-korszak igazgatótörténetéhez.* http://www.szabarchiv.hu/drupal/userfiles/file/Vinnai_Gyozo_Adalekok_a_Horthy_korszak_igazgatatortenetehez.pdf

Levéltári források

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára (=SZSZBMÖL)

XXIV.726. Szatmár vármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottsága 1945. 1–130.

XXIV. 722. Szatmár megye szabadművelődési felügyelősége 1946. (1947.) 1–6. doboz

OSZLÁNCZI TÍMEA

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS SZEREPE ÉS JELLEMZŐI – EGY VIDÉKI ESTI GIMNÁZIUM ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁSI TEVÉKENYSÉGE

1. A hazai felnőttoktatásról általában

Hazánkban a rendszerváltást követő években bekövetkezett változások az oktatás, képzés területén is éreztették hatásukat. A rendszerváltást megelőzően is jelen voltak már a felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó intézmények, azonban az országos statisztika (vö. Bajusz, Hinzen & Horváthné Bodnár, 1999) szerint az intézmények 54,5 százaléka csak a kilencvenes években jött létre. A rendszerváltást követően bekövetkező gazdasági változások hatására munkahelyek százezrei szűntek meg, illetve új vállalkozástípusok jelentek meg. Ebben a megváltozott gazdasági és társadalmi környezetben szükségessé vált egy olyan oktatási-képzési rendszer kialakítása, amely az életkori sajátosságokra figyelemmel épít a már megszerzett ismeretekre, a már rendelkezésre álló gyakorlatra, és csak a legszükségesebbeket sajátíttatja el a képzésben résztvevő személyekkel. Vagyis szükség volt egy olyan formára is, amelybe akár a munkaviszony megtartása mellett, akár munkanélküliként, vagy fiatal pályakezdőként lényegében bármikor be lehet kapcsolódni, és aránylag rövid idő alatt sor kerülhet a tananyag elsajátítására. Ezt a képzési típust már nem lehetett megvalósítani a hagyományos iskolai rendszerű oktatás mellett, tehát teret nyert az iskolarendszeren kívüli képzési forma is (Váradí, 2008). Zrinszky László „iskolarendszerbe integrált” és „iskolán kívüli (out-of school)” oktatási intézményeknek nevezi ezeket (Zrinszky, 1996, p. 157). Ehhez az osztályozáshoz járul hozzá egy köztes kategória felállításával Durkó Mátýás, aki az ún. tanfolyam rendszerű felnőttoktatást egy átmeneti rendszerként szerepelteti a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között (Durkó, 1999). A felnőttképzési intézmények jellemző fenntartói köre között is különbséget találunk. Az iskolarendszerű oktatás terén elsősorban az állam, a kormányzat és az egyház, míg az iskolán kívüli formáknál a munkahelyek, a felnőttképzési vállalkozások, az általános művelődési intézmények szerepelnek a fenntartó oldalán (Zrinszky, 1996). Az Állami Számvevőszék Kutató Intézete által 2009-ben kiadott „A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban” című tanulmánya az alábbiakban foglalta össze az iskolarendszerű felnőttokta-

tás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jellemzőit az irányultság, a résztvevők, az intézmények, illetve az irányítás szempontjából (1. táblázat).

1. táblázat. Az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés alapvető jellemzői

<i>Szempontok</i>	<i>Iskolarendszerű felnőttképzés:</i>	<i>Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés:</i>
Fajtai, irányultsága	alapfokú képzés középfokú képzés felsőfokú képzés	általános képzés szakmai képzés nyelvi képzés
Résztvevők	<i>alapfokú képzés:</i> iskolai végzettséggel egyáltalán nem rendelkező felnőttek <i>közép- és felsőfokú képzés:</i> a továbbtanulni szándékozó felnőttek juthatnak magasabb szintű szakmai vagy általános képzettséghez (esti vagy levelező tagozat)	álláskeresőknek és pályakezdekőknek szervezett képzések már munkaviszonyban állók szakmai továbbképzése
Intézmények	az iskolarendszer intézményei	kilenc regionális képzőközpont
	közintézmények profitorientált képzési vállalkozások	
Irányítás	az oktatásért felelős miniszter	a szociális ügyekért és munkügyiért felelős miniszter

Forrás: Állami Számvevőszék Kutató Intézete (2009)

Az iskolarendszerű felnőttoktatás kiemelt társadalmi szerepe abban áll, hogy ez az a terület, amely lehetőséget biztosít(hat) azok számára, akik az oktatás hagyományos keretein belül különböző okok miatt nem jártak sikerrel, kedvetlenül befolyásolva ezzel későbbi munkaerőpiaci esélyeiket, társadalomban betöltött szerepüket. Vagyis az iskolarendszerű felnőttoktatás kínál lehetőséget arra, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek pótolhassák ezeket a hiányokat, és ezt követően nagyobb eséllyel kapcsolódjanak be a szakmai képzésbe, esetleg magasabb szintű, felsőfokú képzésbe (Mayer, 2006).

Napjainkban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az a terület, amely egyre karakteresebben jelenik meg oktatási rendszerünkben, míg az iskolarendszeren belül zajló felnőttoktatás meghatározása nehezebb feladat, hiszen az az oktatás valamennyi szektorán belül képviselteti magát. Az iskolarendszerű felnőttoktatást sokáig az 1945 után teret nyert dolgozók iskoláival azonosították, ami jellemzően a közoktatás területén működött (Györgyi, 1997).

A dolgozók iskoláinak megjelenése előtt is megfogalmazódott az igény arra, hogy a felnőtt lakosság képzése és művelődése hangsúlyos szerepet kap-

jon. Már Eötvös József is a szabadság elérésének leghathatósabb eszközét a nép felvilágosításában látta, és az „*egyenlőség*” felé vezető út pedig a „*míveltség egyenlőségére*” épül (Gelencsér, 1998, p. 15).

A közoktatáson belül működő iskolarendszeren belüli felnőttoktatás hazánkban 1945-ben került bevezetésre az Ideiglenes Nemzeti Kormány által. A Dálnoki Miklós Béla miniszterelnök által kibocsátott 11.130/1945. M.E. számú miniszterelnöki rendelet Gróf Teleki Géza kultuszminiszter által is aláírásra került. A kapcsolódó végrehajtási utasítás azonban csak 1946. február 7. napján jelent meg Keresztury Dezső akkori kultuszminiszter aláírásával. Ez az időpont tekinthető az iskolai felnőttoktatás hazai születésnapjának (Csoma, 1998).

1945 után a felnőttek iskolarendszerű oktatása a dolgozók általános iskoláinak, illetve a dolgozók középiskoláinak megalapításával lényeges politikai és gazdasági eszköznek minősült (Gelencsér, 1998). Ekkor még elsődlegesen a régi rendszer oktatásban, képzésben lemaradt rétegeinek iskolázottságát kívánták emelni, természetesen – mint az előbbieken is utaltunk rá – intenzív politikai töltettel (Györgyi, 1997). Hasonlóan vélekedik Kovács (2004) is, aki a dolgozók iskoláinak létrehozását iskolaszervezeti reformnak tekinti – legalábbis látszólag –, ténylegesen azonban politikai reformként értékelhető, hiszen nem vitásan az egyik cél a háború miatt abbahagyott tanulmányok folytatásának megszervezése, a tehetséges, de hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása volt; azonban további célként szolgált az új baloldali támogatói réteg kinevelése is, ami erősen pártszempontok szerint történt (Kovács, 2004).

Az akkori terminológia szerinti „*dolgozók iskolái*”, „*az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók*” oktatását hivatott szolgálni, mely valamennyi iskolatípusban megalakult (Csoma, 1998). Nyilvánvalóan a fenti indokok miatt is támogatta az állam a felnőttek oktatását, azonban ez a támogató szerep elsősorban a fenntartás költségeire szorítkozott (Magyar, 2008).

A dolgozók iskolái ekkor az alábbi fokozatokból és iskolatípusokból állt össze: (1) dolgozók általános iskolája; (2) dolgozók középiskolái: (a) dolgozók gimnáziuma, (b) dolgozók szakközépiskolái (Csoma, 1998). Az általános iskola és a gimnázium a dolgozók esetében is általánosan képző iskolatípus volt, míg a dolgozók szakközépiskoláiban középfokú szakképzést és általános képzést is nyújtottak. Megemlítendőek az 1948-tól bevezetett ún. szakérettségis tanfolyamok is, amelyek mindössze egy, illetve két év alatt érettségihez juttatták az ennek elvégzésére kiválasztott személyeket, vagyis a „*káderutánpótlás*” biztosítása volt a fő feladata (Valuch, 2006, p. 619).

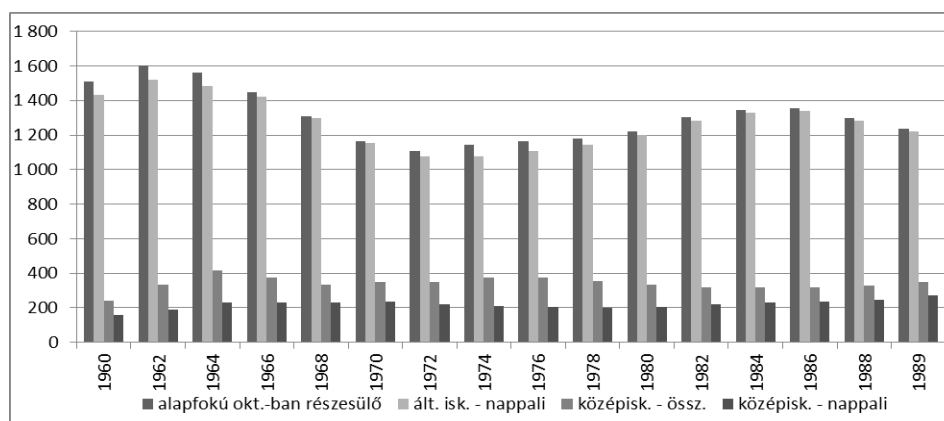
A hatvanas években az állam szerepe továbbra is a fenntartás költségeinek viselésében mutatkozott meg, azonban az Országos Pedagógia Intézetben 1960-ban megalakult önálló felnőttoktatási tanszék mindenképpen előremutató körülményként értékelhető (Magyar, 2008). Erre az időre jellemző, hogy tömegek jelentkeztek az általános iskola pótlására a lehető legkülönbözőbb korosztályokból. Az 1960-as évek végére „*az itt tanulók 40% körüli aránya 20 éven aluli, további 20% körüli aránya 20 és 30 éves közötti, és nagyjából 40%-a 30 éven felüli volt.*” (Csoma, 1998). A dolgozói képzés a hatvanas illetve a hetvenes években érte el a csúcspontját: közel százezer hallgató iratkozott be a dolgozók általános iskolájába (vö. Felkai, 2008). Az állami szerepvállalás is kibővült a felnőttoktatás vonatkozásában, hiszen ebben az időben a képzési kínálat kibővült a Munkaügyi Minisztérium továbbképzési programjaival is (Magyar, 2008).

A nyolcvanas években végbemenő változások közül kiemelendő, hogy egyre több problémás fiatal felnőttoktatásba való átirányítására került sor, így a rendszer egyre differenciáltabb lett, és a képzés jellemzői is ennek megfelelően alakultak át (ifjúsági tagozatok megjelenése, képzési időpontok délelőttre helyezése, gyakoribb megjelenési kötelezettség) (Györgyi, 1997). Az 1980-as évek második felétől a dolgozók általános iskolái ifjúsági iskolákká alakultak, ahol elsődlegesen rehabilitációs és reszocializációs tevékenységet folytattak, pályaorientációs vagy szakmai előkészítéssel együtt. Bizonyos fokú szakmai ismeretek oktatására is sor került már ekkor (Csoma, 1998). A dolgozói iskolák képzési rendje tökéletesen alkalmazkodott a korra jellemző teljes foglalkoztatottsághoz, így képzéseit esti és levelező rendszerben folytatta, heti egy-két alkalmas megjelenési kötelezettséggel, a délutáni órákra ütemezett foglalkozásokkal (Györgyi, 1997). Az állami részvétel a felnőttoktatás, felnőttképzés területén a nyolcvanas években s nem a legkedvezőbben alakult, hiszen az iskolarendszerű képzés az Oktatási Minisztériumhoz, a közművelődés a Kulturális Minisztériumhoz, a szakmai képzés pedig a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott, mely tagoltság jelentősen megnehezítette a felnőttoktatás irányítását (Magyar, 2008).

Az alábbi ábrán bemutatjuk az alapfokú és középfokú oktatásban való részvétel alakulását hazánkban 1960–1989 között (1. ábra). Mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban való részt vevők számát ezer főre vonatkoztatva, naptári évekre bontva tüntettük fel, ahol az összes alapfokú oktatásban részesülő tanuló, valamint a nappali oktatásban részesülő tanulók számának feltüntetése esetén az 5–8. évfolyamos gimnáziumi tanulókkal együttesen, míg a középiskolai tanulók esetében az 5–8. évfolyamos tanulók nélkül került

meghatározásra a részt vevő tanulók száma. Az ábrán az alap- és középfokú oktatásban való részvétel esetén is az összes részvétel, valamint a nappali képzésben való részvétel kerül külön feltüntetésre, míg a két oszlop közötti különbség mutatja meg az iskolarendszerű felnőttoktatásban való részvétel mértékét.

1. ábra. Az alap-és középfokú oktatásban való részvétel hazánkban (1960-1989) (ezer főre vonatkoztatva, naptári évekre bontva)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal

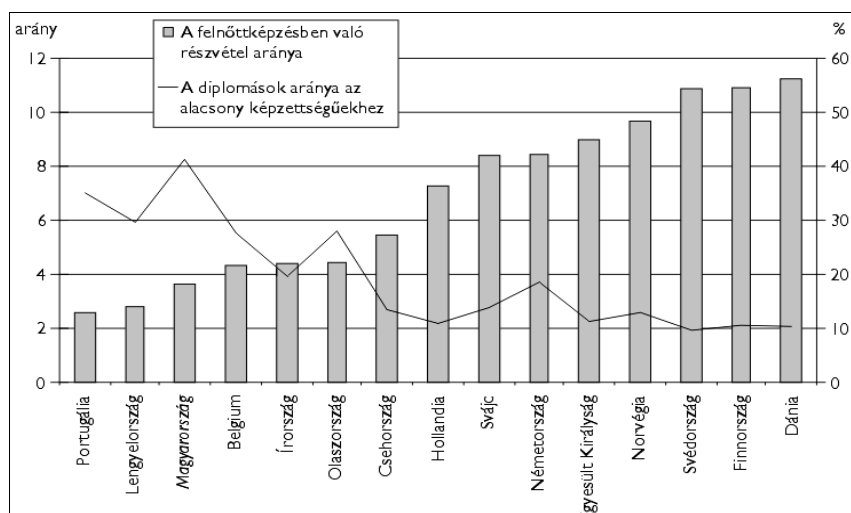
Az ábrán jól látható, hogy kezdetben a dolgozók általános iskoláiban való részvétel valóban jelentős volt, azonban ez folyamatosan csökkenő tendenciát mutatott. Míg a hatvanas évek elején az alapfokú oktatás központilag vezérelt programjának eredményeképpen 60–80 ezer fő vett részt ebben a képzési formában – sőt, 1963-ban több mint százezer tanuló –, és a hetvenes években is virágkorát érte a képzés, addig a nyolcvanas évekre a már említett változások hatására jelentős csökkenés mutatkozott a képzés ezen formája iránti keresletben (Sáska, 2002). Olyannyira, hogy a rendszerváltást megelőző években (1985–1989) a képzésben részt vevők éves átlaga nem érte el a 14 ezer főt. A középiskolai képzésben való részvétel esetében általánosságban is elmondható, hogy az összes résztvevőhöz viszonyítva mindig magasabb volt a nem nappali oktatás rendje szerinti képzés iránti kereslet, mint az alapfokú oktatás esetében. A hatvanas években az érettségi tömegesedésének célkitűzésével alakították át a középfokú oktatás rendszerét, amelynek eredményeképpen a hetvenes évektől az érettségi értéke fokozatosan csökkent, hiszen ekkorra már az aktív kereső érettségizettek ötöde fizikai munkát végzett (Sáska, 2002).

2. Az iskolarendszerű felnőttoktatás társadalmi szerepe

Az oktatás társadalmi funkcióját az egyes tudományterületek más-más irányból közelítik meg. A közgazdaságtan álláspontja szerint az oktatás elsődleges feladata szorosan összefügg a munka világával, vagyis fő funkciója, hogy az egyént bekapcsolja a munkába, illetve felkészítse a társadalmi munkamegosztásban való részvételre. A szociológia pedig a társadalmi integráció oldaláról közelít: Mannheim és Stewart szerint az iskolának három fő feladata van: az információnyújtás, az attitűdök kibontakoztatása, és végezetül a szakmára való felkészítés (Mannheim & Stewart, 1974). Napjainkra azonban jellemző módon kitolódtak a tanulás életkori határai, melyből következően annak társadalmi funkciója is átalakult. Korunkban az iskolai oktatás alapvető feladatává a társadalmi-gazdasági fejlődéssel változó tartalmú egyéni tudás megalapozása, a társadalmi beilleszkedés magatartásszabályainak elsajátítása, a tanulási készség és az egyéni képességek fejlesztése vált (Polónyi & Tímár, 2005).

Természetesen ezek a változások jelentős mértékben érintették a felnőttoktatás alap- és középfokú intézményeit is, melyek a rendszerváltás következtében előálló társadalmi és gazdasági változások hatására nagyon nehéz helyzetbe kerültek. A változások hatására természetes volt, hogy felnőttoktatás társadalomban betöltött szerepe is jelentős átalakuláson ment keresztül. Míg korábban a társadalmi, gazdasági különbségek csökkentése, az oktatási rendszerből kiesett személyek esélyeinek növelése céljából vettek részt a képzéseken, addig napjainkban jellemző módon az iskolázottabb csoportok folytatják a tanulást e szektoron belül (Polónyi, 2008, p. 262). Hasonlóan vélekedik Kozma: „*Ez a pótló, igazságtévő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára. ... A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. ... A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt-az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé.*” (Kozma, 2001). Jól mutatja ezt az alábbi ábra is, amely az OECD statisztikai adatai alapján került összeállításra (2. ábra). A felnőttképzésben való részvételt, a felnőttképzés jellegzetességeit kutató OECD vizsgálat statisztikai adatait megfigyelve megállapítható, hogy a skandináv országok esetében a felnőttoktatásban való részvétel aránya szignifikánsan magasabb, mint a többi, hozzájuk hasonló fejlett országok esetében (Pusztai & Fináncz, 2003). Látható, hogy a többi európai országhoz képest hazánkban jelentősen magasabb arányban vesznek részt a felnőttkori tanulásban felsőfokú iskolai végzettségűek, mint az alacsony iskolázottsággal rendelkezők (OECD, 2002).

2. ábra. Részvétel a felnőttképzésben (%) és ezen belül a diplomások aránya az alacsony képzettségűekhez viszonyítva, a 25–64 éves népesség körében

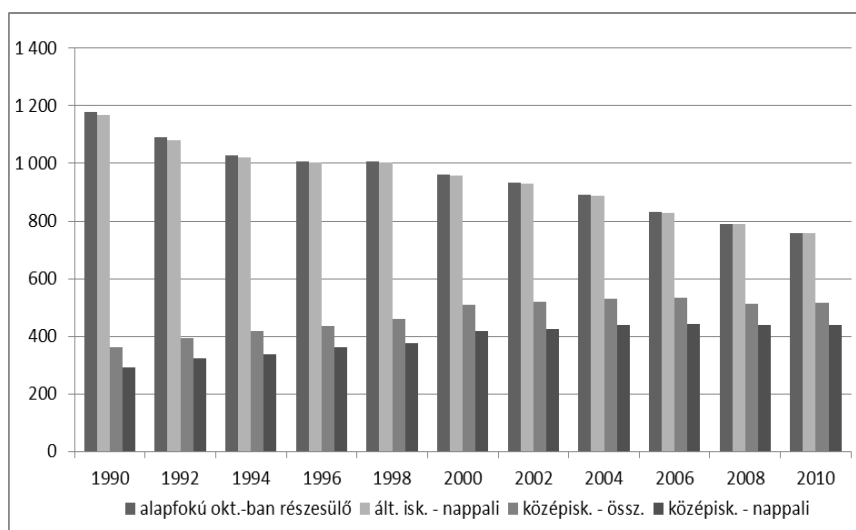


Forrás: OECD, 2002

Hasonlóan gondolkodik a felnőttek oktatásának szerepéről *Eszik* is, aki szerint a rendszerváltást megelőző években a felnőttkori tanulás alapvető szerepe a reszocializáció és a kompenzáció volt, amelyek a rendszerváltást követő években folyamatosan új funkcionális tartalmakkal egészültek ki. Véleménye szerint azonban az egyik ilyen új szerep a társadalmi konfliktusok megoldásának eszközeként való felhasználás, míg a másik a munkavállalói szerepmegnyilvánulás (Eszik, 2001). Hamar (2005) az iskolarendszerű felnőttoktatás feladatát hasonlóan határozza meg, amikor annak fő célkitűzését az alábbiak szerint fogalmazza meg: „(...) feladata a leszakadó és hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók visszavezetése az oktatás világán keresztül a munka világába” (Hamar, 2005, p. 233). Azonban mindezt kiegészíti egy másik feladat megjelölésével is, nevezetesen célja még ezen oktatási formának a „feladatokra alkalmas pedagógusok módszertani felkészítése” is (Hamar, 2005, p. 233).

Azonban ezeket az összetett szükségességet figyelmen kívül hagyva az ekkor előkészülő oktatási reform nem érintette ezt a területet, a közoktatás tekintetében kizárólag a nappali iskolarendszerű képzéseket vette napirendre a politika (Mayer, 2006, p. 288). Mindennek következtében az iskolarendszerű felnőttoktatás a kilencvenes években korszerűtlen intézményi struktúrával, adott korszaknak nem megfelelő tantárgyi programmal működött. A munkaerőpiac megváltozott elvárásai, a munkavállalókkal szemben elvárt új készségek, kompetenciák meglétének az igénye teljesen más elvárást támasztott az oktatási rendszerrel szemben is (Mayer, 2006).

3. ábra. Az alap- és középfokú oktatásban való részvétel hazánkban (1990–2010) (ezer főre vonatkoztatva, naptári évekre bontva)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal

Mint az ábrán is látható, a korábbi évtizedekhez viszonyítottan (vö. 1. ábra) az 1990-es évektől az alapfokú felnőttoktatásban tanulók száma jelentősen csökken (3. ábra). Ennek az egyik indoka az, hogy az oktatási intézmények törekvése leginkább arra irányul, hogy a tanulókat minél tovább az iskolarendszeren belül tartsák, a rendes keretek között. Hasonló létszámcsökkenés volt tapasztalható a 2001–2002-es tanévben is, amelynek indoka sajnos szintén nem az iskolázottsági arány javulásával magyarázható, hanem azzal, hogy az ún. ifjúsági tagozatra való beiratkozási korhatár megemelkedett 14 éves korról 16 évre, ami szintén az irányba hatott, hogy a tanulókat még két évig a nem felnőttoktatás rendje szerinti általános iskolában kell tartani (Hamar, 2005). Az erre vonatkozó másik magyarázat már jóval nehezebb megítélésű, és csak valószínűsíthető. Nevezetesen, hogy az alapfokú oktatási intézményeket elhagyó, kimaradó tanulók semmilyen más iskolába nem iratkoznak be (Csoma, 2000). Míg a kilencvenes években tehát az iskolarendszeren belüli felnőtt alapfokú képzés iránti kereslet egyre csökkent, addig a középfokú oktatásban, az érettségivel záródó képzések esetében az expanzió évei következtek (Sáska, 2002). Csoma Gyula az ezredfordulón úgy vélte, hogy „minden jel arra mutat, hogy a középfokú oktatás létszámai a következő években szintén maradnak, esetleg növekednek” (Csoma, 2000, p. 24). Az ábrán jól látható, hogy ez a feltételezése igazolódott, hiszen az ezredfordulót követően ténylegesen emelkedett a középfokú felnőttoktatásban részt vevő személyek száma.

3. Egy vidéki esti gimnázium iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenysége

Erre a körülményre figyelemmel kutatásunk helyszínéül egy olyan 2007 óta működő, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, mintegy 3300 lakosú kisvárosban lévő esti gimnáziumot választottunk, amely tagja az országos felnőttképzési középiskolai hálózatnak. A település életét jelentősen meghatározta a XIX. század második felében megnyílt barnaszénbánya, illetve a település határában létesült vasárugyár megalapítása. A bánya kimerülése, illetve a termelés fokozatos megszűnése az 1990-es évekre a munkanélküliség ugrásszerű emelkedését, az elszegényedést, és a településről történő elvándorlást eredményezte. A munkanélküliség aránya kutatásunk idején mintegy 20% mértékű, amelynek csökkentését jelentősen nehezíti még a település nagyobb városoktól, illetve a megyeszékhelytől való távolsága (Simándi & Tengely, 2012).

Az iskola működését két párhuzamos 9. osztállyal kezdte meg. 2010 szeptemberében azonban a lemorzsolódások következtében a két korábbi osztályt összevonására került sor. Az új tanulók jelentkezése, valamint az évismétlések következtében a későbbiekben azonban egy másik 11. osztály is indult.

Kutatásunk során a formális, iskolarendszerű képzésben részt vevő felnőtt tanulók tanulási tapasztalatait, tanulási motivációit, a tanulás jellemzőit, a tanulás módszerét, valamint a tanulók internethasználatát elemeztük, többek között a nem, az életkor, a családi állapot, a tanulás családban betöltött szerepe, értéke stb. mentén. (A kutatás módszertani részleteit lásd: Simándi & Oszlanczi, 2012; Simándi & Tengely, 2012.)

Jelen tanulmányunkban a fenti kvantitatív elemzéseink közül a figyelmet tanulási tapasztalatra irányítjuk, melyet két aspektusból vizsgáltunk: az előzetesen megszerzett tudás illetve az élettapasztalat szempontjából. Kutatásunk ezt kiegészítő, kvalitatív része során a félig strukturált interjú módszerével nyertünk információt az iskola két osztályának valamennyi diákjától. Az előzetes tudás szerepének a vizsgálatát azért is tartjuk kiemelten fontosnak, mert a már meglévő tudás adja az alapot az új tudás megszerzéséhez. A jelentősége tehát abban áll, hogy a tudás megléte vagy annak hiánya jelzi azt, hogy a tanulók rendelkeznek-e az új tananyagrészt megtanulásához szükséges előfeltételekkel, illetőleg sem (Csapó, 2006). Az előzetes tudást azért sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mert az hatással van a későbbi esetleges lemorzsolódásokra is, mivel az egyén nem tudja, vagy nehezebben tudja felvenni a tanulás ritmusát. Mindezek következtében a tanulás folyamata nehezebbé válik, mindamellett, hogy a felnőttkori tanulásnál egyébként is számos gátló, nehezítő körü-

ménnyel találkozunk (időhiány, munka, család melletti tanulás stb.). Ez esetben az életkor bírt leginkább befolyással.

Kutatásunk kvalitatív részébe az ott tanító nyolc oktatót is bevontuk, hiszen ez lehetőséget teremtett az összehasonlításra – ugyanúgy értékeli-e a képzők is a bemeneti tényezők létét, jelentőségét, előmozdító erejét a tanulási tevékenységre, mint a képzésben részt vevők.

Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy milyen szerepet tölt be a felnőtt tanulóknak az előzetes tudása, valamint az élettapasztalata az iskolarendszerű tanulásban, illetve az befolyásolja-e, és ha igen, akkor hogyan a tanulási tevékenységet.

A felnőtt tanulók előzetes tudását mérő kérdéseinkkel feltérképeztük a felsőfokú szakképzést megelőző iskolai életutat azzal, hogy rákérdeztünk az oktatási rendszerben eltöltött időszak tapasztalataira *(osztályok száma, képző intézmények, egyéni kulturális célok, motivációk, milyen nyomot hagyott az adott intézmény az interjúalanyra, képzéseket a távlatból milyennek ítéli, esetleges nehézségeket visszagondolva fel tud-e idézni)*.

Rákérdeztünk arra, hogy a tanulók „Mennyire tudják felhasználni a korábbi ismereteiket az iskolarendszerű felnőttoktatás keretei között?”. „Vannak-e előnyei, hátrányai a korábban szerzett tudásnak egy új képzésbe történő bekapcsolódáskor?” Rákérdeztünk arra is, hogy „Mennyire tudják felhasználni a korábbi ismereteiket az iskolarendszerű felnőttoktatás keretei között?”. „Vannak-e előnyei, hátrányai a korábban szerzett tudásnak egy új képzésbe történő bekapcsolódáskor?” Sajnos a vártnál kedvezőtlenebb képet kaptunk, hiszen a megkérdezettek több mint fele akképpen vélekedett, hogy szinte semmit nem tud hasznosítani, mert a korábban elsajátított ismereteket teljesen elfelejtette. Ha esetleg részben emlékszik is a korábbiakra, akkor sem tekinti a tudását biztosnak. Így egyáltalán nem is tudja azt arra használni, hogy erre építse az új tananyagot, vagyis kíváncsian számukra mindent újra felidézni. Minden 5. válaszadó beszámolt arról az interjú során, hogy érzékelte a tanulócsoporthoz azon tanulótlársak feszültségét, nemtetszésük verbális és/vagy nonverbális kifejezését, akik jobban emlékeznek és kedvezőtlenebb fogadják az ismétlés tényét. A fenti jelenségről a megkérdezett oktatók is hasonlóképpen számoltak be. Az interjúban ennek a problémának hangot adó képzettek és képzők egyaránt úgy ítélik meg, hogy, jelentős kihívás elé állítja a jelentősen eltérő tudásszint a felnőttoktatót. Az oktatók többsége (6 fő) azonban inkább előnyösnek tartja a meglévő, aktív vagy passzív ismeretek feltárását célzó bevezető kérdéseket a kurzusokon, hiszen megítélésük szerint a hibásan rögzült tudás sok esetben nehezíti a tanulást, de a tanítást is.

Azokkal a kérdésekkel, melyek szerint „Mennyire könnyíti meg az új ismeretek beépítését a hétköznapi tudás, mely az élettapasztalathoz kapcsolódik? Korfüggő-e az élettapasztalat és a hétköznapi tudástár?” arra kerestük a választ, hogy milyen mértékben tulajdonítanak jelentőséget az életkornak, az élettapasztalatnak mint tanulást elősegítő tényezőnek. A válaszadók meglátása szerint fontos tanulást elősegítő tényező az élettapasztalat, mely „szélesebb körű rálátással” (48 éves interjúalany) ruházhatja fel a tanulót. E tekintetben már a válaszadók háromnegyede vélekedett úgy, hogy az élettapasztalata mindenképpen segíti a mostani tanulási tevékenységét. Egyébként az életkor e tekintetben meghatározó, hiszen minél idősebb volt a megkérdezett, annál inkább vélekedett ekképpen. Mindannyian úgy ítélték meg, hogy az élettapasztalat az életkor előrehaladásával nő, így véleményük szerint a hétköznapi tudástára is az idősebbeknek kiterjedtebb.

A megkérdezett oktatók is hasonlóan vélekednek az élettapasztalat tanulásbeli szerepéről: a tanulók meglévő élettapasztalatára jól tudnak építeni, az jelentősen segíti őket is a tanításban. Különösen igaz ez az aktuális történelmi és földrajzi ismeretekre, amelyek könnyítik a tananyag feldolgozását.

4. Összegzés

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a tanulók lexikális tudására az oktatók nem tudnak jelentős mértékben építeni, és ez a tanulási tevékenységet sem könnyíti meg az iskolarendszerű felnőttképzésben résztvevők számára. A tanulók meglévő hétköznapi tudása, élettapasztalata azonban segíti mind a tanulási tevékenységet, mind a tanítást.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás történetének, illetve funkcióinak áttekintését követően megállapíthatjuk tehát, hogy a rendszerváltást követően a felnőttképzés funkciói kibővültek, azonban a pótló funkció továbbra is fontos szerepet tölt be, amelynek feladata, hogy lehetőséget biztosítson a pótlásra mindazok számára, akik „rendeskorúként” nem tudtak megfelelő iskolai végzettséget szerezni.

Felhasznált irodalom

- Bajusz, K., Hinzen, H. & Horváthné Bodnár, M. (1999). Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. *Kultúra és Közösség*, 2-3(4-1), 61–81.
- Durkó, M. (1999). *Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Csapó, B. (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 16(2), 3–16.

- Csoma, Gy. (1998). A dolgozók iskolái tanterveinek első andragógiai koncepciója 1962-1972. In Rubovszky K., Maróti A. & Sári M. (szerk.), *A magyar felnőttoktatás története* (pp. 227–232). Budapest: Open Art.
- Csoma, Gy. (2000). Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(11), 24–28.
- OECD, (2002). *Education at a Glance 2002*. Paris: OECD.
- Eszik, Z. (2001). Tiszta Amerika... In Basel P. & Eszik Z. (szerk.), *A felnőttoktatás kutatása*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktáskutató Intézet.
- Hamar I. (2005). Gondolatok az ifjúsági tagozat helyéről és szerepéről az alapfokú oktatási rendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 232–235.
- Felkai L. (2008). A felnőttoktatás története Magyarországon. In Khademi-Vidra A. (szerk.), *Andragógia elméleti és történeti alapjai* (pp. 29–42). (kézirat)
- Gelencsér, K. (1998). A felnőttnevelés funkcióinak főbb változásai. In Maróti A., Rubovszky K. & Sári M. (szerk.), *A magyar felnőttoktatás története* (pp. 15–25). Budapest: Open Art.
- Györgyi, Z. (1997). Az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdőjelei. *Educatio*, 7(2), 274–284.
- Kovács, É. (2004). *A magyar közoktatásügy története 1945 és 1956 között. (A magyar közoktatás-politika ideológiai változásai.)* Doktori disszertáció.
- Kozma, T. (2001). Negyedik fokozat? In Basel P. & Eszik Z. (szerk.), *A felnőttoktatás kutatása*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktáskutató Intézet.
- Magyar, E. (2008). Fél évszázad a magyar felnőttoktatás történetéből. In Magyar E. & Maróti A. (szerk.), *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mannheim, K. & Stewart, W. A. C. (1974). A szociológia és az osztályterem. In Ferge Zs. & Háber J. (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 301–311). Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Mayer, J. (2006). A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 15(2), 288–304.
- Polónyi, I. & Tímár, J. (2005). Gondolatok az oktatáspolitikáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(9). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00095/2005-09-ta-Tobbek-Gondolatok.html>
- Polónyi, I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitiká, oktatásgazdaság*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai, G. & Fináncz, J. (2003). A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése észak-magyarországi, kárpátaljai és partiumi felsőoktatási intézmények hallgatói körében. *Educatio*, 12(4), 618–634.
- Sáska, G. (2002). A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban* (pp. 9–34). Budapest: OKI.
- Simándi, Sz. & Oszlanczi, T. (2012). The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. A Case Study in an Evening High School. In Juhász E. (szerk.), *Education*

in Transition (pp. 216–222). Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.

Simándi, Sz. & Tengely, A. (2012). Felnőttkori tanulás az informatika korában. In Nádasi A. (szerk.), *Agria Media 2011* (pp. 281–286). Eger: Líceum Kiadó.

Valuch, T. (2006). A magyar művelődés 1948 után. In Kósa L. (szerk.), *Magyar művelődéstörténet* (pp. 565–688). Budapest: Osiris Kiadó.

Váradi, L. (2008). *Felnőttképzés a jogszabályok tükrében*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Zrinszky, L. (1996). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: OK-KER Oktatási Iroda.

Határokon átívelő felsőoktatás

DUSA ÁGNES RÉKA

MOBILITÁSI TŐKE A PARTIUMI HALLGATÓK KÖRÉBEN. A MOBILITÁSI TŐKE ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI¹

1. Bevezető

Az első egyetemek megalakulásától a tömegesedett felsőoktatásig a tanulási célú migráció mindig is az oktatás fontos része volt, akár a céhlegények vándorlására, a peregrinációra vagy a modern nemzetközi hallgatói mobilitás különböző formáira gondolunk. Az egyetemek számának növekedésével és az oktatás erősödő társadalmi szerepével párhuzamosan azonban a diákmobilitás egyre inkább az elit kiváltságává és stratégiájává vált: ez a folyamat már a 16–17. században elkezdődött, mikor az egyetem „*a nemzetközi arisztokrácia találkozóhelye volt*” (Hrubos, 2005, p. 225). A 19. század során is jellemző volt, hogy a gyarmatosított országok elitjének gyermekei utaztak a gyarmatosító ország nagy egyetemire tanulni, onnan pedig tanárok utaztak a gyarmatokra. Ezek a nemzetközi oktatási kapcsolatok a mai napig éreztetik hatásukat: jellegzetes mobilitási csatornák mutathatók ki az egykori gyarmatok és gyarmatosítók között (Hrubos, 2005; Langerné, 2009). A mobilitási kapcsolat fennmaradása mellett az is megfigyelhető, hogy még mindig a magas gazdasági-társadalmi státuszúak gyermekei azok, akik nagyobb arányban vesznek részt a diákmobilitásban, különösen a hosszabb ideig tartó diploma-mobilitásban² (Teichler, 2011).

Hrubos (2012) szerint ez az esélyegyenlőtlenség tovább súlyosbodhat, ha a rövid csereprogramok háttérbe szorulnak a teljes képzésért külföldre költöző hallgatók, azaz a diploma-mobilitás egyre növekvő arányával szemben. Bár a luxemburgi hallgatói deklarátum szerint a nemzetközi tanulási célú mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia³ (ESIB, 2005), mégis az tendencia kör-

¹ A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta (HURO/0901/253/2.2.2.).

² A nemzetközi hallgatói mobilitás két nagy típusa az ún. diploma-mobilitás és a kredit-mobilitás. A diploma-mobilitás évekig tart, egy teljes képzés egy helyen való elvégzése, s a diploma megszerzése a célja. Kredit-mobilitásnak a jellegzetesen rövidebb ideig tartó csereprogramokat hívjuk, ahol a tanulási mobilitás célja nem a diploma megszerzése, hanem csupán néhány hónap eltöltése egy másik ország felsőoktatási intézményében, amiért kreditek járnak. Ilyen kredit-mobilitás az Erasmus program is.

³ „We believe that the time is now ripe to tackle also one of the most serious obstacles: lack of financing of mobility. We want mobility to be accessible to all students, without any dis-

vonalazódik, hogy a hallgatói mobilitás privilégiummá válása tovább növeli a hallgatók közötti különbségeket már a felsőoktatási tanulmányok során, majd a munkaerő-piacon (Engel, 2010; Hrubos, 2012).

A nemzetközi hallgató mobilitás – mint a felsőoktatásban megfigyelhető esélyegyenlőtlenségek régi-új terepe – mindenképp vizsgálatra méltó: a földrajzi mobilitási esélyek és a földrajzi mobilitási hajlandóság mögötti társadalmi tényezők feltárásával és a mechanizmusok megismerésével talán az esélyegyenlőtlenség csökkenthető. Ebben a tanulmányban afelé teszünk egy újabb lépést, hogy megismerjük a hallgatók nemzetközi mobilitása mögött meghúzódó társadalmi tényezőket.

2. A nemzetközi hallgatói mobilitás mint tőke

Kaufmann, Bergman és Joye (2004) a „motility” (mozgékonyosság) kifejezéssel próbálták kifejezni a földrajzi és a társadalmi mobilitás közötti összefüggést. Motilitásnak nevezik az emberek (illetve információk és javak) erőforrásait, hogy mobilakká váljanak a földrajzi és a társadalmi térben egyaránt. Kaufmannék szerint ugyanis a földrajzi és a társadalmi mobilitás egyre inkább egybefonódik, s a mobilitáshoz való *hozzáférés* mértéke, a mobilitáshoz szükséges *készségek* és e kettő felhasználásának mértéke ugyanúgy társadalmi egyenlőtlenségeket hoz létre, mint más hagyományos tőkejavak. Kaufmann és munkatársai a motilitást nemcsak a fiatalok tanulási célú mobilitásával kapcsolatban használja, hanem minden típusú mozgékonyosságra, legyen az a város/országon beüli munkavállalási okból létrejött mobilitás, vagy a szülőktől való elköltözés (Kaufmann & Widmer, 2006).

Azért különösen aggályos, ha az alacsonyabb gazdasági státusú hallgatók kimaradnak a tanulási mobilitásból, mert a tudásalapú társadalomban új típusú egyenlőtlenségeket okozhat az, ha a fiatalok kimaradnak olyan speciális készségeket és ismeretek megszerzéséből, melyek a külföldön való tanulás sajátjai. Egy 2008-as nemzetközi kutatás szerint ilyen sajátos készség és ismeret például a nyelvtudáson túl az önállóság, az általános kommunikációs készségek fejlődése, a csapatmunka, a tolerancia és empátia növelése, a kultúrák közötti párbeszéd képessége, valamint a könnyedebb alkalmazkodás váratlan helyzetekhez vagy ismeretlen oktatási módszerekhez (Bauwens, Bonifazi, Boomans et al., 2008). Ezek a készségek pedig a későbbi felsőoktatási pályafutás és a munka során is szerepet kapnak: az elhelyezkedéskor fontos készségként jelölték meg a kutatók az önálló munkavégzést, csapatban való együtt-

működést (Fónai, Kotsis & Csomós, 2012), a vállalkozó szellemet, az idegen nyelvű kifejezőkészséget (Kiss, 2010), a reális önértékelést és a motiváltságot (Csoba & Czibere, 2012). S mivel ezek olyan kompetenciák, melyek egy rövidebb-hosszabb külföldi tanulmányút során is fejleszthetők, így az ebben részt vevő hallgatók olyan előnyöket szerezhetnek, melyekből a különböző okokból itthon maradók később nehezen tudnak pótolni (Tót, 2005).

3. A mobilitást elősegítő társadalmi tényezők

3.1. Migrációs hajlandóság

A legfontosabb kérdés a témával kapcsolatban az, hogy mitől válik valaki mobillá, s ez hogyan mérhető. A kérdés második felére a migrációs potenciál ad választ, mely mérőeszközének magyarországi kidolgozói – Sik Endre és Örkény Antal – munkái alapján a következőképpen határozhatjuk meg a migrációs potenciál fogalmát: egy olyan szándék vagy terv, ami arra irányul, hogy valaki külföldön vállaljon munkát vagy kivándoroljon. Az ún. *speciális migrációs potenciál* pedig a teljes népességnél egy szűkebb, jól meghatározható csoportra vonatkozóan fejezi ki az adott csoport elvándorlási hajlandóságát (Sik, 2003). Ilyen speciális csoportként értelmezhetjük a felsőoktatási hallgatókat, bár fontos ezúttal is hangsúlyozni, egyrészt azt, hogy gazdasági-társadalmi értelemben ez nem egy homogén csoport, hiszen a hallgatók összetétele a harmadfokú oktatás tömegesedése során sokkal összetettebbé vált. Másrészt azt is érdemes tisztázni, hogy míg Sik és Örkény a munkavállalási célú migrációs terveket vizsgálták, addig most a munkavállalási célú migrációs tervek mellett megjelenik a tanulmányi célú mobilitási terv is.

A migrációs potenciál mérésének három összetevőjét különböztethetjük meg. Sik és Örkény (2003) elsőként (a migrációkutatásokból jól ismert) *szocio-demográfiai tényezők* hatásából indult ki, így a migrációs potenciál számításába bevonták a nem, a kor, az iskolai végzettség, a szegénység, a gazdasági aktivitás, település hatását. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a férfiak, a fiatalabbak, az iskolázottabbak, valamint a gazdasági inaktivitás és a nagyvárosi lét mind növeli a migrációs potenciált. A szegénység az egyik legnehezebben értelmezhető tényező, mert egyrészt erős motivációt jelent, másrészt a migrációhoz szükséges gazdasági erőforrások híján gátat is szab. A migrációs potenciál második fontos eleme a *migrációs burok*. A migrációs burok több, mint a mobilitást segítő vagy előkészítő kapcsolati háló, mivel más olyan elemeket is tartalmaz, amelyek hatnak az egyén migrációs viselkedésére (Simonovits, 2003). Ez nem jelenti azt, hogy a kapcsolathálót (kapcsolati tőkét) kihagynák a vizsgálatból, de emellett az emberi tőke egy szeleteként a korábbi külföldi

(munka)tapasztalatok, a nyelvtudás, számítástechnikai ismeretek, kommunikációs készségek is fontosak. Végül ún. *szubjektív változókat* különítettek el. A pszichikai tőkeként megnevezett tényezők (mint a jövőbe vetett bizalom, önbizalom, elégedettség/elégedetlenség az ország helyzetével és a személyes helyzettel) egyfajta migrációra hajlamos attitűdöt rajzolnak ki (Sik & Örkény, 2003).

Székely Levente és Pitó Klára (2010) a migrációs potenciál elméletét és módszerét felhasználva, de új (egyszerűbb) klaszterezési eljárást alkalmazva vizsgálta meg a magyar fiatalok mobilitási hajlandóságát. A nemre, településtípusa, régióra és iskolai végzettségre reprezentatív, 1500 főt megkérdező 2007-es vizsgálat a magyar fiatalok négy típusát különítette el a mobilitási hajlandóságuk alapján. Végül az immobil, hipermobil (azaz nemcsak a munkavállalást, hanem utazást és tanulást tekintve is magasabb mobilizációs hajlandóságot mutatók), az országon belül mobil és az országon kívül mobil elnevezésű klasztereket tudták elkülöníteni. Az ő adataik is azt erősítették meg, hogy a társadalmi-gazdasági státusz növekedése növeli a migrációs potenciált, míg a társadalmi beágyazottság (ami a migrációs burok „ellen hat”) csökkenti azt (Székely & Pitó, 2010).

Berencsi (1995) valamint Kiss és Csata (2004) egyaránt figyelmeztet arra, hogy a migrációs potenciál, bár kétségkívül hasznos mérőeszköz, ám mivel számos „puha” változót, attitűdkérdést tartalmaz, ezért óvatosan kell bánni az eredmények értelmezésével. Továbbá szintén érdemes kiemelni, hogy a migrációs potenciál csak szándékot mér, a megvalósuló mobilitás általában alatta marad a hajlandóságnak. Pusztai és Nagy (2005) szerint a migrációs potenciál már csak azért sem több óvatos előrejelzésnél, mert a megvalósuló mobilitáshoz valamilyen konvertálható tőkére van szükség, ami megfelel a célterület (fogadó ország) elvárásainak. Ez a gondolat vezethet el miket egy viszonylag friss teóriához, a mobilitási tőke elméletéhez.

3.2. Mobilitási tőke

Murphy-Lejeune (2002) az európai hallgatói kredit-mobilitás antropológiai vizsgálata kapcsán használja a mobilitási tőke kifejezést. Szerinte pontosan a mobilitási tőkével való rendelkezés az a tényező, ami megkülönbözteti a nemzetközi hallgatói mobilitásban résztvevő diákokat a többi egyetemistától (vagy még sarkosabban: a többi hasonló korú fiattól). Így a mobilitási tőke lehet az a konvertálható tőkefajta, ami a migrációs tervekből megvalósuló mobilitást hoz létre.

Murphy-Lejeune elmélete szerint az egyén a nemzetközi tapasztalatai révén (aminek egyik fontos eleme a „külföldön élés”) egyre tovább erősíti mobilitási tőkét, melyek így a humán tőke részévé válnak. Mások vitatkoznak azzal, hogy valóban az emberi tőke részeként érdemes-e kezelni a mobilitási tőkét, vagy sokkal inkább olyan önálló tőkefajtaként, ami a bourdieui tőkefajta mellett létezik. A mobilitási tőke külön tőkefajtaként való kezelése mellett szól az az érv, hogy önálló tőkefajtaként könnyen átváltható lesz, és önálló tőkefajtaként jobban értelmezhetővé válik a más hagyományos tőkefajtákkal (kulturális, gazdasági, társadalmi tőkékkel) való összefüggése, s az egymásra való hatásuk (Brooks & Waters, 2010). Mások a bourdieui gondolatmenetben tovább haladva már nem is egyszerűen tőkeként, hanem a habitus részeként fogják fel a mobilitási tőkét (Carlson, 2013; Finger, 2011).

Murphy-Lejeune mobilitási tőke definíciója négy részből áll: elsőként *a hallgató és a családja személyes történetében* előforduló földrajzi mobilitás, nemzetközi családi- és baráti kapcsolatok növelhetik a hallgatók mobilitási tőkét. A vegyes házasságok, idegen országba való költözés, vagy ha a hallgató korábban nemzetközi iskola tanulója volt mind ide tartoznak. A mobilitási tőke második összetevőjét *a hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai* alkotják, beleértve a *nyelvi kompetenciáját* is. Az egészen rövid tanulmányutak, családi nyaralások is mind a mobilitási tőke erősödését hozzák magukkal. A harmadik tényezőt a hallgató olyan *attitűdjei, predispozíciói* alkotják, mint a közvetlenség vagy más nemzetiségű emberek, új kultúrák, új szituációk felé való nyitottság. Ezekhez a kompetenciákhoz Murphy-Lejeune szerint ráadásul nem kell a földrajzi mobilitásnak megtörténnie: úgy is szerezhethet ilyen tapasztalatokat egy fiatal, ha ki sem mozdul a szülővárosából, de például nemzetiségi, etnikai, vallási kisebbségként él vagy multikulturális környezetben nő fel. A negyedik elem pedig, ami nehezebben megfoghatóan tűnhet: *a kulturális sokkal való megküzdés* képessége, új kultúrák és ismeretlen szocializációs közegek sikeres *adaptálása* (Murphy-Lejeune, 2002).

Mivel Murphy-Lejeune mobil hallgatókkal készített interjúkat, így érthető, hogy a mobilitási tőkével való ellátottság alapján a következő három csoportot különítette el: gyakorlott utazók, tapasztaltak és szakértők. A mintavétel sajátossága miatt így viszont kimaradtak a nagyon alacsony mobilitási tőkéjű, immobil diákok (Pásztor, 2005). Azt sem tudjuk meg, vannak-e olyan diákok, akik magas mobilitási tőkéjük ellenére otthon maradtak. Mégis, a mobilitási tőke egy olyan koncepciót nyújt, mely a hallgatók közötti egyenlőtlenségek egy új típusához, a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz (és a későbbi munkaerő-piaci migrációhoz is) való hozzáférés elemzéséhez ad kapaszkodót.

4. Mobilitási tőke a HERD kérdőívben

4.1. HERD kutatás mintaleírása

Murphy-Lejeune a mobilitási tőke elméletét kvalitatív vizsgálata eredményeivel támasztotta alá. Ezzel szemben mi a mobilitási tőke kvantitatív elemzésére teszünk kísérletet.

Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amely a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyvárad Egyetem nemzetközi együttműködésével jött létre. A papíralapú kérdőívek instruktorral támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a három ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határán fekvő Partium történelmi régió felsőoktatási intézményeiben. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20%-át az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A fenti adatbázis kiegészül még három almintával a Nagyvárad Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból, így összességében három ország kilenc felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven. (A kutatás további részletei az eredményeket összefoglaló tanulmánykötetekben olvashatók.⁴)

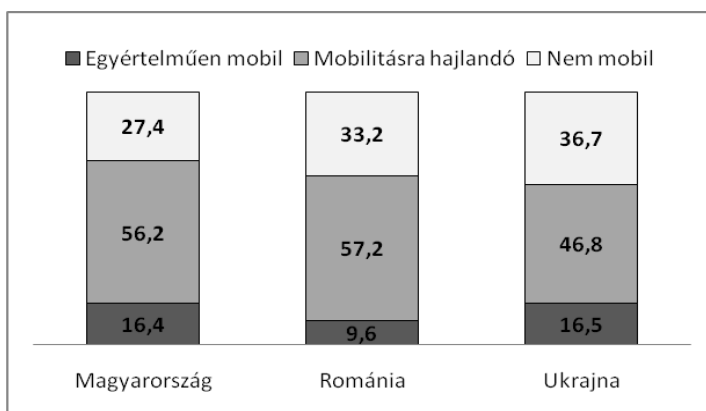
A kérdőív a részletes szocio-demográfiai kérdések mellett többek között a tanulmányi életúttal, vallásossággal, szabadidő-eltöltéssel, értékrenddel is foglalkozott, ami lehetőséget adott a mobilitási hajlandóság és a mobilitási tőke esetén is az indexkészítésre. A tanulmányban csak a szignifikáns eredményeket mutatjuk be.

⁴ <http://unideb.mskszmsz.hu/en/final-products>

4.2. Mobilitási hajlandóság index

Korábbi elemzések során a mobilitási terveket egy mobilitási hajlandóság indexszel vizsgáltuk. Az index azt mérte, hogy a válaszadó jövőtervei között szerepel-e külföldi munkavállalás vagy tanulmányút. Az ezekre vonatkozó négy kérdés felhasználásával jött létre a mobilitási hajlandóság index, majd a hallgatók mobilitási hajlandóságának típusai. Aki négy vagy három kérdés esetében is mobilitási hajlandóságot mutatott, azokat nevezzük „egyértelműen mobil” csoportnak (358 fő, a válaszadók 13,1 százaléka). Akik legalább egy, de maximum két kérdésre válaszoltak mobilitást tekintve „pozitívan”, azokat „mobilitásra hajlandónak” tekintetük (1536 fő, a válaszadók 56,3 százaléka), s végül, akik egyik kérdésben sem mutattak mobilitási törekvéseket, azokat „nem mobil” csoportként azonosítottuk (834 fő, a válaszadók 30,6 százaléka). A mobilitási terveket tekintve a három vizsgált ország hallgatói között markáns különbség rajzolódik ki: a Partium magyarországi részén tanuló hallgatók között a legalacsonyabb az immobilak aránya, míg az egyértelmű mobilitási tervet szövők főleg magyarországi és ukrainai felsőoktatási intézménybe járnak, hozzájuk képest az egyértelműen mobil romániai diákok aránya majdnem a fele (lásd 1. ábra).

1. ábra. A partiumi hallgatók mobilitási tervei országok szerinti bontásban (százalék)



Forrás: HERD 2012 (N=2727)

4.3. Mobilitási tőke index

A mobilitási tervek mellett azonban – mint korábban említettük – egy konvertálható tőkefajtára is szükség van. A mobilitási tőke mérésérét is egy index kidolgozásával kíséreltük meg a HERD adatbázisban. A Murphy-Lejeune-féle mobilitási tőke összetevői közül három – legalábbis részben – mérhető, vagyis a kérdőív tartalmazott olyan kérdéseket, amiket felhasználva a mobilitási tőke kvantitatív vizsgálatát elvégezhetjük. Az első tényező a *diákok és családjuk előze-*

tes mobilitási története. Sajnos a hallgatók családjának mobilitásáról, „nemzetköziségéről” meglehetősen kevés információval rendelkezünk. Viszont a kéttannyelvű középiskolai képzés értelmezhető egy sajátos „nemzetközi tapasztalatnak”, amennyiben a diákok egyes szaktantárgyakat (az idegen nyelvi órákon túl) az adott tagozat nyelvén tanulták. A felsőoktatási felvételi idején nyelvvizsgáért járó plusz pontot is az előzetes mobilitási történetként értelmezhetjük. A mobilitási tőke második része a *hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvtudása.* A nyelvvizsga mellett az idegen nyelvű önéletrajz is jó mutatója annak, hogy valaki külföldi tanulási/munkavállalási mobilitást tervez. A korábbi mobilitási tapasztalatot külföldi munkavállalással, illetve a családdal történő utazásokkal lehet mérni. A harmadik tényező különböző attitűdök és diszpozíciók összessége, amit korábban *más kultúrák felé való nyitottságként* fordítottunk. Ezt az egyetem által szervezett nemzetközi programokkal való elégedettség és az előítéletesség skála segített megragadni. A mobilitási tőke Murphy-Lejeune által értelmezett negyedik részére a kulturális sokkal való megküzdés és adaptáció képessége az, melyet sajnos ezúttal ki kellett hagynunk a vizsgálatból. A végső kérdéseket több esetben összevonva (például szubjektív nyelvtudás, tolerancia), majd dichotóm változókká alakítva a következő módon hoztuk létre a mobilitási tőke indexet (1. táblázat).

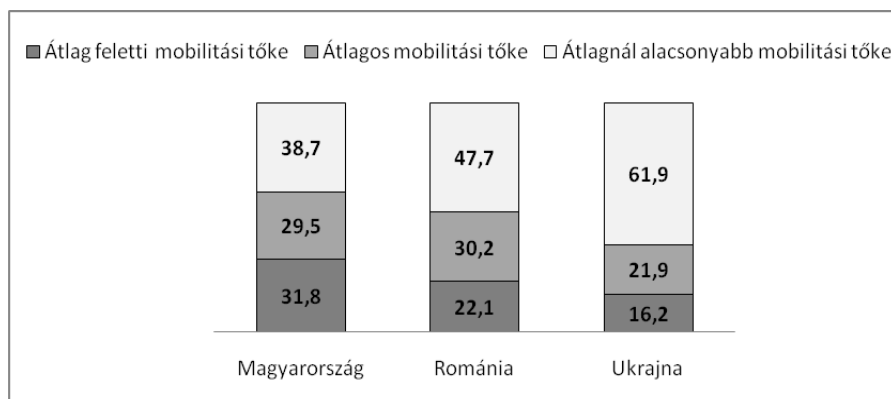
1. táblázat. Mobilitási tőke-index elemei

Murphy-Lejeune-féle mobilitási tőke elemei	Kérdés a HERD kérdőív-ből	1 – növeli a mobilitási tőkét	0 – nem növeli a mobilitási tőkét
A diákok és családjuk előzetes mobilitási története	1. Két tannyelvű középiskolában érettségizett-e a hallgató	igen	nem
A diákok és családjuk előzetes mobilitási története	2. Kapott-e plusz pontot felsőoktatási felvételikor komplex középfokú és/vagy felsőfokú nyelvvizsgáért:	igen	nem
A hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvtudása	3. Rendelkezik-e idegen nyelvű önéletrajzzal	igen	nem
A hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvtudása	4. Hogyan értékeli az angol és/vagy német és/vagy francia nyelvtudását	legalább az egyik nyelvből és legalább jónak értékelte a beszédkésztséget, íráskészséget és a szövegértését (olvasást) is	rossznak értékelte legalább az egyik rész-készséget

Murphy-Lejeune-féle mobilitási tőke elemei	Kérdés a HERD kérdőív-ből	1 – növeli a mobilitási tőkét	0 – nem növeli a mobilitási tőkét
A hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvtudása	5. Milyen gyakran jár nyaralni a családjával	évente többször, évente egyszer	ennél ritkábban
A hallgató korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvtudása	6. Dolgozott-e már valaha külföldön?	igen	nem
Más kultúrák felé való nyitottság	7. Mennyire elégedett az egyetem által szervezett nemzetközi programokkal	inkább elégedett vagy nagyon elégedett	inkább elégedetlen nagyon elégedetlen
Más kultúrák felé való nyitottság	8. Hogyan fogadná, ha vele egy albérletben lakna egy roma/külföldi/nemzetiségi kisebbségi hallgató?	teljes mértékben elfogadja, inkább elfogadja	teljes mértékben elutasítja, inkább elutasítja

A mobilitási tőke-indexszel így egy olyan változót kaptunk, melynek értéke 0 és 8 közé esett, annak függvényében, hogy a válaszadók az egyes kérdésekre milyen választ adtak. A mobilitási tőke átlaga alapján (ez az érték 2,7, amit 3-ra kerekítettünk) három csoportra osztottuk a hallgatókat: magas mobilitási tőkével azok rendelkeznek, akik az átlaghoz képest magasabb pontszámot értek el (azaz 4-8 közé esik a mobilitási tőkéjük), átlagosnak a 3 indexpontot elérőket, alacsony mobilitási tőkével rendelkezőknek pedig a 0–2 pontot elérőket neveztük. A partiumi hallgatók többsége, 44 százaléka alacsony mobilitási tőkével rendelkezik, de a hallgatók 26,5 százaléka magas mobilitási tőkéjű, s 29,5 százalékuk átlagos mobilitási tőkéjű (2. ábra).

2. ábra. A mobilitási tőke eloszlása a partiumi hallgatók között országok szerinti bontásban (százalék)



Forrás: HERD 2012 (N=2568)

A három vizsgált ország hallgatóinak mobilitási hajlandóságát (1. ábra) összevetve a mobilitási tőkéjükkel (2. ábra) azt látjuk, hogy bár a két ukrajnai in-

tézményben tanuló hallgatók között vannak a legnagyobb arányban egyértelműen mobilitást tervező hallgatók (16,5 százalék a romániai 9,6 százalékhoz és a magyarországi 16,4 százalékhoz viszonyítva), addig a mobilitási tőkéjük alacsony (átlag feletti mobilitási tőkéje csupán 16,2 százalékuknak van a romániai 21,1 és magyarországi 31,8 százalékhoz képest). Sajnos arra nincs lehetőségünk, hogy megvizsgáljuk, vajon végül megvalósul-e a tanulási vagy munkavállalási mobilitás, ám a szakirodalom alapján a nagy különbség a mobilitási potenciál és a mobilitási tőke között arra utal, hogy utóbbi nélkül a mobilitási terv csak terv marad.

Ha a felsőoktatási intézmény helyszíne nélkül csupán azt vizsgáljuk meg, hogy a mobilitási hajlandóságuk alapján különböző három hallgatói csoport mekkora mobilitási tőkével rendelkezik, azt látjuk, hogy az egyértelmű mobilitási tervekkel rendelkező hallgatóknak is, csupán kicsivel több, mint harmada rendelkezik átlag feletti mobilitási tőkével. Az immobil hallgatók esetében már látványosabb az együttjárás a tervek és a mobilitási tőke között: a mobilitást nem tervező diákok mobilitási tőkéje nagyobb arányban alacsony (2. táblázat).

2. táblázat. A hallgatók mobilitási potenciálja a mobilitási tőkéjük függvényében, százalékban (sorszázalék)

	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Nem mobil	54,6	26,7	18,7	100
Mobilitásra hajlandó	40,9	31	28,1	100
Egyértelműen mobil	33,8	29,5	36,7	100

Forrás: HERD 2012 (N=2568) ($p=0,000$)

4.4. Mobilitási tőke és eredményesség

A továbbiakban a hallgatói eredményesség egyes elemeivel vetjük még össze a mobilitási tőkével való rendelkezés mértékét azt feltételezve, hogy a magasabb mobilitási tőkével rendelkező hallgatók eredményessége magasabb lesz. Az egyik ilyen változócsoporthoz az egyetemi, főiskolai tanulmányokhoz fűződő attitűdökkel foglalkozott. Ebből a négy változóból⁵ hoztuk létre a tanulás értelmébe, hasznosságába vetett bizalom mutatóját.

⁵ Az eredeti változók: A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon. Az eredeti négyfokú skálákat dichotómmá átkódolva, majd a négy immár két attribútumú változót

3. táblázat. Egyetemi tanulmányokhoz kötődő attitűdök a mobilitási tőke szerinti bontásban (oszlopszázalék)

	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Bizakodó	59,9	72,3	72,2	66,8
Borúlátó	40,1	27,7	27,8	33,2
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD 2012 (N=2568) (p=0,000)

Az átlag alatti mobilitási tőkével rendelkezők között nagyobb valószínűséggel van több olyan hallgató, akik a tanulmányaik értelmességével kapcsolatban borúlátóan nyilatkoztak, míg az átlagos és az átlagosnál magasabb mobilitási tőkéjű hallgatók, úgy tűnik, sokkal bizakodóbbak, s úgy érzik, érdemes erőfeszítést tenni a tanulmányaikkal kapcsolatban (3. táblázat).

4. táblázat. Tanulmányokkal kapcsolatos önbizalom mobilitási tőke szerinti bontásban (oszlopszázalék)

	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Magabiztos a tanulmányaival kapcsolatban	63,6	68,2	78,1	68,8
Nem magabiztos	36,4	31,8	21,9	31,2
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD 2012 (N=2568) (p=0,000)

A tanulmányi eredményességnek azok a kérdések is jó mutatói, melyekkel azt mértük, hogy a diákok mennyire bíznak önmagukban, mennyire érzik azt, hogy képesek teljesíteni a rájuk váró feladatokat. Öt, erre a kérdéskörre vonatkozó kérdésből⁶ összevont változót hoztunk létre. Összességében elmondható, hogy a hallgatók nagyobb része biztos abban, hogy képes megfelelni a tanulmányi követelményeknek, mégis, az átlag feletti mobilitási tőkével rendelkező diákok esetében még nagyobb ez az arány. Ahogy a mobilitási potenciál fogalmának értelmezése során is láthattuk, az önbizalom fontos eleme a mobilitási hajlandóságnak. Úgy tűnik, hogy az önbizalom egy speciáli-

összeadva jött létre egy új változó. A könnyebb értelmezhetőség kedvéért ezt a változót is dichotómmá kódoltuk át.

⁶ Az eredeti változók: Milyen mértékben tudod megvalósítani.... Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna; Időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra; Fel tudok készülni a vizsgákra; Képes vagyok figyelni az órákon; Részt veszek az előadásokon/szemináriumokon. Az eredeti négyfokú skálákat kétfokúvá átkódolva, összeadva majd az új összevont változót is dichotomizálva kaptuk meg a tanulmányok elvégzésével kapcsolatos magabiztosságra vonatkozó változót.

sabb, szűkebb területre vonatkozó típusa, a tanulmányi előrejutással kapcsolatos önbizalom is összefüggésben áll a mobilitással (4. táblázat).

Az extrakurrikuláris tevékenységekhez köthető teljesítmények (például OTDK vagy konferencia szereplés, szakmai önéletrajz készítése, demonstrátori megbízás, ösztöndíjak elnyerése stb.) egy olyan mutató, amely a legkimagaslóbb tudományos tevékenységeket fogja össze. A kérdésblokkból a nyelvi készségekkel összefüggő kérdések nem kerültek bevonásra, hogy ne torzítsák az eredményt a magas mobilitási tőkével rendelkező hallgatók javára.

5. táblázat. Extrakurrikuláris tevékenységek vállalása mobilitási tőke szerinti bontásban (oszlopszázalék)

Extrakurrikuláris tevékenységek	Átlag alatti mobilitási tőke	Átlagos mobilitási tőke	Átlag feletti mobilitási tőke	Összesen
Az átlagnál több tevékenység	32,1	39,7	48,5	38,7
Az átlagnál kevesebb tevékenység	67,9	60,3	51,5	61,3
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD 2012 (N=2568) (p=0,000)

Még a nyelvtudással összefüggő itemek kiemelése után is azt láthatjuk, hogy a mobilitási tőke az eredményesség tanórán kívüli tevékenységekhez köthető elemével is összefügg (5. táblázat).

5. Összefoglalás

A neveléstudomány régóta vizsgálja a hagyományos tőkefajták és az oktatási egyenlőtlenségek kapcsolatát. Ebben a tanulmányban a mobilitási tőkét – új típusú tőkefajtaként – a nemzetközi hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés szempontjából közelítettük meg. Arra igyekeztünk választ kapni, hogy a hallgatói eredményesség és a diák-mobilitás között kimutatható-e összefüggés. A migrációs potenciál elméletét alkalmazva a mobilitási hajlandóságot, míg a mobilitást tőkefajtaként értelmező elméleteket felhasználva pedig a mobilitási tőkét mérő indexeket hoztunk létre a HERD adatbázis segítségével.

Ez alapján azt látjuk, hogy a mobilitási tőke és a partiumi hallgatók eredményessége összefügg: a tanulmányaikhoz kötődő attitűdjeik, a tanulmányi magabiztosságuk és az extrakurrikuláris tevékenységeik mind együtt járnak a mobilitási tőke növekedésével vagy csökkenésével. Tehát a magas mobilitási tőkéjű hallgatók nagyobb valószínűséggel gondolnak optimistán a tanulmányi előmenetelükre, és nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be tanórán kívüli tanulási tevékenységekbe is. Ezzel együtt az eredmények értelmezésekor óva-

tosnak kell lenni: egyelőre még ok-okozati vizsgálatok híján nem mondhatjuk azt, hogy a hallgatók mobilitása hatással lenne az eredményességükre, vagy hogy az eredményesség befolyásolná a hallgatók mobilitási tőkéjét. Tehát fordítva is érvényesek az eredmények: azok a hallgatók, akik bizakodóan tekintenek tanulmányikra, azoknak nagyobb valószínűséggel magasabb a mobilitási tőkéjük. Ezért a későbbiekben vizsgálat alá kell vetni a kapcsolat irányát. Másrészt szükséges lesz kiszűrni olyan lehetséges közbeeső változók hatását, mint például a szülők iskolai végzettsége.

Felhasznált irodalom

Bauwens, S., Bonifazi, W., Boomans, V., Krzaklewska, E., Lopez, N., Nikolic, T., Pederiva, D., & Tokova, M. (2008). *Exchanging Cultures. Results of ESN Survey '08*. Brussels: Erasmus Student Network AISBL

Berencsi Zs. (1995). Az elvándorlási szándékok Magyarországon 1994-ben. *Szociológiai Szemle*, 2, 99–106.

Brooks, R. & Waters, J. (2010). Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 143–157. DOI 10.1080/14767720903574132

Carlson, S. (2013). Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*, 19(2), 168–180. DOI 10.1002/psp.1749

Csoba J. & Czibere I. (2012). „Mire készítsen fel az egyetem?” A munkaadók diplomás pályakezddőkkel és a képzőintézményekkel kapcsolatos elvárásai. In Fónai M. & Szűcs E. (szerk.), *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011*. (pp. 151–165). Debrecen: Debreceni Egyetem.

Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgian Journal of Geography*, 4, 351–363.

ESIB (National Unions of Students in Europe) (2005). *Luxemburg Student Declaration*. http://www.uklo.edu.mk/quality/stud_luxemb_ESIB_2005.pdf

Finger, C. (2011). *The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. WZB Discussion Paper SP I 2011-503*. Berlin: WZB.

Fónai M., Kotsis Á. & Csomós Gy. (2012). A Debreceni Egyetem frissdiplomásainak véleménye és elvárásai a képzésről és a munkaerő-piacról, 2007-2010. In Fónai M. & Szűcs E. (szerk.), *A Debreceni Egyetem "Diplomás pályakövető Rendszerének" főbb eredményei és tapasztalatai, 2010-2011*. (pp. 26-45). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Hrubos I. (2005). A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 14(2), 223–243.

Hrubos I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1–2), 85–90.

- Kaufmann, V., Bergman, M. M., & Joye, D. (2004). Motility: Mobility as Capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745–756. DOI 10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x
- Kaufmann, V. & Widmer, E. D. (2006). Motility and Family Dynamics. Current Issues and Research Agendas. *Zeitschrift für Familienforschung*, 18(1), 111–129.
- Kiss P. (2010). Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L. & Veroszta Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2010*. (pp. 105–130). Diplomás pályakövetés IV. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kiss T. & Csata Zs. (2004). Migrációs-potenciál vizsgálatok Erdélyben. In Kiss T. (szerk.), *Demográfiai folyamatok az északkeleti Erdélyben* (92–126). Kolozsvár: RMDSZ ÜE Kriterion.
- Langerné R. M. (2009). A tanulói migráció és a munkapiac. In Illés S. (szerk.), *Magyarország vonzásában. A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 85*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.
- Pásztor A. (2005). Mobilitás – diákszemmel. *Educatio*, 14(2), 441–445.
- Pusztai G. & Nagy É. (2005). Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 14(2), 360–384.
- Sik E. (2003). A migrációs potenciál kutatásának alapfogalmak. In Örkény A. (szerk.), *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások* (pp. 15–18). Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont.
- Sik E. & Örkény A. (2003). A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. In Örkény A. (szerk.), *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont.
- Simonovits B. (2003). A migrációs burok hatása a migrációs potenciálra a Kárpát-medencei magyarok körében. In Örkény A. (szerk.), *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások* (pp. 143–150). Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont.
- Székely L. & Pitó K. (2010). Nélkülük megy a vonat tovább? Mobilitási történet és hajlandóság a magyarországi fiatalok körében. *Új Ifjúsági Szemle*, 8(2), 38–62.
- Teichler, U. (2011). International Student Mobility. Affected by the Bologna Process? *Hungarian Educational Research Journal* DOI 10.5911/HERJ2011.02.04
- Tót, É. (2005). Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, 14(2), 302–319.
- Waters, J. L. (2010). Failing to succeed? The role of migration in the reproduction of social advantage amongst young graduates in Hong Kong. *Belgian Journal of Geography*, 4, 383–393.

SZŐCS ANDOR

DOLGOZVA TANULNI, TANULVA DOLGOZNI – TÁRSADALMITŐKE-HATÁSOK A PARTIUMI HALLGATÓK KÖRÉBEN¹

1. Bevezetés

A folyamatos gazdasági változások, a munkaerőpiac elvárásai és a hallgatói kényszer/ambíció hatására a kétezres évek elejétől napjainkig eltelt időszakban nagymértékben megnövekedett a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulással melletti fizetett és nem fizetett munkavégzési aránya, eltérő motivációs indítékokkal (Bauer & Szabó, 2005, 2009; Fényes, 2010; Székely, 2013; Szőcs, 2013). Tanulmányunkban először az emberi tőke fogalmát, fajtáit járjuk körül, majd a HERD 2011–2012 kutatás (**H**igher **E**ducation for Social Cohesion **C**ooperative **R**esearch and **D**evelopment in a Cross-border area, továbbiakban HERD) kérdőíves adatai alapján a tanulás mellett dolgozó és nem dolgozó nappali tagozatos hallgatók néhány fontos társadalmitőke-adottságát, azok munkavállalásra gyakorolt hatásait mutatjuk be.

2. Az ember(i) tőke

A fejlett országok többségében ma bárki egyetemista lehet, aki rendelkezik érettségivel és sikeres felvételt nyert valamely felsőoktatási intézménybe. Sőt, ahogy fentebb is utaltunk rá, a különböző tőkéik (későbbiekben: gazdasági, társadalmi, kulturális tőkéik) kisebb-nagyobb hiányával bíró polgárok is szerepsét próbálhatnak. Ugyanakkor a munkaerőpiac nemcsak diplomára, de gyakorlatból szerzett kompetenciákra, emberitőke-beruházásokra is igényt tart, amit a hallgatók gyakran felsőoktatási tanulmányaik alatt szereznek meg, feltéve, ha nemcsak hatékony, hanem időben is gyors, tanulmányokat követő munkaerő-piaci elhelyezkedést tűznek ki célul.

Az első kérdés, ami felmerült a tanulmány szerzőjében: vajon az ember, a teremtés koronája, aki minden teremtmények között egyedül rendelkezik értelemmel, szabad akarattal és méltósággal, tekinthető-e tőkének? Nem tárgyasul-e ez által, nem veszít méltóságából?

¹ A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatja (HURO/0901/253/2.2.2.).

A közgazdaságtan nem hatol mélyre ebben a témában, miután vélhetően eltérne annak tárgyától és filozófiai okfejtéssé válna a kérdés. Számos közgazdász óvakodik ettől a megközelítéstől, csupán néhány kutató van, akik tőkeként beszélnek az emberről. Schultz (1983) a „*Beruházás az emberi tőkébe*” művében arról számol be, hogy Adam Smith, a közgazdász-filozófus a tőke részének tekintette a polgárok összes készségszintű és szerzett képességét. Thünen (1975) szintén úgy látja, hogy ez a nézőpont egyáltalán nem lekicsinylő, sőt, többletet hordoz magában: a háborúban, amikor például egy ágyú megvédéséért tucatnyi embert hagytak odaveszni, a legkevésbé tekintették tőkének az embert, annál inkább pótolható tárgynak. Az általános nézet azonban – Alfred Marshall tekintélyének köszönhetően – azt tartja, hogy nem célszerű a tőke fogalmát emberekre alkalmazni (Schultz, 1983). Az ember tehát nem tőke, de tőkéek birtokosává válhat, elsősorban a gazdasági értékkel bíró új tudás és szakképzettség megszerzésével, ami nyilván valamilyen beruházás végterméke.

Az emberi tőke kapcsán az 1960-as években tőkeelmélet/-modell is született (Jacob Mincer, Theodore Schultz és Gary Becker az emberi-tőke beruházás modell megalkotói, akik empirikusan is vizsgálták a beruházásokat), új fogalmak kerültek gyakoribb szóhasználatba – tőke, beruházás, munkaerő-piac –, a régi közgazdasági fogalmak ugyanis főként a fizikai tőkére szorítkoztak (Drjenovszki, 2009).

3. Tőkeberuházási modell

Ehrenberg és Smith (2003) tanulmánya az emberitőke-beruházás alapmodelljét az oktatás több szemszögéből tárgyalja. Kutatásaik alapján arról számolnak be, hogy a munkaerőpiac jelentős induló beruházást igényel a munkaerő-piaci szereplő részéről, akár pályakezdő, akár gyakorlott aktorról legyen szó. Általánosan elfogadott megközelítésükben három központi beruházási formát tartanak szükségesnek, mint (1) oktatásban és a szakképzésben való részvétel; (2) vándorlás, azaz területi mobilitási készség; (3) új munkahely keresése. Ezeket gyűjtőfogalommal emberitőke-beruházásnak hívjuk. A beruházás természetesen költségekkel jár, amit az egyén jövőbeni hozamokhoz való jutásának reményében fektet be. A költség jellege szerint felmerülhet (1) közvetlen, vagy zsebből fedezett költségek; (2) elmaradt kereset, vagy (3) pszichés veszteségek. A gyorsan tanulók, azaz a jobb képességű egyének kevésbé frusztrálódnak a képzéssel töltött idő alatt, így ilyen szempontból kevesebbet „veszítanak” (Ehrenberg & Smith, 2003).

Becker (1975) felhívja a figyelmet arra, hogy az egyének között eltérések lehetnek a képességek és a családi háttér tekintetében is. A modell fontos következtetése a kereset iskolázottság függvényében történő emelkedése. Felmerül azonban az a kérdés, hogy miből ruházzon be a társadalmi aktor, szűkebb értelemben az egyetemi hallgató? Korábbi empirikus kutatásainkból fény derült arra, hogy a kérdezett hallgatók, bár indirekt módon, mégis a három klaszszikus tőkefajta (lásd lentebb) megszerzésének vagy bővítésének okán vállalnak tanulmányaik mellett fizetett munkát (Szőcs, 2012, 2013). Kijelentésünk háttérében egy regionális (HERD 2012) és két országos ifjúságkutatás (Aktív fiatalok a Magyarországon 2012, Aktív fiatalok Magyarországon 2013) kvantitatív és kvalitatív adatainak elemzése áll.

4. A társadalmi tőke megközelítései, hatásai

Bourdieu-nél három tőkefajtaival találkozunk: gazdasági tőke, ami pénzzé alakítható át, kulturális tőke, amely a család közvetítésével biztosítja a későbbi sikert, valamint a társadalmi tőke, amely a különböző kiterjedésű és intenzitású társadalmi kapcsolatokról születik (Bourdieu, 1998). Ezzel párhuzamba állíthatók Coleman tőkefajtái: ő a gazdasági tőkét tárgyi, illetve fizikai tőkének nevezi, a kulturális tőkét pedig emberi (humán) tőkének, ahol a tőke meglétét az egyén készsége és képzettsége igazolja. A társadalmi tőke vonatkozásában Colemannál (1994) olyan meglévő kapcsolathálóról olvasunk, hasonlóan Bourdieu-höz (1998), amelyek ismeretségek vagy a kölcsönös elismerés különböző viszonyaihoz kapcsolódnak. Coleman társadalmi tőke-fogalmának azonban van egy többletet hozó szempontja: olyan erőforrásokat említ, amelyek az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak. A csoporton belüli normák erőssége, a társadalmi viszonyok és interakciók szerkezeti stabilitása meglátása szerint növelik a társadalmi tőke jelentőségét és erejét. A társadalmi tőke a társadalmi csere rendszerében együttműködő személyek kapcsolathálóinak közös jellemvonása (Coleman, 1990). Fontos állítása, hogy a társadalmi tőke is termelő, vagyis lehetővé teszi bizonyos egyébként elérhetetlen célok elérését. A tőke többi formájától eltérően a társadalmi tőke a cselekvők közötti viszonyok struktúrájában jelenik meg, azaz nem található meg sem magukban a cselekvőkben, sem a termelés anyagi eszközeiben (Coleman, 1994, 1998).

Bourdieu (1998) a kapcsolathálót beruházási stratégiának nevezi, ahol a tudatos vagy öntudatlan társadalmi kapcsolatok megteremtésén és fenntartásán kívül közvetlen haszon is várható. Hasonlóan fogalmaz Lin (1999) is, amikor a társadalmi tőke fogalma mögött várt hozamok reményében történő befektetést lát.

Putnam (2004) a társadalmi tőkére vonatkozóan úgy véli, hogy az elégedett élet legfontosabb meghatározói a társadalmi kapcsolatok. A házassodást és adott közösség életébe való bekapcsolódást a többletjövedelemmel hozza párhuzamba, ezek hiányát vagy hiányosságait társadalmi tőke-elvesztésnek tartja, ami válságokhoz vezet. Híres művében (Putnam, 2000) az egyedül történő bowlingozást mint társadalmi folyamatot mutatja be, kiemelt hangsúlyt fektetve a társadalmi tőke vizsgálatára. Úgy látja, hogy társadalmi tőkekészletünk, egymáshoz fűződő kapcsolatrendszerünk szétesett, és ez negatív hatást gyakorol életünkre, társadalmi mikro- és makroszintű közösségeinkre. Azaz, még bowlingozni is egyedül szoktunk. Erre a társadalmi elmagányosodásra hatással van a munka, a család összetétele, a külvárosi lét, a tévé és a számítógép megjelenése majd elterjedése, de a nők egyenjogúságának kivívása és egyéb tényezők is. A társadalmi tőkéhez való hozzáférésünk – ami maga a közösségi tevékenység és a szerepvállalás – egyre inkább beszűkül, ez veszélyeket rejt polgári és személyes egészségünkre egyaránt. Coleman (1990) a társadalmi tőke-hozzáférés kapcsán pozitív: a társadalmi tőke egyik fontos összetevőjének a társadalmi kapcsolatrendszerekben rejlő információs potenciált tartja.

Putnam (2004) további meglátása, hogy a kevesebb társadalmi tőkével rendelkező közösségekben alacsonyabbak az oktatási eredmények. Fukuyama (2000) megközelítése áll ehhez közel, aki szintén a növekvő individualizmust teszi felelőssé a normák és az értékek szerephanyatlása, de például a civil társadalom szerepének csökkenése folyamatában. Putnam (2004) szerint a társadalmi hálózatoknak értéke van, azaz jelentős erőforrásként szolgálhatnak egyének, csoportok, közösségek számára. Civil erénynek nevezi a társadalmi tőkét, utalva az egyének közötti kapcsolatokra, az ezekből felépülő hálózatokra, és a hálózatokat működtető kölcsönösségi elvekre is. Csizmadia (2002) meglátása szerint a putnami társadalmi tőke-felfogás két kulcseleme a bizalom és a kölcsönösség, amely a társadalmi élet szinte összes területén biztosítja a kölcsönös előnyökért létrejövő társadalmi együttműködést.

Wellman és társai (2001) két összetevőre bontják a társadalmi tőkét – Putnamra alapozva – ezt azonban egy harmadik dimenzióval egészítik ki: (1) hálózati tőke: azon baráti, szomszédi vagy munkatársi interakciók elsősorban, amelyek érzelmi, fizikai támogatást, vagyis segítséget tudnak nyújtani; (2) részvételi tőke: a politikai és önkéntes szervezetekbe való bekapcsolódás igényét, képességét és hajlandóságát mutatja; (3) közösségi elkötelezettség: a személyközi kapcsolatok és azok motivációit mutatja, a valahová tartozás igénye (Wellman et al., 2001).

A tőkefogalmak különböző megközelítései kapcsán azt látjuk, hogy az egymást átszövő és kiegészítő megközelítésekben a társadalmi tőke fogalma mögött világos, ésszerű alap-gondolatmenet húzódik. A társadalmi tőke tőkeként való meghatározása magában hordozza azt a hipotézist, hogy a társadalmi hálózatokat erőforrásnak tekintjük az egyének és közösségek számára. Ebből az következik, hogy a társadalmi tőke olyan erőforrás, ami kizárólag hálózatokon keresztül hozható létre és válhat hasznosíthatóvá. A tőke hasznosítása például azt jelenti Putnamnál (2004), hogy általa a közösségek és társadalmak olyan célokat valósíthatnak meg, amelyek megvalósulása és stabil fenntartása a társadalmi tőke nélkül nem, vagy csak nehezen érhető el. Nem utolsó sorban fontosnak tartjuk itt is megemlíteni, hogy a társadalmi tőkét konvertálható erőforrásnak tartja, amihez hasonló kifejezéssel Bourdieu-nél (1998) is találkozunk. A társadalmi tőke tehát hozzájárul a különböző társadalmi szerveződési szintek közösségeinek fenntartható gazdasági és társadalmi fejlődéséhez, fejlesztéséhez, erőforrásaik kiaknázásához. Ezt erősíti meg Fényes és Pusztai (2004), akik kutatásukban rámutattak arra, hogy milyen nagy jelentőséggel bírnak a közösségi erőforrások a társadalmi, és a kulturális tőke tekintetében ún. tőkeszegény diákok számára: minél nagyobb számban fordul elő egy adott iskolai osztályban értelmiségi szülő, annál nagyobb mértékű az egyetemi továbbtanulási kedv.

Pusztai (2004, 2009) állami és egyházi iskolák tanulói körében végzett kutatásai során a tanulók (középiskolások) teljesítménykülönbségeire is kitért, illetve a társadalmi tőke mint kapcsolati erőforrás tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatásait is vizsgálta. A hasonló társadalmi háttérű tanulók iskolai eredményessége kapcsán kimutatta, hogy a tanulók és szülők kapcsolathálójának összetétele eltérően hathat, vagyis nem mindig az által hat pozitívan, ha magasan iskolázott szülők gyermekei vannak többségben egy adott osztályközösségben, de annak is jótékony hatása lehet, ha minél többen tartoznak stabil, összetartó, magas szintű iskolai teljesítményre ösztönző osztályközösséghez. A kapcsolati erőforrások ösztönző mivoltát vizsgálva arról is számot ad, hogy a középiskolai környezet hogyan hat a későbbi egyéni karrierre, azaz nemcsak a felsőoktatási szereplést, de a későbbi munkába állással kapcsolatos elképzeléseket is befolyásolhatja.

5. Dolgozó hallgatók és társadalmitőke-jellemzőik – empirikus elemzés

Tanulmányunk elméleti részében a társadalmi tőke hatásainak fontosságát foglaltuk össze. Az empirikus részben a tanulmányaik mellett dolgozó hallgatók társadalmitőke-jellemzőit vizsgáljuk, több dimenzió mentén.

5.1. Kutatási dimenziók

Kutatásunkban négy dimenzió mentén vizsgálódunk: 1. a hallgatók társadalmi tőkebirtoklásból adódó munkavállalása, a szülők iskolai végzettségének hatása erre; 2. a korábbi középiskolai intézmény fenntartói típus szerinti hatásának vizsgálata a munkavállalásra; 3. a szülők munkaerő-piaci státusza és a családi háttér általános pénzügyi helyzetének vizsgálata és hatása a hallgató munkavállalására; 4. különböző csoportokhoz, közösségekhez való tartozás – mint társadalmi tőke hatása a hallgatók munkavégzésére.

5.2. Módszerek

Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amely a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyvárad Egyetem nemzetközi együttműködésével jött létre. A papíralapú kérdőívek instruktorral támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a három ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határán fekvő Partium történelmi régió felsőoktatási intézményeiben. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20%-át az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A fenti adatbázis kiegészül még három almintával a Nagyvárad Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból, így összességében három ország kilenc felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy jelen elemzésünkben a térség felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatókat egy kategóriaként említjük, azaz nem vizsgáljuk az eltérő intézményi jellemzőket. Továbbá kutatásunk szem-

pontjából csak a szorgalmi időben, tanév közben végzett rendszeres munkára vonatkozó adatok relevánsak.

5.3. Eredmények

A származási háttér és azon belül a szülők iskolai végzettsége – mint társadalmi-tőke-forrás –, egyértelműen kiviláglik a vizsgált populációban. Igazolódni és fennállni látszik Fényes és Pusztai (2004) közel egy évtizedes megállapítása mintánkban is, miszerint a magas iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei kisebb mértékben választják nappali tagozatos tanulmányaik mellett a rendszeres diákmunkát. A teljesség kedvéért benne hagytuk a táblázatban a nappalis diákmunkát egyáltalán nem végzőkre és alkalmoszerűen dolgozókra vonatkozó adatokat is (1. táblázat).

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének hatása a rendszeres diák-munkavállalásra (sorszázalék)

Édesapa / édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	Egyetemi tanulmányok alatt szorgalmi időben végzett fizetett munka előfordulása				
	soha	alkalom- szerűen	rendszeresen		összesen
			apa	anya	
8. osztály alatt / befe- jezett 8. osztályig	53,4	18,8	27,8	32,6	100 N=131
Szakmunkáské- pző,/szakiskola érett- ségi nélkül	59,1	22,2	18,7	20,8	100 N=636
Középiskola érettsé- givel	59,8	24,1	16,1	15,3	100 N=798
Technikum	60,5	26,5	13	16,2	100 N=253
Főiskolai diploma	60,6	20,7	18,7	14,5	100 N=193
Egyetemi diploma	63,2	23,1	13,7	13	100 N=329
Tudományos fokozat	69,8	23,3	7 ²	10 ³	100 N=43
Összesen	59,8	23,5	16,7		100 N=2383

Forrás: HERD 2012

Az adatokból mindenekelőtt kitűnik, hogy a nappali tagozatos hallgatók közel egyötöde érintett a szorgalmi időben végzett rendszeres munkavégzésben (16,7 százalék). Megjegyezzük, hogy az adatfelvétel során levelező tagozatos hallgatók is kitöltötték kisebb számban (12 fő) a kérdőívet, ők némileg torzítják az adatokat. Látható, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülőktől a tudományos fokozattal rendelkező szülőig minden kategóriában előfordul a nappalis diákmunka, a különbség azonban háromszoros (lásd 1. táblázat):

² N=3

³ N=4

ahogy növekszik a szülők iskolai végzettségi szintje, úgy csökken a rendszeresen dolgozó hallgatók aránya a mintában. Egyik oldalon vélhetően az egzisztenciáért való küzdelem és az önérvényesülés / bizonyítási vágy lehet az elsődleges munkamotiváció, a másik oldalon a munkatapasztalat-szerzés / erőforrás-bővítés, és a többletbevétel.

Az apák és anyák iskolai végzettségének hatása eltérő mértéket mutat a hallgatók munkavégzésére vonatkozóan, az iskolai végzettség növekedésével azonban feloldódik ez a feszültség: az anyák iskolai végzettsége erőteljesebben hat a diákmunka-vállalásra. Egy másik jelenséget is megfigyelhetünk a mintában: jelentős számban jelennek meg az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei, ez által vélhetően a tőkeszegény hallgatók is. A be nem fejezett nyolc osztállyal rendelkező szülők gyermekei kapcsán azonban hatékony intergenerációs mobilitási folyamatot követhetünk nyomon, amennyiben a hallgató befejezi tanulmányait.

A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei feltételezésünkkel összhangban kisebb arányban érintettek a diákmunkában. Ehhez vélhetően a szülői hatás mellett megjelenő intézményi hatások is hozzájárulnak, ahogy Pusztainál (2011) láttuk.

A következő hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a hallgatók a korábbi középiskolai intézményük fenntartótípusa szerint eltérő mértékben vállalnak munkát, azaz, a korábban egyházi fenntartású iskolába járók nagyobb arányban végeznek fizetett munkát az állami fenntartású iskolák hallgatóihoz képest. Az adatok azonban nem igazolták ezt (2. táblázat).

2. táblázat. A diákmunka gyakorisága a korábbi középiskolai intézmény fenntartó típusa szerinti csoportokban (sorszázalék)

A középiskola fenntartójának típusa, ahol a hallgató érettségizett	Egyetemi tanulmányok alatt szorgalmi időben végzett fizetett munka előfordulása			
	soha	alkalom-szerűen	rendsze- sen	összesen
Állami, önkormányzati	59,3	23,7	17	100 N=2153
Egyházi	61,8	24	14,2	100 N=275
Alapítványi	50	14,3 ⁴	35,7	100 N=14
Magán	53,8	38,5	7,7 ⁵	100 N=13
Összesen	59,5	23,7	16,7	100 N=2455

Forrás: HERD 2012

⁴ N=2

⁵ N=1

Az állami és önkormányzati középiskolák diákjai vagy az alacsonyabb származási háttér okán, vagy jobb kapcsolati hálójuknak köszönhetően valamivel nagyobb arányban végeznek diákmunkát egyetemi hallgatóként egyházi középiskolából érkező hallgatótársaiknál. Felmerülhet ugyanakkor magyarázatként, hogy az egyházi iskolák tanulói – eltérően a többiekől – kevésbé anyagiak, vagy nagyobb értéket képvisel számukra a tanulás a munkánál. Az alkalmoszerű munkavégzés adatai hasonlóak a két fenntartótípusnál. Az alapítványi középiskolák kapcsolati hálója és küldetéstudata mintánk alapján két dolgot sugallhat: munkaerőpiac-közelibb az oktatáspolitikájuk, vagy alacsony státusú hallgatókat segítenek át a felsőoktatásba, akik aztán dolgozni kényszerülnek, ösztöndíj és/vagy egzisztenciális költségek okán.

A korábbi középiskolai intézményi hatások Pusztaitól (2009) eltérően vélhetően nem gyakorolnak jelentős hatást a diákmunka-vállalásra, vagyis a munkához való hozzáállásra, ebbéli ambícióra, vélhetően a tanulmányi eredményességben, a hosszú távú jövőtervezésben mutatkoznak meg. A szülők munkapiaci státusza előfeltevésünk szerint egyenes arányban áll a hallgatók tanulás mellett végzett munkavállalásával.

A 3. táblázat adatai szignifikáns összefüggésről adnak számot, a szülők (hasonló arányokat mutatva) munkaerő-piaci státusza és gyermekeik hallgatói munkavállalása összefüggnek egymással, ami azt a nézetünket erősíti meg elsősorban, hogy a gazdaságítóke-szerzés az elsődleges munkavállalási ok, ugyanakkor a kapcsolati háló építése mint társadalmi tőke is helyet kaphat (Szócs, 2012, 2013).

3. táblázat. A diákmunka gyakorisága a szülők munkapiaci státusza szerinti csoportokban (sorszázalék)

Édesapadolgozik-e az adatfelvétel idején?	Egyetemi tanulmányok alatt szorgalmi időben végzett fizetett munka előfordulása			
	soha	alkalmoszerűen	rendszeresen	összesen
Igen	62,1	23,1	14,8	100 N=1786
Nem	53,9	24,5	21,5	100 N=608
Összesen	60	23,4	16,5	100 N=2394
Édesanya dolgozik-e az adatfelvétel idején?	Egyetemi tanulmányok alatt szorgalmi időben végzett fizetett munka előfordulása			
	soha	alkalmoszerűen	rendszeresen	összesen
Igen	61,8	23,6	14,5	100 N=1756
Nem	55	23,5	21,5	100 N=642
Összesen	60	23,6	16,4	100 N=2397

Forrás: HERD 2012 ($p=0,00$ – mindkét szülőnél)

A szülők munkanélkülisége azonban csak kis mértékben növelte a hallgatói munkavállalást, ami azt sejteti, hogy egyéb formában kompenzálnak a hallgatók (diákhitel, esetleg jobb tanulmányi eredmények következményeként ösztöndíj).

Következő hipotézisünk szerint a származási háttér / a család általános anyagi helyzete döntően befolyásolja a hallgatói munkavállalási hajlandóságot, ahogy azt Róbertnél (1986, 2000) is láttuk (4. táblázat).

4. táblázat. A diákmunka gyakorisága a család gazdasági tőkéje szerinti csoportokban (sorszázalék)

Család anyagi helyzete	Egyetemi tanulmányok alatt szorgalmi időben végzett fizetett munka előfordulása			
	soha	alkalom-szerűen	rendsze- sen	összesen
Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	64,8	22	13,2	100 N=395
Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	61,9	22,8	13,3	100 N=1290
<i>Előfordul, hogy mindennapi kiadásainkat nem tudjuk finanszírozni</i>	51,2	25,6	23,2	100 N=254
<i>Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletekre</i>	47,8	26,1	26,1	100 N=46
Mindenünk megvan, de nem tudunk félretenni semmit	54,6	25,6	19,7	100 N=441
Összesen	59,7	23,5	16,8	100 N=2426

Forrás: HERD 2012 (p=0,01)

A családi háttér gazdasági tőkéje megerősíti előző hipotézisünket, nemcsak a munkaerő-piaci státusz (dolgozó, munkanélküli stb.), hanem a társadalmi háttér anyagiakkal való általános ellátottsága is meghatározó szempont, ahogy erre már Bourdieu (1998) is felhívta a figyelmet. Az „előfordul” és „gyakran megesik” változókra adott válaszok esetén világossá válik, hogy mindennapi anyagi problémákkal küszködő hallgatói csoport is létezik, bár a való életben nem látszó látens csoportról van szó. Az ebbe a csoportba eső hallgatók szignifikánsan magasabb arányban vállalnak diákmunkát szabadidejükben, vagy tanulmányaik rovására.

Korábbi rendszeresen végzett diákmunkára vonatkozó eredményeinket (lásd Fényes, 2010; Szűcs, 2013) támasztja alá, hogy a „mindenünk megvan” kategóriába eső hallgatók körében is elterjedt a rendszeres munkavállalás, azaz nemcsak az anyagi szükséglet, hanem a tapasztalatszerzés, és tudatos jövőtervezés is munkavállalási ok.

Feltételezésünk szerint a különböző kisközösségekhez/csoportokhoz való tartozás és a hallgatói munkavállalás között szignifikáns kapcsolat mutatható ki: az együttműködő személyek kapcsolathálóinak előnyeit és fontosságát már Coleman (1990) és Putnam (2004) is kiemelte.

A kérdőív, bár zárt kérdésként, de széleskörű válaszadási lehetőséget kínált a kérdezettnek, amikor közel kéttucatnyi, bármely típusú csoporthoz való tartozásra kérdezett rá. A hallgatók széleskörű, de eltérő intenzitással élik meg közösséghez való tartozásukat. Néhány esetben szignifikáns adatokat találtunk a csoporthoz tartozás és a munkavállalás között.

A hallgatói munkavállalással többek között a szurkolói köri tagság ($p=0,01$), jótékonyági, karitatív szervezet/ csoporthoz tartozás ($p=0,00$), a munkaközvetítő irodai regisztráció ($p=0,00$), valamely egyetemi hobbi csoport ($p=0,01$), politikai párt/érdekvédelmi szervezet, egyesület, mozgalomhoz való tartozás ($p=0,01$) áll szignifikáns kapcsolatban. A szakkollégiumi tagság szignifikancia-értéke 0,07 lett. Adataink szerint elterjedőben van az interneten keresztül történő szakmai együttműködési kapcsolat létrehozása is: internetes közösségi oldal segítségével a kérdezettek harmincöt százaléka élt már a kérdezés időpontjában.

6. Összegzés

Tanulmányunk elsősorban a társadalmi tőke hasznosságát és relevanciáját hivatott megerősíteni, empirikus adataink az emberitőke-beruházás fontosságát hivatnak tovább népszerűsíteni, a hátrányokból előnyökké formálható és alakítható tőkékre, amik előbb kompetenciák, majd tényleges gazdasági és társadalmi tőkévé konvertálható valóságokká válhatnak.

Elemzési tapasztalataink alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy az anyagi és társadalmi erőforrások kiemelt jelentőséggel bírnak a felsőoktatásban tanuló hallgatók életében: gyakran tőkeszegényen kezdik az egyetemet, majd nyitottságuknak köszönhetően sok esetben gazdagon részesülnek a közösségi erőforrásokból is.

Összességében azt találtuk, hogy a rendszeres diákmunka-vállalásra a szülők iskolai végzettsége, azon belül az édesanyáké hat erőteljesebben (az apákéhoz képest), további hatást gyakorol a szülők munkaerő-piaci státusza (bár ez csak kis mértékben, ami azt sejteti, hogy egyéb formában kompenzálják a hallgatók, például diákhitel, esetleg jobb tanulmányi eredmények következményeként ösztöndíj). Jelentős számú alacsony iskolai végzettségű szülőről ad számot a minta, ez a tőkeszegény hallgatók növekvő számát is jelenti. Fény derült egy mindennapi anyagi problémákkal küszködő hallgatói csoport létezésére is, ami a való életben vélhetően egy nem látszó látens csoport. A hallga-

tók körében széleskörű a csoporthoz tartozás, ami valószínűsíti a munkavállalást is.

A partiumi térség felsőoktatási intézményeinek hallgatói nincsenek ma sem könnyebb helyzetben, mint tíz éve. Eredményeink azt mondatják, hogy bár szűkebb munkaerő-piaci lehetőségek jellemzik a térséget,⁶ mégis az átlagnál (lásd hazai Ifjúságkutatások ide vonatkozó adatait) magasabb arányban vesznek részt a régió hallgatói a társadalmi kapcsolatháló bővítésében, legyen szó csoporthoz tartozásról, vagy munkavállalási hajlamról és mértékről.⁷

Felhasznált irodalom

- Becker, G. S. (1975). *Human Capital*. New York: NBER/Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–176). Budapest: Aula Kiadó.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1994). Társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.), *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 99–127). Budapest: Aula.
- Coleman, J. S. (1998). Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 11–43). Budapest: Aula.
- Csizmadia Z. (2002). Robert D. Putnam: Bowling Alone, The Collapse and Revival of American Community. *Szociológiai szemle*, 3, 183–193.
- Drjenovszki Zs. (2009). *A nők távolmaradása a munkaerőpiactól a gyermekvállalást követően*. PhD-értékezés. Kézirat. Budapest: Corvinus Egyetem
- Ehrenberg, R. G. & Smith, R. S. (2003). *Korszerű munkagazdaságtan. Elmélet és közpolitika*. Budapest: Panem Könyvkiadó.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004). A kulturális és társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82(6-7), 567–582.
- Fényes H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. & Kiss G. (2011). Az önkéntesség szociológiája. *Kultúra és Közösség*, (2.)15(1), 35–48.
- Fukuyama, F. (2000). *A Nagy Sétédbomlás*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Bauer B. & Szabó A. (szerk.) (2005). *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. Budapest: Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- Bauer B. & Szabó A. (szerk.) (2009). *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Székely L. (szerk.) (2013). *Magyar ifjúság 2012*. Budapest.

⁶ Lásd erről bővebben: Kozma & Pusztai, 2006; Szabó & Marián, 2010; Szűcs, 2012.

⁷ Lásd erről bővebben: Szűcs & Birinyi, 2013.

- Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.) (2010). *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen P. & Falus I. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 423–453). Budapest: Műszaki Kiadó.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2004). Bowling together. Interview. In *OECD Observer*. http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/1215/Bowling_together.html
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Róbert P. (1986). *Származás és mobilitás. Rétegződésmoделl-vizsgálat VII*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Róbert P. (2000). *Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Schultz, Th. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Szabó I. & Marián B. (2010). *Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Stratégia 2010*. Debrecen: Nullpont Kulturális Egyesület.
- Szőcs A. (2012). A társadalmi mobilitás inter-, és intragenerációs megvalósulásának jellemzői egy szociális szakellátó intézmény vizsgálata tükrében. In *V. Nyíregyházi Doktorandusz (PhD/DLA) Konferencia kiadványa*, CD (pp. 110–114). Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.
- Szőcs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvas T. (szerk.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 87–124). Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó.
- Szőcs A. & Birinyi M. (2013). Investing in the future – the connections between learning and work. In T. Kozma & K. Bernáth (Eds.), *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area* (pp. 153–171). Oradea: Partium Press.
- Thünen, J. H. (1975). *Der isolierte Staat*. Berlin: Wiegandt, Hempel és Parey.
- Wellman, B., Quan, H. A., Witte, J. & Hampton K. (2001). Does the Internet Increase, Decrease, or Supplement Social Capital? Social Networks, Participation, and Community Commitment. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 436–455.

KARDOS KATALIN

SZAKKOLLÉGIUMI KÖZÖSSÉGEK BELSŐ MŰKÖDÉSE¹

1. Bevezető gondolatok

A közelmúlt változásai, a felsőoktatás többlepcsős átalakulása (expanzió, finanszírozás és külső elszámoltatás módosulása) új kihívások elé állították a hazai felsőoktatási intézményrendszert. A hallgatók egyre növekvő létszáma mellett említést kell tennünk társadalmi összetételük és kulturális hátterük megváltozásáról is (Pusztai, 2011). Számos kutatás foglalkozik azzal a ténnyel, hogy az oktatási expansió hatásának következtében újabb hallgatói csoportok lépnek be a felsőoktatásba (Kozma, 2004; Pusztai, 2011), amitől annak karaktere a folyamatosan bővülő igényekhez igazodik. Az úgynevezett nem tradicionális hallgatók, többek között tanulmányaikat a megszokottnál idősebben kezdők, családfenntartók, munka mellett tanulók, kisgyermekes nők, szakképzésből érkezők, roma/cigány fiatalok (Engler, 2011; Forray, 2003; Harper & Quayle, 2009; Pusztai, 2011; Thomas & Jones, 2007) egyre nagyobb arányban jelennek meg a felsőoktatási intézményekben. Az ezredfordulót követő években az elsőgenerációs hallgatók problémái mellett előtérbe került az etnikai és vallási kisebbségek felsőoktatási beilleszkedésének problematikája (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). Belátható tehát, hogy a hallgatói populációban olyan mértékű változatosság lett tapasztalható, amit a továbbiakban nem írhatunk le egységes jellemzőkkel, így kerültek érdeklődésünk középpontjába a felsőoktatási intézményekhez kötődő egyes közösségek (Ceglédi, Fónai & Györbíró, 2012; Pusztai, 2011). Eddigi kutatásaink során felfigyeltünk arra, hogy bizonyos felsőoktatási csoportosulások pozitív hatást gyakorolnak a hallgatók tanulmányi munkájára (Pusztai et al., 2012).

Jelen vizsgálatunk középpontjában olyan szakkollégiumi tanulóközösségek (Bordás & Ceglédi, 2012) állnak, amelyek rendkívül hatékony és jól működő tanulási lehetőségeket rejtenek magukban. Ezek a közösségek olyan alkalmakra adnak lehetőséget, amelyek az egyetemi oktatás keretei között nem, vagy kevésbé megvalósíthatóak (Ceglédi et al., 2012). A hallgatók tanuló-

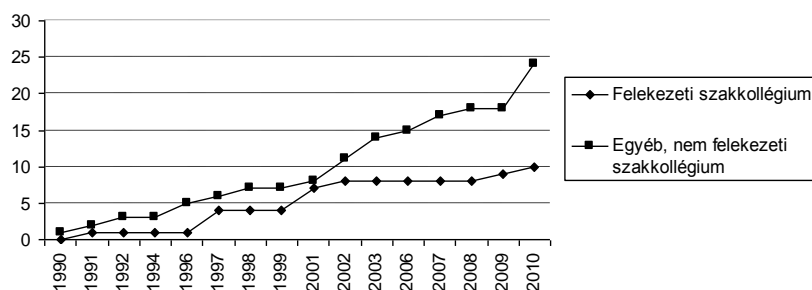
¹ A tanulmány az Európai Unió és Magyarország támogatásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-12012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” kiemelt projekt, valamint az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás kereti között valósult meg.

közösségként való tevékenysége a tanulmányi rendszerben felsőoktatás-pedagógiai szempontból jóval hatékonyabb, mint a hallgatók elszigetelt, egyéni teljesítménye (Tinto, 2003). A tanuló közösségekhez való tartozás számos pozitívuma közül érdemes kiemelni a hallgatók figyelmének kölcsönös egymásra fordítását, ösztönző erejét, a közösség iránti elkötelezettséget, ami Tinto (2003) koncepciója alapján egyenesen a társadalmi tőkébe való befektetésnek minősül (Pusztai, 2011).

Az 1990-es évek első vizsgálataiból már kitűnik, hogy a lakó-tanuló közösségek hatékony környezettel veszik körül a hallgatókat, ami a tapasztalatok szerint a hallgatótársakkal és az oktatókkal való kapcsolattartás hatására működik jól (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2003). A hazai szakkollégiumok épp az ehhez hasonló törekvéseik révén váltak számos kutatás központi szereplőjévé (Erős, 2010; Kardos, 2011).

A kilencvenes évek első felében némileg új színezetű, a felsőoktatási intézményektől független felekezeti és alapítványi szakkollégiumok jelentek meg. A 90-es évek derekától a felekezeti szakkollégiumok számának növekedése szorosan követi az egyéb nem felekezeti szakkollégiumok számának alakulását, a 2000-es évek elejétől pedig számottevően növekszik a főként kisebb, nagyobb városokban található főiskolákhoz, egyetemekhez tartozó tehetséggondozó intézmények aránya. A nem felekezeti szakkollégiumok esetében az ugrásszerű növekedést, valamint a felekezeti szakkollégiumok számának megkétszereződését, valószínűsíthetően a 2001-ben újra megfogalmazott Szakkollégiumi Charta² hatásaként értelmezhetjük, amely ismét felhívta a felsőoktatási intézmények figyelmét a kollégiumi közösségekben megvalósuló tehetséggondozás fontosságára (1. ábra).

1. ábra. Felekezeti és nem felekezeti szakkollégiumok számának alakulása 1990-től



Forrás: saját szerkesztés

² Szakkollégiumi Charta (1991): <http://kszkprojekt.blogter.hu/>

Szakkollégiumi Charta (2011): <http://www.szakkoli.hu/mozgalom/>

2. Szakkollégiumi közösség

A szakkollégiumok a magyar felsőoktatási rendszer sajátos szervezetei, melyek alapja a hallgatói közösségek formálódása, elsődleges céljuk pedig a szakmai érdeklődés mentén kialakuló tudományos felkészítés (Kardos, 2013). Az oktató- és kutatómunka összekapcsolása révén a kollégiumok egyfajta szakmai-tudományos műhelyként működnek. A szakkollégiumokat együttlakó diákok alkotják, akiknek tevékenységét az általuk kialakított, demokratikus elvek szerint működő szervezet fogja össze. A pusztán szervezeti kereteken túl a szakkollégium intenzív közösségi létet is jelent (Demeter, Gerő & Horzsa, 2009; Kardos, 2011).

Coleman társadalmi tőke elméletéből eredően tudjuk, hogy a közösségek kapcsolathálózatú struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén iskolai pályafutását (Pusztai et al., 2012). Egyes kutatók szerint a társas kapcsolatok valamennyi formája hozzájárulhat a társadalmi tőke keletkezéséhez. Ebből a szempontból jóval meghatározóbbak a kis létszámmal rendelkező, zártkörű kapcsolatok (Coleman, 1988; Szántó, 1998). Ilyen kis létszámú, zártkörű kapcsolatok kialakításának kiváló helyszíne lehet egy-egy szakkollégium is. Coleman elméletére támaszkodva, az általa *closure*-nek nevezett formában mutatkoznak meg a közösségi kapcsolatok tartalmi és formai egységének előnyei. Véleménye szerint ez a kapcsolati alakzat különösen hatékony tőkeforrás (Coleman, 1988, 1990).

A kérdés fontosságát azért is kell kiemelnünk, mert a felsőoktatási rendszer tömegesedése és diverzifikálódása miatt a különböző kampuszokhoz, intézményi egységekhez tartozó hallgatói közösségekben a felsőfokú tanulmányok céljának, értelmének, a tanulmányi munka etikájának és tartalmának sajátos konstrukciói formálódnak meg, amelyek erősen meghatározzák a fiatalok, különösen az akadémiai hagyományokkal nem rendelkező családokból érkező, nem tradicionális hallgatók szerepértelmezéseit. A szakkollégiumok e fiatalok számára döntő szerepet tölthetnek be mint „értelmező közösségek” (Pusztai, 2011).

Az egyházi közösségek kapcsolathálózatú szemlélete többek között arra világít rá, hogy ezek élő öntevékeny, köz- és önszegélyező csoportok (Andorka, 1997; Pusztai, 2004; Tomka, 1998), amelyek működése fokozza a társadalom teljesítőkéességét (Arató, 1999), és struktúrájuk révén a tagok újabb erőforrásokhoz is juthatnak. A szakkollégiumi hálózatban a szoros, kis létszámú kapcsolatháló kulcsszerepére hívhatjuk fel a figyelmet (Bean, 2005). A hallgató számára az ezekben elérhető empátia, odafigyelés, közös időtöltés jobban

hasznosul, mint a kiterjedt hallgatói közösségekben (Pusztai, 2011). Egyes nézetek szerint a felekezeti oktatási intézményrendszer – lényegében a felekezeti tehetséggondozó intézmények (szakkollégiumok) is – az oktatás, esetünkben a felsőoktatás által el nem látott szükségletekre kínálnak választ, ennek hiányosságait töltik ki (Bordás & Ceglédi, 2012; Erős, 2010; Kardos, 2011; Pusztai, 2009).

Az angolszász felsőoktatás-kutatásban a kelet-közép-európai térségben különbséget tesznek hittudományi felsőoktatási intézmény és egyházi felsőoktatási intézmények között (Coplen, 1994; Rice, 2003.). Az első kategóriába főként azokat az intézményeket sorolják, amelyek a vallási szervezetben betölthető professziók utánpótlásában vesznek részt, és hittudományi jellegűek, teológiai képzést folytatnak. A második esetben olyan intézményekről beszélünk, amelyek általános képzést folytatnak. Ezen létesítmények küldetésnyilatkozatában, funkciójában, szerepvállalásában megegyezőeknek kell lenniük az adott felekezet elvárásaival (Coplen, 2002; Kardos, 2013).

A vizsgált intézménytípus megnevezése esetében az eddigiekben és az elkövetkezőkben is Rice (2003) valamint Coplen (1994) felekezeti felsőoktatási intézmény definícióját használjuk és fogadjuk el, vagyis a tradicionális szakkollégiumok mellett olyan egyházi, felekezeti fenntartású szakkollégiumokkal foglalkozunk, melyekben különböző diszciplínák hallgatói kapnak speciális képzést.

3. A kutatás

3. 1. A kutatásban vizsgált minta bemutatása: Szakkollégiumi kutatások 2011

A Szakkollégiumi kutatások elsődleges célja a Magyarországi szakkollégiumok lehetséges körének feltárása volt. A gyűjtés alapját az Oktatási Hivatal regisztrációs listája és a Szakkollégiumi Mozgalom³ által működtetett portálon (szakkoli.hu) feltűnő szervezetek listája jelentette.

Az intézményi és hallgatói kérdőíveket online módon 123 szakkollégium címére küldték ki 2011 őszén. Nem sokkal később az intézményi kérdőív-re 48, míg a hallgatóira 632 válasz érkezett. Személyes, telefonos, és e-mailben való megkeresés után is sok szakkollégiumból egyáltalán nem érkezett válasz a kérdőívekre, azonban a szakkollégiumokon belüli átlagos válaszadás mértéke az önkitöltő kérdőívek esetében kifejezetten magasnak bizonyult, a válaszadó

³ Koordinációs, érdekegyeztető fórumként működik. Nem hivatalosan bejegyzett szervezet, és működése is időszakos. Jelenleg nagyon aktív, célja elsősorban az, hogy tiszta viszonyokat teremtsen a szakkollégiumi definíció és finanszírozás körül (Demeter et al., 2011)

szakkollégiumok teljes tagságához viszonyított húsz százalékos arány is megfelelt az önkitöltő kérdőívektől elvárt válaszadási aránynak.

Az adatfelvételt végző szakemberek felhívták a figyelmet arra, hogy az általuk ismertetett adatok csupán a mintát mutatták be, a szakkollégiumi hallgatókról nem adhattak átfogó képet, néhány jelenség észlelésére és a további kutatások számára szolgáló hipotézisek megfogalmazására azonban alkalmasak lehetnek az eredmények (Demeter et al., 2011). A jelen tanulmányban bemutatott összehasonlító elemzéseket és azok eredményeit is ennek tükrében értelmezzük.

3.2. Szakkollégiumi hallgatók kvantitatív adatok tükrében

A 2011 őszén végzett Szakkollégiumi kutatások című vizsgálat végeredményében 48 intézmény és 632 hallgató adatait rögzítette. A kutatás nem tett különbséget felekezeti és egyéb nem felekezeti szakkollégiumok hallgatósága között, egy más megközelítést alkalmazva működési módjaik alapján osztályozta a tehetséggondozó intézményeket. Az adatbázis másodelemzésekor létrehoztuk a szakkollégiumok és hallgatóságuk csoportosítását felekezeti és nem felekezeti bontásban. Ennek eredményeként tudhattuk meg, hogy a vizsgálatban 6 felekezeti szakkollégium vett részt, összesen 94 hallgatóval képviseltetve magát, mely a vizsgált minta közel 15%-át jelenti.

A felekezeti szakkollégiumok hallgatói főként a bölcsészettudományi, gazdaságtudományi és természettudományi karokról kerültek ki, de elvétve találhatunk orvostudományt és informatikát tanuló diákokat is közöttük. A nem felekezeti szakkollégiumok hallgatói főként a társadalom- és gazdaságtudományi karok képviselői. A nemek eloszlását tekintve a felekezeti szakkollégiumokban a nők felülreprezentáltak jelen (72,5%), míg a hagyományos szakkollégiumokban nők és férfiak aránya hajszál híján egyenlő (1. táblázat).

1. táblázat. Nemek eloszlása a felekezeti és a nem felekezeti szakkollégiumokban (oszlószázalék)

	Felekezeti	Egyéb, nem felekezeti
Nő	72,5%	51%
Férfi	27,5%	49%
N	94	538

Forrás: Szakkollégiumi kutatások 2011 (Chi-Square test, $p=0,000$)

A felekezeti felsőoktatásról általánosan elmondható, hogy a női hallgatók felülreprezentáltságának oka leginkább a nem állami felsőoktatási szféra struktúrájával (a képzési területek jellegével, s talán a bensőséges, elfogadó vallásos

közeggel stb.) van kapcsolatban. Számos kutatás tapasztalata, hogy a nőies segítő pályákra több vallásos hallgató jelentkezik, valamint hogy a vallásos meggyőződésű hallgatók között több nőt találhatunk, mint ahogy azt az előző példa is jól szemlélteti (Fényes, 2010; Pusztai, 2011).

A Szakkollégiumi kutatások 2011 vizsgálatában a társadalmi háttértényezők közül főként a szülők iskolai végzettségére, foglalkozására és munkahelyi beosztására vonatkozóan találhatunk adatokat. A hallgatók társadalmi, anyagi helyzetét figyelembe véve az egyetemi illetve önkormányzati szociális támogatásaik igénybevételéről szűrhetünk le részletesebb információkat.

Az eredmények alapján nem találunk számottevő különbséget a két szakkollégium-típus hallgatói között a szülők iskolai végzettségét figyelembe véve. A szülők magas iskolai végzettsége jól kifejeződik a munka világában betöltött elhelyezkedésükben is. A felekezeti szakkollégiumokban az édesapák többségében alkalmazott felső- (10,2%) vagy középvezető (15,9%), önálló (6,8%) vagy alkalmazott diplomás értelmiségi (15,9%) vagy önálló vállalatvezető (6,8%) szerepet töltenek be. Az édesanyák esetében alkalmazott felső- (6,9%) vagy középvezető (11,5%), önálló (5,7%) vagy alkalmazott diplomás értelmiségi (31,9%) vagy irodai alkalmazott (16,1%). Az egyéb, nem felekezeti szakkollégiumokban hasonló eredményeket kaptunk a szülők foglalkoztatási viszonyait tekintve.

A hallgatók társadalmi hátterére vonatkozóan a 2011-es kutatás alapján további jól felhasználható adatokkal rendelkezünk. Az egyetemi illetve önkormányzati szociális támogatásaik igénybevételéről további következtetéseket vonhatunk le a szakkollégiumi hallgatók anyagi körülményeiről. Számításainkat követően azt a megállapítást tehetjük, hogy a felekezeti intézményekben többen vannak azok a fiatalok, akik hátrányosabb helyzetű családi környezetben nőttek fel. A felekezeti szakkollégiumok diákjai közül 47,2% az egyetemen keresztül, 23,3% az önkormányzatokon keresztül részesül valamilyen szociális jellegű támogatásban, míg a nem felekezeti intézményekben ez valamivel kevesebb: 38,9 és 17%. Az eredmények alapján nem találunk számottevő különbséget a két szakkollégium-típus hallgatói között a szülők iskolai végzettségét figyelembe véve (Kardos, 2013).

Nincsenek adataink a hallgatók családjának demográfiai mutatóiról, így nem tudjuk, hogy a nagyobb gyermekszám vagy a családi jövedelmi helyzet magyarázza a szociális juttatásokban részesülők nagyobb hányadát a felekezeti szakkollégisták körében, csak a tényt állapíthatjuk meg, hogy a felekezeti intézményekben nagyobb a szociálisan rászoruló aránya. A felekezeti nevelésben a történelem folyamán olyan társadalmi változások következtek be, ame-

lyek révén természetesen módosultak céljai, alapelvei, pedagógiai funkciói. A folyamatosan alakuló világban ezek az intézmények mindig kielégítették a népesség legkülönbözőbb szükségleteit, azonban konstans vonásai között tarthatjuk számon a hátrányos társadalmi státusú tehetségek felkarolását és a széles értelemben vett nevelésfelfogást (Pusztai, 2004). Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az általunk vizsgált adatok jól szemléltetik a tanulmány bevezetésében megfogalmazottakat, amely szerint a felekezeti szakkollégiumok feladatköre valóban kiegészült azzal a ponttal, hogy az akadémiai hagyományokkal nem rendelkező, hátrányos helyzetű tanulók felkarolásáért, tehetséggondozásáért is felelősséget vállaljanak.

3.3. Tanulmányi orientáció

További vizsgálódásainkban kiemelten foglalkoztunk a szakkollégiumi hallgatók tanulmányi orientációjával, így a meglévő adatok alapján a diákok főiskolai/egyetemi kurzusok iránti érdeklődését, azok hasznosságára vonatkozó véleményét és érdeklődését vettük szemügyre. Feltételezéseink szerint a hallgatók tanulmányi orientációja nem mutat egységes képet a vizsgált intézménytípusokban. Mivel a vallási közösségi kapcsolatok kognitív következményei között a pozitív attitűdöket, értékeket és jó magatartást sorolják fel, melyek támogatják az iskolai sikert, úgy gondoljuk, hogy a felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak véleménye pozitív képet mutat majd tanulmányaik jövőbeni hasznosíthatóságát illetően (Carbonaro, 1998; Coleman & Hoffer, 1987; Muller & Ellison, 2001).

Tanulmányunkban az előzőeken kívül kitérünk a szakkollégiumok belső működési rendjének vizsgálatára a vezetőválasztás, társak és tagok kiválasztási jogkörének dimenziói szempontjából. A hallgatók személyes kapcsolati hálója sokféle szempontból osztható. Csoportosíthatjuk például a hallgatókat aszerint, hogy milyen fő tevékenységekhez kötődnek, így Szekeres (1988) munkája alapján különböző hallgatói tevékenység típusokat különböztetünk meg, míg Clark és Trow (1966) elgondolása révén hallgatói életfilozófiák vagy orientációtípusok különíthetők el (Pusztai, 2011). Szekeres típusaival ellentétben Clark és Trow változatai nem az együttesen végzett tevékenységek mentén, hanem a tanulmányaikhoz és saját intézményükhöz való viszonyulás alapján voltak azonosíthatóak, amelyekben a hallgatókat különböző szabadidős és társas tevékenységek és helyszínek vonzották. Elméletünkben a következő hallgatói fenotípusokat alkották meg: munkába állásra koncentráló hallgató típus, akadémiai-intellektuális típus, vérbeli kampuszlakó és a nonkonformista hallgató. A hallgatók tanulmányi orientációját az elkövetkezőkben az egyetemi/főiskolai kurzusok iránt való érdeklődésének és hasznosíthatóságának

dimenziójában mértük. Azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak közösségében valószínűsíthetően az akadémiai-intellektuális típusú fiatalok vannak többségben, akiknek közös jellemzője, hogy előszeretettel vesznek részt tanulmányaikat kiegészítő extrakurrikuláris tevékenységekben. Mindezek mellett könnyen teremtenek kapcsolatot oktatóikkal és diáktársaikkal, valamint pozitívan értékelik a felsőoktatás által nyújtott szakmai javakat (2. táblázat).

2. táblázat. Szakkollégiumi hallgatók érdeklődésének mértéke a főiskolai/egyetemi kurzusok tekintetében (Mennyire érdekelnek a főiskolai/ egyetemi kurzusok?) (oszlopszázalék)

	Felekezeti	Egyéb, nem felezeti
Kevésbé érdekel⁴	9,7%	26,3%
Érdekel	50,5%	49,7%
Nagyon érdekel	39,8%	24%
N=632	94	538

Forrás: Szakkollégiumi kutatások 2011 (Chi-Square test, $p=0,000$)

A főiskolai/egyetemi kurzusok jövőbeni hasznosíthatóságát illetően a felekezeti szakkollégisták jóval pozitívabb értékelést mutatnak nem felekezeti társaiknál (3. táblázat). Eddigi kutatások eredményei alapján feltételeztük, hogy a vallásos szemléletű közösségben kialakult kapcsolatok hatása bizakodó és optimista jövőbe tekintéssel vérteti fel a hallgatókat (Carbonaro, 1998; Coleman & Hoffer, 1987; Muller & Ellison, 2001; Pusztai, 2011).

3. táblázat. Szakkollégiumi hallgatók véleménye a főiskolai/egyetemi kurzusok hasznosságáról (Mennyire lesznek hasznosak a főiskolai /egyetemi kurzusok a tanulmányaid befejezését követően?) (oszlopszázalék)

	Felekezeti	Egyéb, nem felezeti
Kevésbé hasznos⁵	18,3%	37,2%
Hasznos	57%	37,3%
Nagyon hasznos	24,7%	25,5%
N=632	94	538

Forrás: Szakkollégiumi kutatások 2011 (Chi-Square test, $p=0,000$)

⁴ Az alábbi válaszlehetőségek tartoztak ide: Egyáltalán nem érdekel, kevésbé érdekel és közepesen érdekel

⁵ Az alábbi válaszlehetőségek tartoztak ide: Egyáltalán nem hasznos, kevésbé hasznos és közepesen hasznos

3.4. Belső működési rend

A szakkollégiumoknak működési módjaik alapján három különböző típusát különíthetjük el, melyek az egyesületi modell, kiségyetemi modell, valamint a harmadik modell, amelyben a fenntartó maga a kollégium (Demeter et al., 2011). A különböző típusokat az elkövetkezőkben Demeter és szerzőtársainak (2011) kutatási eredményei alapján írjuk le összefoglalóan, majd a belső működési rend különböző dimenzióit (vezetőválasztás, hallgatótársak felvételbe való beleszólás jogköre) vizsgáljuk a meglévő adatok alapján.

A legtöbb egyesületi típusú szakkollégium egyetemeken alakul, kisebb részben tényleges egyesületként működnek. A felsőoktatási intézményekhez szorosan kötődő szakkollégiumoknak általában van oktató-igazgatójuk, vezetőtanáruk, akinek kinevezési jogát a felsőoktatási intézmény vezetője gyakorolhatja, és aki felé az anyagi és szakmai felelősséggel tartozik. A kinevezéshez rendszerint a közgyűlés hozzájárulása szükséges. Az igazgató szerepe általában kevésbé jelentős, rendszerint tagja a közgyűlés által választott, többségében hallgatókból létrejött operatív vezető testületnek, feladata elsősorban a szakkollégium hivatalos képviselése a nyilvános fórumokon.

A „kiségyetemi” modellben rendszerint egyetemi oktatók köre a kezdeményező fél a szakkollégium alapítását illetően, s az általuk felkért egyetemi, valamint főiskolai tanárok alkotják azt a testületet, amely a legfőbb kérdésekben dönt, és megválasztja – vagy javasolja – az igazgató személyét. Az önkormányzatiság ebben az esetben klasszikus, az egyetemi hallgatói önkormányzatokhoz hasonló felépítésű. A hallgatók ebben az esetben érdekképviselői szerepet gyakorló önkormányzati testületet választanak (diákbizottság, választmány).

A két említett szakkollégiumi modell mellett vannak olyan intézmények is, ahol rendszerint a fenntartó – sok esetben egyházi vagy nem felsőoktatási intézmény, költségvetési szerv – úgy dönt, hogy olyan kollégiumot alapít, vagy a meglévőt úgy alakítja át, hogy az támogassa az ott lakók tanulmányait. A felelősségi és hatásköri viszonyok ebben az esetben nyilvánvalóak: a fenntartó jogköre, hogy kinevezze az intézményvezetőt, aki az intézményen belül gyakorolja a munkáltatói és a további kinevezési jogokat. A hallgatói önkormányzat ebben az esetben, hasonlóan a kiségyetemi modellhez, főként érdekképviselői szerepet tölt be.

Kutatásunk eredményei kiválóan alátámasztják az előzőekben leírtakat. Az általunk felekezeti szakkollégiumok körébe sorolt intézmények belső működési rendjük alapján a fenntartói kollégiumok közé tartoznak, ahol a hallgatók jóval kevesebb beleszólási joggal rendelkeznek abban a tekintetben, hogy

ki töltsse be a szakkollégium vezető posztját. Az egyéb, nem felekezeti szakkollégiumokban (egyesületi és kiségyetemi modell) többnyire hallgatókból álló közgyűlése vagy önkormányzata nagymértékű befolyással és véleményformáló hatással bír a vezető személy kiválasztásának ügyében (4. táblázat).

4. táblázat. Vezetőválasztás a szakkollégiumokban (Van-e befolyást gyakorló hatása, arra nézve, hogy ki legyen a szakkollégium vezetője?) (oszlopszázalék)

	Felekezeti	Egyéb, nem felekezeti
Befolyásolni tudom a döntést⁶	20,6%	46,5%
El tudom mondani a véleményem	33,8%	33,8%
Nem tudok beleszólni	42,6%	13,3%
Nem tudom	3%	6,4%
N=632	94	538

Forrás: Szakkollégiumi kutatások 2011 (Chi-Square test, $p=0,000$)

A hallgatótársak felvételébe való beleszólás jogköre esetén hasonló eredményeket kaptunk, mint a vezető személyének kiválasztása esetén (5. táblázat).

5. táblázat. Hallgatótársak felvétele a szakkollégiumokban (Van-e befolyást gyakorló hatása, arra nézve, hogy kiket vegyenek fel a szakkollégiumba?) (oszlopszázalék)

	Felekezeti	Egyéb, nem felekezeti
Meghatározó befolyásom van a döntési folyamatban	14,7%	9,6%
Befolyásolni tudom a döntést	14,7%	32,4%
El tudom mondani a véleményem	16,2%	36,1%
Nem tudok beleszólni⁷	54,4%	21,9%
N=632	94	538

Forrás: Szakkollégiumi kutatások 2011 (Chi-Square test, $p=0,000$)

Bár a hallgatóknak kevéssé van beleszólásuk abba, hogy kik legyenek a közösség tagjai, számos kutatási előzmény alapján a szakkollégiumok többségéről általánosságban elmondható, hogy a felvételi eljárás során nem elsősorban a hallgatók tényleges szakmai felkészültségét tartják szem előtt. A tanulmányi eredmények és a felvételi előtti szakmai tájékozottság és munka fontosságát megelőzik a szakmai érdeklődésen túl olyan szempontok, mint az általános műveltség vagy a komplex felvételi folyamat során a felvételizőről szerzett tapasztalatok. A tényleges tanulmányi eredménynél fontosabb szerepet játszik a felvételi döntés során, hogy a hallgató mennyire bizonyul aktív közösségi

⁶ Az alábbi válaszlehetőségek tartoztak ide: Meghatározó válaszom van a döntési folyamatban és befolyásolni tudom a döntést

⁷ Vagy nem tudja, hogy van-e beleszólása.

életet élő személynek. Ennek fontossága alátámasztja a szakkollégiumok erős közösségi jellegét (Demeter et al., 2011; Kardos, 2013; Pusztai et al., 2011).

4. Összegzés

Tanulmányunkban a felekezeti és a nem felekezeti szakkollégiumok eltérő vonásait igyekeztünk megragadni egy 2011-es adatfelvétel másodelemzésével. Három fontos különbséget találtunk: társadalmi háttér tekintetében azt a megállapítást tehetjük, hogy a felekezeti intézményekben többen vannak azok a fiatalok, akik hátrányosabb helyzetű családi környezetben nőttek fel. Tanulmányi orientáció vonatkozásában azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak közösségében többségben vannak az akadémiai-intellektuális típusú fiatalok, akiknek közös jellemzője, hogy előszeretettel vesznek részt tanulmányaikat kiegészítő extrakurrikuláris tevékenységekben. A Szakkollégiumi kutatások 2011 adatai alapján pedig a szakkollégiumok típusainak azonosítására került sor.

Felhasznált irodalom

- Andorka R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Arato, A. (1999). An International Quarterly Prospects for Democracy. *Social research*, 66(3), 0–0. (Editor's introduction)
- Bean, J. P. (2005). Nine Themes of College Student Retention. In A. Seidman (szerk.), *College student retention: formula for student succes* (pp. 221–237). Westpoint: Praeger Publishers.
- Bordás A. & Ceglédi T. (2012). A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanuló közösségek színterei. In Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz. & Márkus Zs. (szerk.), *Ifjúsági élethelyzetek 2.* (pp. 9–52). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71(4), 295–313.
- Ceglédi T., Fónai M. & Győrbíró A. (2012). Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(2), doi: 10.5911/HERJ2012.02.10
- Clark, B. R. & Trow, M. (1966). The Organizational Context. In Th. M. Newcombe & E. K. Wilson (szerk.), *College Peer Groups* (pp. 17–70). Chicago: Aldine.
- Coleman, J. S. & Hoffer, Th. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *Amerian Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.

- Coplen, M. (1994). Student Success and Development at Hutchinson Community College: Future Plans. In M. Coplen (szerk.), *Conference Review: „Leadership 2000” the Annual International Conference of League for Innovation in the Community College and the Community College Leadership Program* (6th, San Diego, CA, July 17 – 20, 1994).
- Demeter E., Gerő M. & Horzsa G. (szerk.) (2011). *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. Budapest: OFI.
- Engler Á. (2011). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Erős P. (2010). A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In Juhász E. (szerk.), *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus* (pp. 210–216). Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development.
- Fazekas M. & Sík D. (2008). *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Budapest: Kutatási Zárójelentés, Nemzeti Civil Alapprogram.
- Fényes H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debrecen: Debrecen University Press.
- Forray R. K. (2003). Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 12(2), 253–264.
- Györgyi Z. & Nagy Z. (szerk.) (2013). *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press.
- Györgyi Z. (2013). Student’s Study Path and their Social Background. In Györgyi Z. & Nagy Z. (szerk.) (2013). *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press.
- Harper, Sh. R. & Quaye, S. J. (szerk.) (2009). *Student Engagement in Higher Education*. New York–London: Routledge.
- Kardos K. (2011). *Egyetemi hallgatók egy felekezeti fenntartású szakkollégiumban*. Szakdolgozat. Kézirat.
- Kardos K. (2013). Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. Egy országos szakkollégiumi kutatás másodelemzésének tapasztalatai. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.), *Tiszteleg a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debreceni Egyetemi Kiadó. (Megjelenés alatt).
- Kozma T. & Bernáth K. (szerk.) (2012). *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea: Partium University Press & CHERD-Hungary.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Muller, Ch. & Ellison, Ch. G. (2001). Religious Involvement, Social Capital and Academic Achievement: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. *Sociological Focus*, 34(2), 155–183.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pusztai G., Hatos A. & Ceglédi T. (szerk.) (2012). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Educational Research in Central and Eastern Europe I*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. & Hatos, A. (szerk.) (2012). *Higher Education for Regional Social Cohesion*. Budapest: HERA.

- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *Társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai, G. (2011). *Láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai G., Bacskai K. & Kardos K. (2012). Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz. & Márkus Zs. (szerk.), *Ifjúsági élethelyzetek 2.* (pp. 120–147). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Rice, D. (2003). Religious Minorities and Persistence at a Systematic Religiously Affiliated University. *Christian Higher Education*, 8(1), 42–53.
- Szántó J. (1998). *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Budapest: Új Mandátum.
- Szekeres M. (1988). *Az értelmiségképzés esélyei: a hallgatók és a felsőoktatás*. Kandidátusi értekezés. Debrecen: KLTE.
- Szilágyi Gy. & Flóra G. (1999). Egyház az oktatás szolgálatában. *Keresztény Szó*, 8(1–2).
- Thomas, L. & Jones, R. (2007). *Embedding Employability in the Context of Widening Participation*. York: The Higher Education Academy.
- Tinto, V. (2003). *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series*. Syracuse: Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- Tomka M. & Lukács L. (1998). *Vigilia*, 63(5).

1. Nemzetközi és hazai trendek az árnyékoktatás kutatásában

1.1. Az „árnyékoktatás”

Az árnyékoktatás felé fordított oktatáspolitikai figyelem egyre erősödik. A lehetséges konzekvenciák számbavételének szándékával témája jelen van mind az UNESCO, mind az EU oktatáspolitikai szekciójában. Ezzel párhuzamosan a jelenség az oktatáskutatás releváns témájává vált. A hazai szakirodalmat tekintve fellelhetők ugyan olyan kutatási eredmények, melyek érintik az árnyék-oktatást, ám kifejezetten erre irányuló vizsgálatunk nincsen. Jelen tanulmányunk céljául azt tűztük ki, hogy a rendelkezésre álló adatokat összegyűjtjük, az árnyékoktatás szempontjából rendszerezzük, szociológiai háttérmutatók tükrében azokat megvizsgáljuk, megkísérelve egyúttal megragadni a hazai árnyékoktatás néhány főbb jellemzőjét.

A fogalom használata mára igen elterjedté vált: nemcsak kutatási koncepciókban, politikai vonatkozásban van jelen, de a mindennapi tájékoztató diskurzus részévé is vált. Habár jelentését sokan tudni vélik, tanulmányunkban nem tekinthetünk el attól, hogy e kifejezést jobban megvizsgáljuk. Szükséges ezt megtennünk az említett összefoglalást lehetővé tevő pontos jelentés meghatározás miatt, megadva, hogy mit tekintünk árnyékoktatásnak, és mit nem. Mindez azért különösen fontos, mivel a fellelhető adatokat nagyfokú fogalmi sokszínűségből kell kinyernünk.

Az „árnyékoktatás” az oktatáskutatás számára alkalmas koncepcióként Mark Bray munkáiban került kidolgozásra. E kifejezés sajátossága, hogy a kutató jelenség leírásához metaforát használ, valamint hogy e leírás mindig egy rendszerre vonatkozik. Az „árnyékoktatás” valójában egy metaforikus kép, amely egyszerre szemléletes és komplex értelmezési lehetőség kibontásra alkalmas. Az *árnyék* kifejezés magában foglalja, hogy a szóban forgó jelenség

¹ Az OKM 2006 10. évfolyamának nyilvános adatbázisa az Oktatási Hivatal tulajdona. A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta (HURO/0901/253/2.2.2.). A TERD adatbázisok létrejöttét az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok támogatta (OTKA – T69160). Köszönettel tartozunk Buda Andrásnak és Vadász Csabának, akik észrevételeikkel segítették tanulmányunk megírását.

mindig valami máshoz kapcsolódik, hiszen mindig valaminek az árnyékáról van szó. Tehát az oktatás területén vizsgálódva is van valami, amihez a vizsgálni kívánt jelenség szorosan kapcsolódik. Ez esetben ez nem más, mint az intézményesült oktatási rendszer. Egy árnyék további jellemzői közé tartozik még, hogy az eredeti tárgy pillanatnyi állapotától és a körülményektől függően állandóan változik, a fényviszonyoktól függően kiterjedése időnként kevésbé lehatárolható, s alapvetően kevés figyelem irányul rá. Az oktatáskutatás szempontjából mindezek a következőket jelentik: az árnyékoktatás (1) azért létezik, mert az oktatás „igazi” intézményrendszere is létezik; (2) a hivatalosan elfogadott oktatási rendszerrel együtt változik; (3) a figyelem középpontjában az oktatási rendszer áll, nem annak árnyéka; (4) az árnyék jellemzői kevésbé lehatárolhatók a hivatalosan létező oktatási rendszeréhez képest (Bray, 2009).

A hazai szakirodalomban Gordon Győri – Bray munkáira hivatkozva – „árnyékoktatás, árnyékiskola” névvel jelöli az oktatásnak azt a formáját, ami az intézményesített oktatás mellett működik, és az önként vállalt, minden esetben önköltséges, akadémiai tárgyakhoz kapcsolódó magánórak jelenségében realizálódik (Bray, 2009; Bray & Kwok, 2003; Gordon Győri, 2008). Tanulmányunkban ebből a definícióból indulunk ki, amikor árnyékoktatásról beszélünk. Egyéb esetekben a bemutatott kutatás fogalomhasználatát vesszük át.

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt használatosak a magánoktatás és árnyékoktatás (*private tutoring, shadow education*) kifejezések, csaknem szinonimaként. Jelentésbeli különbségük abban áll, hogy az árnyékoktatás kifejezés az egyre nagyobb fokú rendszerbe szerveződésre, egyre nagyobb kiterjedésre utal. Amint később látni fogjuk a hazai, témához kapcsolható kutatásokban használatos a „különóra” elnevezés is. Sajnos nem mindig tisztázott, hogy fizetett különóráról van-e szó, vagy a kötelező tanítási időn kívül szervezett, de iskolai kereteken belül igénybevett, nem önköltséges, sokszor szakköri jellegű vagy felzárkóztató órákról. E tisztázatlanság mellett is érdemes számba venni a különórákra vonatkozó kutatásokat, azzal a megkötéssel, hogy a nem önköltséges iskolai foglalkozások a fentebb tárgyalt definíciók értelmében nem tartoznak az árnyékoktatáshoz. Alapul véve a fentebb ismertetett, Bray–Gordon Győri meghatározást, mely mellett e tanulmányban elkötelezzük magunkat, a legfontosabb kritériumot nem teljesítik, vagyis nem önköltségesek.

1.2. Az árnyékoktatás jellemzői

Az árnyékoktatás olyan rendszer, amely megannyi változatos formát öltő magánórából épül fel. E magánórák legtöbbször személyes kontaktuson alapul, napjainkban azonban egyre gyakoribb az internetes kapcsolat is, vagy például Koreában és Dél-Afrikában telefonon, televízión keresztül is szerveződnek. A résztvevők számát tekintve lehet „egy tanár – egy diák” formáció, de egy tanár egész csoportot is taníthat. Mindezen formáknak eltérő pedagógiai vonatkozásai, eltérő költségei vannak, és eltérő oktatáspolitikai vonzata is (Bray, 2009).

Az árnyékoktatás működésének és jelenlétének van pozitív és negatív oldala egyaránt. Pozitív oldala egyértelműen az, hogy segíti a tanulókat a tanulásban, olyan tőkéhez juttatva őket, amelyet később a gazdasági fejlődésbe fordíthatnak vissza. Negatív oldala pedig, hogy azzal a segítséggel együtt, amelyet bizonyos tanulóknak ad, fenntartja és generálja a társadalmi különbségeket (Bray, 2009). Sajnálatos módon ezzel hozzájárul ahhoz, hogy a tanulói élményvilágban börtönként jelentkező érzet (Fenyő, 2005) bizonyos csoport számára a társadalmi előrejutás szempontjából valós helyzetté váljon.

A hazai árnyékoktatást a rendelkezésünkre álló adatok alapján a következő ismérvekkel jellemezhetjük. Magyarországon az árnyékoktatás kiterjedtsége jelentős, bár a Kelet-Ázsiára jellemző intézményesített magánoktatás-ipparról még nem beszélhetünk. Még az iskolai különórák igénybevétele mellett is magas százalékot mutat a magánórákért fizetők aránya, ezzel megfelel a posztszocialista országok mintájának. Intenzitását azonban e vizsgálatok alapján nem tudjuk megítélni, nincsenek értelmezhető adataink arra vonatkozóan, hogy átlagosan egy tanuló mennyi magánórát, és milyen tárgyakból vesz igénybe. Formáit tekintve szintén csak találgatásokba bocsátkozhatunk. Sejtetni lehet, hogy a személyes kapcsolaton alapuló „egy tanár – egy vagy esetleg két diák” formáció a legelterjedtebb, ám, hogy más formák milyen mértékben vannak jelen, azt e pillanatban homály fedi.

1.3. Az „árnyékoktatás” a magyar szakirodalomban

Magyarországon az árnyékoktatást célzottan feltáró kutatás még nem készült, s a jelenség feltérképezésének számos nehezítő tényezőjével kell számolni. A legnagyobb nehézségek abból származnak, hogy maguk a rendszerben szereplők e kvázi szolgáltatástípushoz olyan negatív vonatkozást kapcsolnak, amely az információszerzésnek gátló tényezője. Ez a negatív vonatkozás (1) a magántanárok esetében azt jelenti, hogy olyan jövedelemre tesznek szert, ami adózatlan; (2) a tanulók oldaláról azt az érzetet kelti, hogy ők tulajdonképpen nem „fair” előnyökhöz jutnak; (3) a szülők részéről pedig azt a félelmet, hogy

gyermeküket „butának” tarthatják (Bray, 2009). Mindamelllett az árnyékoktatás fent említett előnyös oldaláról is beszélhetünk, amely a kutatások előrelendítését segítheti.

A témával foglalkozó magyar tanulmányok egyik csoportjába azokat az írásokat sorolhatjuk, amelyek elméleti keretet, nemzetközi vagy hazai áttekintést nyújtanak az árnyékoktatásról vagy az árnyékoktatást is magukba foglaló különórákról (Gordon Győri, 2008; Mihály, 2004; Réti, 2009). Konkrét hazai kutatással nem találkozhatunk a témában, ennek ellenére a nagy volumenű, nemzetközi és országos tanulói felmérések közül több is érinti a kérdést. Ezekben a különórák látogatását fontos háttértényezőként vették számba például a tanulók eredményességét (*PISA vizsgálatok, Országos kompetenciamérés*), pályaválasztási aspirációit (*Pályaválasztási aspirációk kutatás*), munkaterheit (*Első tanulói munkaterhek vizsgálat, Második tanulói munkaterhek vizsgálat*) illetően, valamint az ifjúság alapvető oktatási helyzetképének bemutatása során (*Ifjúság 2008*) (Lannert, 2004; Nagy, 2002, 2004; Szabó & Bauer, 2009; Szénay, 2003; Vári, 2003). Emellett a különórák látogatása szerepet kap kisebb mintájú, egy-egy speciálisabb témát körüljáró kutatásokban is, amelyekben valamilyen oktatással vagy tanulással összefüggő jelenség magyarázó tényezőjeként jelenik meg (például a nyelvi készségekre gyakorolt hatása (Józsa & Nikolov, 2005), összefüggése az önértékeléssel, a munkával/tanulással szembeni attitűdökkel, valamint az általános kognitív képességekkel (Pásku & Münnich, 2000) stb.). Az elmúlt tizenöt évben publikált kutatások számadatait az 1. mellékletben rendszereztük.

Ezeket a kutatásokat a korábban már említett fogalmi sokszínűség jellemzi. Az adatok egymással történő összevetését és a nemzetközi összehasonlítást is nehezíti, hogy a különböző felmérésekben nem teljes mértékben tisztázott a „magánóra” és a „különóra” kifejezések pontos jelentése arra vonatkozóan, hogy fizetett, avagy nem fizetett órát jelent-e. Az említett kutatásokban a különórákat/magánórákat érthetjük csak tetten, amelyek elsősorban a nem fizetett, iskolai különóra igénybevételeéről tájékoztatnak, amelyek a fentebb bemutatott definíció szerint nem tartoznak az árnyékoktatás rendszeréhez. Bizonyos esetekben azonban fizetett magánórákra is vonatkoznak. Magukban foglalhatják továbbá az akadémiai tantárgyakhoz kötődő, illetve az azokhoz nem kötődő foglalkozásokat is, amelyek közül ez utóbbiak szintén nem tartoznak a Bray–Gordon Győri definíció szerinti árnyékoktatáshoz. Az 1. mellékletben bemutatott összefoglaló táblázat egyik legfontosabb tanulsága tehát, hogy a legkülönbözőbb módon méri ezt a jelenséget, mert nincs elfoga-

dott definíció, és ezáltal mérési eszköz sem Magyarországon az árnyékoktatás megragadásához.

1.4. Ok vagy tünet?

Az árnyékoktatás témaköréhez kapcsolhatók azon szociológiai kutatások is, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatás összefüggéseit vizsgálják (Andor, 1999, 2002; Gazsó, 2006; Kozma, 1975; Vargáné, 2005). A kutatások arra világítanak rá, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családból származó gyerekek kevésbé veszik igénybe a különórákat (nem mindig a szoros értelemben vett árnyékoktatás óráit) (Mihály, 2004; Réti, 2009).

Jelen tanulmányban e kutatások tapasztalatai alapján abból az elméleti feltevésből indulunk ki, hogy általában a különórákban, s méginkább az árnyékoktatásban jelentkező társadalmi különbségeket a Bourdieu által megfogalmazott társadalmi reprodukciós folyamatok mozgatják (2003). Ennek egyik árulkodó jele, hogy noha a család anyagi helyzete rendkívüli hatással van a különórákon való részvételre (például Kozma, 1975; Gazsó, 2006; Vargáné, 2005), a szülők iskolai végzettsége még ennél is erősebb prediktornak bizonyul. Erre Bourdieu (1978, 1998, 2003) társadalmi reprodukciós stratégiáiból kiindulva találhatunk magyarázatot. A különórákat, de különösképpen az árnyékoktatás óráit a tőkeátörökítés olyan eszközének tekinthetjük, amely által a magasan iskolázott szülők olyan előnyökhöz juttatják gyermekeiket, amely segíti őket az intézményesült kulturális tőke reprodukálásában. A családon belül elsajátított inkorporált és a családon belül (vagy általa) birtokolt objektivált kulturális tőkével szemben az intézményesített kulturális tőke a családon kívül szerezhető meg, mégis az egyik legfontosabb átörökítője a család társadalmi státusának. Felmerül a kérdés, hogy hogyan válik az iskola ezen átörökítés eszközévé, ha az oktatás minden társadalmi réteg számára hozzáférhető? Ennek egyik magyarázata, hogy olyan tudást kér számon, amelyet ő maga nem adhat meg (Bourdieu, 1998). A különórák iránti magas igényt e diszkrépancia egy fontos tüneteinek, egyfajta kritikai üzenetnek (vö. Gordon Győri, 2008) tekinthetjük, hiszen az érettségre való felkészüléshez, a felvételinél jelentős előnyt biztosító nyelvvizsgához, vagy általában egy középiskolai vagy főiskolai/egyetemi tantárgy teljesítéséhez is szükséges az oktatási rendszeren kívüli segítséget, még hozzá jelentős anyagi áldozatvállalással járó segítséget bevonni. Az oktatási rendszer felé magasabb igényeket támasztó, így annak minőségével kevésbé elégedett felsőbb társadalmi rétegek reprodukciós stratégiájának része (az elit iskolák preferálása mellett – vö. Fényes, 2010), hogy képesek felismerni a különórák által elsajátítható többlettudás jelentőségét az intézményesült kulturális tőke megszerzésében (Andor, 2002). Ez a

tőke a jövőben érhető el (vö. Bourdieu, 2003), mégis felülírja a gazdasági tőke közvetlen, jelenben megélt veszteségeit, s a különórákba történő befektetésen nem spórolnak a gimnáziumot választó családok (Örkény & Szabó, 2001), illetve elsőbbséget élvez például a ruházkodással és étkezéssel szemben is a magasabb státusú szülők esetén (Vargáné, 2005).

A különórák tehát okként (mint a kedvezőbb szocio-ökonómiai társadalmi csoportok nagyobb eredményességének oka) és tünetként is (mint az oktatási rendszer alapvető ellentmondásának tünete) értelmezhetőek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése kapcsán. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy csupán egyetlen eleme a családok társadalmi reprodukciós stratégiáinak. Arra sem az előző kutatások, sem a mostani elemzés nem adhat választ, hogy a különórák milyen mechanizmusokon keresztül fejtik ki hatásukat az intézményesített kulturális tőke megszerzésére. Tanulmányunkban tehát egyszerű összefüggések bemutatására vállalkozhatunk a különórák látogatása és a társadalmi hovatartozás között, feltételezve, hogy az összefüggés mögött az itt vázolt mélyebb társadalmi folyamatok munkálkodnak.

2. Eredmények: négy új adatbázis tanulságai

Tanulmányunkban négy kutatás adataival kívánjuk kiegészíteni az eddigi töredezett ismereteket. Célunk összegezni a rendelkezésünkre álló információkat az árnyékoktatás alapvető trendjeire vonatkozóan, valamint bepillantást nyújtani a jelenség társadalmi összefüggéseibe. A vizsgált adatbázisok sem adnak teljes képet a jelenségről, de támpontot nyújthatnak a probléma pontosabb felvázolásához és egy további kutatás kidolgozásához.

Elsőként a 2006-os Országos kompetenciamérés (továbbiakban OKM) során megkérdezett tízedik évfolyamra járók iskolán belüli és iskolán kívüli különóra látogatását mutatjuk be. Az általunk elemzett nyilvános adatfájl 10. évfolyamon minden telephely minden képzési típusának legfeljebb 30, véletlenszerűen kiválasztott tanulójának adatait tartalmazza. Az elemszám 43603.

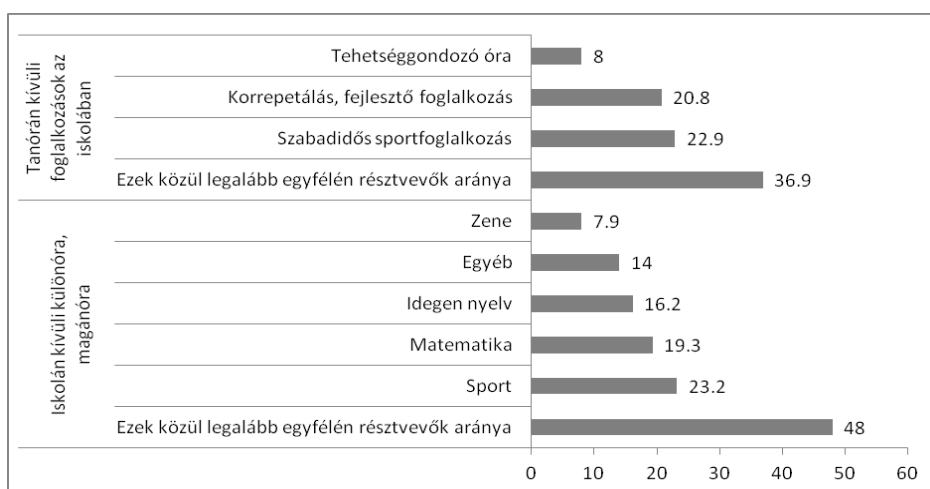
A közoktatáson túlmenően a felsőoktatásban is megvizsgáljuk a jelenséget. A CHERD-Hungary² kutatóközpont három adatbázisa segítségével mutatjuk be a Debreceni Egyetem hallgatóinak korábbi és jelenlegi árnyékoktatását, illetve annak társadalmi mögötteseit. Az adatbázisok jellemzőit a 2. melléklet tartalmazza.

² Center for Higher Educational Research and Development – Hungary.
<http://cherd.unideb.hu/>

2.1. A 2006-os 10. évfolyam „árnyékoktatása”

Az OKM során kitöltetett tanulói kérdőívek árnyékoktatásra utaló kérdései így hangzanak: „Milyen rendszeres, tanórán kívüli foglalkozásokon vesz részt az iskolában?” „Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?” Arról sajnos nincs információnk az OKM adatok alapján, hogy e foglalkozások mekkora részéért fizetnek a diákok. Így csak abból indulhatunk ki, hogy az iskolán kívüli különórák, magánórák látogatása foglalja leginkább magában azt, amit a nemzetközi szakirodalom árnyékoktatásnak nevez. Ez a diákok 48%-át érinti. Ezen belül is a matematika és az idegen nyelv tartozik szorosan ide: a tízedikesek mintegy egyötöde járt matematika- (19,3%), egyhatoda idegennyelvtanárhoz (16,2%). A teljesség kedvéért minden adatot bemutatunk az 1. ábrán.

1. ábra. Iskolai és iskolán kívüli különórán résztvevők százalékos aránya a 10. évfolyamosok körében az Országos kompetenciamérés adatai alapján 2006-ban (%)



Forrás: OKM 2006, 10. évfolyam tanulói adatbázis (N=43602)

A témát érintő kutatások tapasztalatait követve megvizsgáltuk a társadalmi háttérmutatók tükrében is a kérdést (1. táblázat). Az iskolán kívüli különórák tekintetében óriási szakadék figyelhető meg az egyes társadalmi rétegek gyermekei között. A legerősebben a szülők iskolai végzettsége határozza meg, hogy a család elküldi-e gyermekét ilyen foglalkozásokra. Az iskolázottság még az anyagi helyzetnél is mélyebb szakadékot jelent, ami összhangban van a fent bemutatott szociológiai kutatásokkal. A településtípust vizsgálva az látható, hogy a községektől a városokon és megyeszékhelyeken át Budapest felé haladva a tanulók egyre nagyobb hányada jelenik meg az árnyékoktatásban.

1. táblázat. Iskolai és iskolán kívüli különórán résztvevők százalékos aránya a szülői háttér adatok tükrében a 10. évfolyamosok körében az Országos kompetenciamérés adatai alapján 2006-ban (sorszázalék)

		Legalább egyféle tanórán kívüli <u>iskolai</u> foglalko- záson részt vesz (%)	Legalább egyféle <u>iskolán kívüli</u> külön- vagy ma- gánórán részt vesz (%)
Apa iskolai végzettsége	Nem fejezte be az ált. iskolát	35	27,5
	Általános iskola	31,6	30,7
	Szakiskola	34,8	42,4
	Szaktanárképző	35,7	42,5
	Érettségi	39	54,1
	Főiskola	40,3	63,5
	Egyetem	43,9	72,9
Anyai iskolai végzettsége	Nem fejezte be az ált. iskolát	33,7	21,7
	Általános iskola	30,7	30,1
	Szakiskola	33,8	41,1
	Szaktanárképző	34,8	39,7
	Érettségi	38,2	52,3
	Főiskola	43,1	65,6
	Egyetem	43,3	71,6
A család anyagi helyzete – standard index országos negyedei	1. negyed	35,3	35,2
	2. negyed	35,2	45,1
	3. negyed	38,4	53,5
	4. negyed	41,4	65,2
Település típusa	Község	40,5	36,1
	Város	36,9	44,7
	Megyeszékhely	35,2	50,1
	Budapest	39,4	54,8

Forrás: OKM 2006, 10. évfolyam tanulói adatbázis (N=43602)

Az iskolán belül történő különórák világát szintén befolyásolja a családok társadalmi háttere, de valamivel kisebb mértékűek az egyes kategóriák közötti különbségek, mint az iskolán kívüli különóránál. (Ez összecseng Nagy Mária (2002) és Andor Mihály (1999) néhány évvel korábbi eredményeivel.) Mindez értelmezhető egyrészt a társadalmi különbségek iskolán belüli enyhüléseként: az alacsonyabb társadalmi státusú diákok kevésbé vannak lemaradva szerencsésebb háttérű társaikhoz képest az iskolán belüli, mint az iskolán kívüli különórákban. Másrészt értelmezhető úgy is, hogy a különbségek meglelte – még ha kisebb mértékűek is – már önmagában is arról árulkodik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nagyon mélyen húzódnak, és még a (feltételezhetően) széle-

sebb körben elérhető lehetőségek kiaknázásában is érzékelhetők. Érdemes kiemelni továbbá, hogy igazán nagy tépje az iskolán kívül felsorolt típusoknak (főleg a matematikának és az idegen nyelvnek) van, hiszen nagyobb súllyal esnek latba a továbbtanulásnál, mint az iskolán belül felsorolt lehetőségek. Talán nem véletlen, hogy az egyetemet végzett apák 72,9%-a az iskolán kívül keres kiegészítő vagy korrigáló megoldásokat gyermekének.

2.2. A Debreceni Egyetem hallgatóinak árnyékoktatása

2.2.1. Árnyékoktatás a hallgatók középiskolás éveiben

A TERD 2008 kutatás adatai szerint a BA/BSc képzés első kilépő generációjának többsége, csaknem kétharmada (60,5%) járt fizetett különórara egyetemi éveit megelőzően, középiskolás korában (2. táblázat). Ez többségében a középiskolán kívül történt (47,9%), de sokatmondó az az adat is, amely a fizetős órák iskolán belüli jelenlétére hívja fel a figyelmet (ilyenre járt a megkérdezettek 12,6%-a). Arra sajnos nem kaptunk választ a kérdőívből, hogy mindez milyen típusú különórát jelentett. A négy évvel későbbi HERD 2012 kutatás azonban már arra is kitért, hogy mi készítette a megkérdezettek kétharmadát (66,4%) középiskolás korában arra, hogy az iskolán kívül tegyen szert többlettudásra. A hallgatók több mint a fele (51%) járt nyelvvizsga miatt fizetett különórara, de a felvételi sikerére (27,5%) és a jobb jegyre (27,4%) való törekvés is sok diákot kényszerített fizetett különórák igénybe vételére.

2. táblázat. A Debreceni Egyetem hallgatóinak fizetett különórara járása középiskolás korban (%)

	TERD 2008	HERD 2012
Fizetett különórara járt	60,5%	66,4%
A középiskolájában járt	12,6% (20,9%)	-
A középiskoláján kívül járt	47,9% (79,1%)	-
A felvételire való felkészítés miatt járt	-	27,5% (53,1%)
Jobb jegy érdekében járt	-	27,4% (53,7%)
Nyelvvizsgára való felkészülés miatt járt	-	51% (81,8%)
Egyéb okból járt	-	5,4% (13,3%)

Forrás: TERD 2008 és HERD 2012 DE almintái (Zárójelben: A fizetett különórara járók körében hány százalék járt az adott okból)

Ez az intenzitás követi a posztszocialista országokban tapasztalható magánórak látogatását. Egy 2007-ben, tizenkét posztszocialista országban végzett kutatás adatai szerint Ukrajnában a hallgatók 80%-a, Lengyelországban 70%-a, Litvániában 65%-a, Szlovákiában 60%-a, Bosznia-Hercegovinában 60%-a,

Horvátországban pedig 55%-a vett részt valamilyen formában egyéni vagy csoportos fizetett különórán egyetemi éveit megelőzően (Bray, 2009).

Ezeket az adatokat összevetettük két középiskolás korosztályra vonatkozó kutatás adataival. Noha a különböző kutatások („Második tanulói munkaterhek”, OKM 2006 10. évfolyam, TERD, HERD) alapsokaságainak (10–12. évfolyam az országban, Debreceni Egyetem BA/BSc végzős évfolyamai, belépő és kilépő évfolyamok minden szinten), a kutatások időpontjainak (2002, 2008, 2012) és a kérdésfeltevés jellegének (magántanár látogatása, részvétel fizetett különórán) eltérései csak óvatos megállapításokra engednek következtetni, elgondolkodtató az a szembetűnő különbség, amely a hallgatói generáció és a néhány évvel korábbi középiskolás korosztály között tapasztalható. Az ország egyik legnagyobb vidéki egyetemének hallgatói körében ugyanis többszörösen gyakoribb volt a fizetett különórán való részvétel középiskolás korban, mint a néhány évvel korábbi középiskolás korosztály országos mintáján. Még a megkérdezett csoportok között a legmagasabb aránnyal rendelkező 12. évfolyamos gimnazisták 25%-os részvételét is sokszorosán felülmúlja az egyetemre bekerült korosztály egykori árnyékoktatása, a szakiskolák nagyságrendi lemaradásáról nem is beszélve (vö. Bánkuti, Horváth & Lukács, 2004; Lannert, 2004; OKM, 2006; Szénay, 2003). Ez azokat a korábbi eredményeket támasztja alá – a már említett összeegyeztetési nehézségek mellett –, hogy azok, akik magánórákon vagy különórákon vesznek részt, versenyelőnyben vannak az abból kimaradókhöz képest, és nagyobb eséllyel jelennek meg a felsőoktatásban (Andor, 2002; Lannert, 2003, 2004).

2.2.2. Árnyékoktatás a hallgatók egyetemi éveiben

A TERD kutatás második hullámának köszönhetően alkalmunk volt betekintést nyerni abba is, hogy a felsőoktatásban is megjelennek-e a hallgatók különóra-látogatásának középiskolából hozott mintái – vagy a másik oldalról megközelítve: a felsőoktatás is megköveteli-e külső erőforrások bevonását a sikerességhez. 2010 tavaszán a Debreceni Egyetem mesterképzéses hallgatóinak 40,4%-a járt valamilyen fizetett különórára egyetemi tanulmányai során (3. táblázat), amelyek többségére a felsőoktatás keretein kívül került sor. A hallgatók tehát a középiskolai mintát továbbviszik a felsőoktatásba, és ott is igénybe vesznek olyan szolgáltatásokat, amelyek a képzés kiegészítését, esetleg korrekcióját szolgálják.

3. táblázat. Válaszok a következő kérdésre: „Jártál-e egyetemista/főiskolás korodban az alábbi programokra? – fizetett különóra”

	fő	%
Egyetemen/főiskolán jártam	38	8,1
Egyetemen/főiskolán kívül jártam	145	31,3
Egyetemen/főiskolán és azon kívül is jártam	5	1
Nem jártam	271	58,3
Nincs válasz	6	1,3
Összesen	465	100

Forrás: TERD 2010, DE alminta

2.2.3. Rétegspecifikus árnyékoktatás?

A fent bemutatott szociológiai kutatások tanulsága szerint a társadalmi háttér már a felsőoktatásba való bekerülésre is hatással volt, így egy szelektált hallgatói sokaságban vizsgálhattuk meg az árnyékoktatás társadalmi meghatározottságait (4. táblázat). A fent említett kutatásokkal összhangban a gimnazisták magasabb részvételi aránya az árnyékoktatásban szembetűnő volt a 2008-ban és a 2012-ben megkérdezett hallgatók középiskolás éveire vonatkozóan. A középiskola fenntartója azonban nem mutatkozott meghatározó tényezőnek egyik adatbázisban sem. A szülők iskolázottságát tekintve a diploma jelentette a fő választóvonalat: mindhárom adatbázisban magasabb fizetett különóra látogatási arányt tapasztaltunk azon családok gyermekeinél, ahol legalább az egyik szülő diplomás volt. A lakóhely csak a végzős alapképzéses hallgatók (TERD 2008) árnyékoktatását befolyásolta. Esetükben a korábbi kutatások eredményeihez hasonló települési lépcső rajzolódott ki: a településnagyság növekedésével együtt növekedett a fizetett különórára járók aránya is. A kedvező anyagi helyzet (amelyet a szülők objektív javainak összegével mértünk) minden adatbázisban a gyakoribb fizetett különórára járást valószínűsítette.

4. táblázat. A Debreceni Egyetem hallgatóinak középiskolás vagy egyetemista évekbeli fizetett különórára járása a középiskolai és társadalmi háttér adatok tükrében (sorszázalékok, indexátlagok)

		TERD 2008 (kö- zépiskolás korban)	TERD 2010 (egye- temista korban)	HERD 2012 (kö- zépiskolás korban)
Középiskolai osztály típusa (%)	Szakközépiskola	53,5***	39,5	51,3***
	Gimnázium	68,5***	41,5	71***
Középiskola fenn- tartója (%)	Állami	61,3	41,1	65,7
	Egyházi	69,9	37,5	69,9

		TERD 2008 (köz- épiskolás korban)	TERD 2010 (egye- temista korban)	HERD 2012 (köz- épiskolás korban)
Érettségizett szülők (%)	Egyik szülő sem	55,8	31,9	50***
	Legalább az egyik szülő	62,9	42,6	68,8***
Diplomás szülők (%)	Egyik szülő sem	58,5**	36,9*	58,6***
	Legalább az egyik szülő	69,6**	45,7*	74,7***
Lakóhely település- típusa (%)	Falu, tanya, község	54,8**	41	63,1
	Egyéb város	62,7**	41	65,4
	Főváros vagy me- gyeszékhely	71,4**	40,2	71,3
Szülők objektív javainak összege (indexátlag)³	Akik jártak különó- rára	6,62**	5,25*	5,38***
	Akik nem jártak különóra	5,77**	4,76*	4,42***

Forrás: TERD 2008, TERD 2010, HERD 2012, DE alminták (A 4. és 5. táblázat keresztátlálk és átlagösszehasonlítások eredményeit összegzi. A keresztátlálknál az egyes cellákba került esetek véletlen eloszlástól való eltérését Pearson-féle χ^2 próbával teszteltük. Az átlagok összehasonlításnál egyszempontos variancia analízist alkalmaztunk. *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$; ***: $p \leq 0,001$)

2.2.4. A hallgatók mint áruba bocsátók

A hallgatók azonban nem pusztán igénybe vevői, hanem szolgáltatói is az árnyékoktatásnak. Több okból is vonzóak lehetnek óraadóként az árnyékoktatás piacán: friss tudással rendelkeznek, az idősebbekhez képest jobban ismerik az általános és a középiskola diákoldalát (kapcsolataik is szorosabbak hozzá), rugalmasabbak a helyszín tekintetében (akár házhoz is mennek), valamint diploma hiányában olcsóbban kínálnak magánórákat. A hallgatók mint óraadók motivációi között pedig feltételezhetően szerepel a tudásuk áruba bocsátásával megkereshető pénz, a szakmai szerepelsajátítás kihívása (főleg akkor, ha tanári pályára készülnek), de a magánórák felvállalását lehet az önbizalom megnyilvánulásaként vagy a szakmai öntudat kibontakozásának jeleként is értelmezni (Pusztai, 2011).

³ TERD 2008 és 2010: saját lakás, nyaraló vagy telek, családi ház, számítógép, internet előfizetés, Hi-fi torony, klíma berendezés, házi mozi rendszer, személyautó, plazma tévé. HERD 2012: saját lakás, családi ház; nyaraló, hobbitelek; plazma TV, LCD TV; asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel; táblagép, e-book olvasó; mobil-internet (telefonon vagy táblagépen); mosogatógép; klíma; egy csendes hely, ahol felkészülhetsz az órákra; személyautó; okostelefon. A TERD 2008 adatbázisban válaszlehetőségként szerepelt, hogy „több is van”. Ezesetben 2 ponttal számítottuk be az indexbe.

Az adatok tanulsága szerint a jelenség sokakat érint, hiszen a vizsgált adatbázisokban szereplők 8,1%, 13,9%, illetve 16,8%-a mondta azt, hogy rendelkezik vagy rendelkezett már magántanítvánnyal – valaki többel is (5. táblázat). A legnagyobb arányban a Zeneművészeti, a Természettudományi és Technológiai, valamint a Bölcsészettudományi Kar hallgatói adnak különórát, ami a zeneoktatás sajátosságaival, a bölcsész nyelvszakosok nyelvvizsgák miatti népszerűségével, valamint a természettudományi szakok speciális jellegével magyarázható.

5. táblázat. A hallgatók óraadóként való részvétele és az azokat befolyásoló tényezők (százalékok, átlagok)

		TERD 2008	TERD 2010	HERD 2012
Rendelkezik-e vagy rendelkezett-e már magántanítvánnyal (%)		8,1	13,9	16,8
Top 3 kar		GVK ⁴ (17,9%), IK (17,1%) TTK (10,3%)	ZK (41,6%) TTK (20,9%) BTK (25,6%)	KTK (50%) ZK (43,5%) BTK (36,4%)
Érettségi vizsga osztályzata (átlag)	Van/volt magántanítványa	4,53*	-	-
	Nincs/nem volt	4,34*	-	-
BA/BSc diploma osztályzata (átlag)	Van/volt magántanítványa	-	4,25	-
	Nincs/nem volt	-	4,29	-
Hány százalék-nak van/volt magántanítványa (%)	Legalább egy középiskolai eredménnyel rendelkezik ⁵	-	-	21,2**
	Nem rendelkezik	-	-	13,8**
Szülők objektív javainak összege (indexátlag)	Van/volt magántanítványa	8,23**	5,43	5,04
	Nincs/nem volt	6,62**	5,18	5,08

Forrás: TERD 2008, TERD 2010, HERD 2012, DE alminták

Kíváncsiak voltunk, hogy az egyetemista árnyékoktatók vajon a jobb tanulmányi eredményű hallgatók közül kerülnek-e ki. Bebizonyosodott, hogy a középiskolai években jobb eredményeket felmutatók nagyobb valószínűséggel vállalnak magánórákat egyetemi éveik alatt, de az alapképzéses diploma minősítése már nem függ össze a magiszteri hallgatók óraadói tevékenységével. Érdekes, hogy a megkérdezettek szüleinek jövedelmi helyzetét tekintve a há-

⁴ GVK: Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar, IK: Informatikai Kar, TTK: Természettudományi és Technológiai Kar, ZK: Zeneművészeti Kar, BTK: Bölcsészettudományi Kar, KTK: Közgazdaságtudományi Kar

⁵ Díjat/ösztöndíjat kapott az alábbiak valamelyikéért: félévi vagy év végi tanulmányi teljesítmény, versenyeredmény, művészeti vagy sportteljesítmény

rom adatbázisból kettőben nem találtunk szignifikáns különbséget a magántanítvánnyal rendelkező és a nem rendelkező hallgatók között. Tehát feltételezhetően nem a rosszabb anyagi körülmények javítása miatt vállalnak magántanítványokat. Sőt, a végzős BA/BSc hallgatók közül azok tűnnek fel inkább magántanári szerepben, akik szülei jobb anyagi helyzetben vannak.

3. Összegzés

Tanulmányunkban betekintést nyújtottunk az árnyékoktatás nemzetközi szakirodalmába, megkíséreltük összegyűjteni és rendszerezni a témához kapcsolódó magyar írásokat, valamint azok tapasztalatait kiegészítettük négy újabb adatbázis elemzésével.

A 2006-ban tízedik évfolyamra járó középiskolások csaknem fele vett részt iskolán kívüli különórákon, magánórákon, s jelentős eltérésekre bukkanunk az egyes társadalmi háttérváltozók mentén.

A Debreceni Egyetem 2008-ban és 2012-ben megkérdezett hallgatóinak mintegy kétharmada járt fizetett különórára középiskolás éve alatt, vagyis az egyetemre bejutott hallgatók nagy többsége az iskolai kereteken kívül jutott tudásbeli többletethez.

Az egyetemisták megkérdezéséből kitűnő további trend, hogy a magánóra igénybe vétele nem fejeződik be a középiskolás évekkel, hanem az egyetemi tanulmányok idejére is kitolódik. A Debreceni Egyetemen 2010-ben magiszteri tanulmányokat folytatók négytizede fizetett magánórákért egyetemi éve alatt.

Mind a középiskolai, mind pedig az egyetemi években szembe tűnő a fizetett különóra látogatásának társadalmi meghatározottsága, ami összecseng a korábbi szociológiai kutatások tapasztalataival. Mindez azt bizonyítja, hogy az árnyékoktatás a családok társadalmi reprodukciós stratégiájának fontos eleme.

Az is megmutatkozott, hogy az egyetemisták nemcsak mint igénybe vevők jelennek meg az árnyékoktatás rendszerében, hanem magántanárként mint szolgáltatók is. A 2012-es hallgatói adatok szerint minden hatodik egyetemistáról elmondható, hogy rendelkezik vagy rendelkezett már magántanítvánnyal.

Az általunk vizsgált adatbázisok a jövőben lehetőséget nyújthatnak a téma mélyebb megismerésére, így árnyaltabb kép rajzolódhat ki például az árnyékoktatás eredményességgel, pályaválasztási aspirációkkal, továbbtanulással való összefüggéseiről (a családi háttér hatását kiszűrve is), illetve további

dimenziók (nemi, területi, iskolatípusonkénti, oktatási szintenkénti, időbeli, a foglalkozások száma, folytonossága, típusa) szerinti mintázatairól.

Felhasznált irodalom

- Andor M. (1999). Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10), 3–18.
- Andor M. (2002). Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 11(2), 191–210.
- Bánkuti Zs., Horváth Zs. & Lukács J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3–26.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–177). Aula Kiadó.
- Bourdieu, P. (2003). Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (szerk.), *Iskola és társadalom* (pp. 73–88). Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring*. Paris: UNESCO Publishing.
- Bray, M. & Kwok, P. (2003). Demand for Private Supplementary Tutoring: Conceptual Consideration, and Socio-Economic Patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611–620.
- Fenyő I. (2005). Az iskola világa metaforák tükrében. In Buda M. (szerk.), *Léggör – közhézet – tanulás* (pp.100-120). Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszék.
- Fényes H. (2010). Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 3, 3–31.
- Gazsó F. (2006). A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Fényes H. & Róbert P. (szerk.), *Iskola és mobilitás* (pp. 85–102). Debrecen: K.N.
- Gordon Győri J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
- Józsa K. & Nikolov M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lannert J. (2003). A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In Lannert J. (szerk.), *Pályaválasztási elképzelések Magyarországon* (pp. 54–72). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert J. (2004). Pályaválasztási aspirációk. PhD értekezés. Kézirat.
- Mihály I. (2004). Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4-5), 150–155.
- Nagy M. (2002). Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(12), 16–43.

Nagy M. (2004). Teher-e a munka? Tanulás és rendszeres elfoglaltságok hetedik és kilencedikes tanulók körében. In Székely B. (szerk.), *A tanulók munkaterheinek vizsgálata*, Budapest: Országos Köznevelési Intézet.

OKM (2006). *Országos kompetenciamérés nyilvános adatfájlja*. Oktatási Hivatal.

Örkény A. & Szabó I. (2001). A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. *Educatio*, 10(3), 472–492.

Pásku J. & Münnich Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77.

Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Réti M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékköztanítás? In *Szárnny és teher* (pp. 17–21). Budapest: Bölcsész Tanácsa Alapítvány.

Szabó A. & Bauer B. (szerk.) (2009). *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.

Szénay M. (2003). A diákok „munkaideje”. In Mayer J. (szerk.), *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.

Vargáné P. K. (2005). A csoportos mobilitás göröngyös útja. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 22–44.

Vári P. (szerk.) (2003). *PISA vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

1. melléklet. „Árnyékköztanítás” a középiskolások és egyetemisták körében az elmúlt 15 évben Magyarországon, időrendi sorrendben (%) (áttekinthető táblázat)

		Különóra általában (szervezett)		Csak fizetett
		Iskolán belüli	Iskolán kívüli	Fizetett különóra
Középiskolások „árnyékköztanítása”				
„Pályaválasztási aspirációk” kutatás – OKI-KK, 1999 tavasz (Békéscsaba, Kecskemét, Szombathely, N=3664)	17 éves gimn.	k: 3,6 ⁶ ny: 10,2 s: 11,1	k: 18,9 ny: 36,5 s: 28,8	k: 73,6 ⁷ ny: 80,1 s: 47
	17 éves szakköz.	k: 5,9 ny: 9,6 s: 8	k: 21,8 ny: 15,8 s: 27,2	k: 69,1 ny: 68,8 s: 32,7
	17 éves szaktanul.	k: 1,4 ny: 6,1 s: 4,8	k: 2,3 ny: 2,8 s: 21,8	k: 29,2 ny: 27,5 s: 31,3
PISA 2000 vizsgálat (nemzetközi)	15 évesek, OECD	-	25 ⁸	-
	15 évesek, Magyarok.	-	majdnem 50	-

⁶ A rövidítések az alábbi különóra típusokat jelölik: k - korrepetálás, ny - nyelv, s - sport. Összevont adatok nem álltak a rendelkezésünkre, az egyes különóra típusok összeadása pedig torz eredményt hozott volna azon esetek miatt, amikor egy diák több különórára is jár.

⁷ A „fizetett” válaszok aránya

⁸ A pontos meghatározás: „Iskolán kívüli korrepetálás vagy valamilyen egyéb, készségfejlesztő foglalkozás”

		Különóra általában (szervezett)		Csak fizetett
		Iskolán belüli	Iskolán kívüli	Fizetett különóra
Középiskolások „árnyékkoktatása”				
„Első tanulói munkaterhek vizsgálat”, 2002 tavasz (országos, N=1643) ⁹	9. évf.	38 ¹⁰	47 ¹¹	-
„Második tanulói munkaterhek vizsgálat”, 2002 ősz (országos, N=1491) ¹²	10. évf. szakköz.	53		17 ¹³
	12. évf. szakköz.	70		25
	10. évf. gimn.	77		29
	12. évf. gimn.	83		31
	10. évf. szakis.	34		4
Országos kompetenciamérés 2006 (országos, N=43602)	10. évf. szakköz.	38,2 ¹⁴	46,9 ¹⁵	-
	10. évf. gimn.	42,9	64,1	-
	10. évf. szakis.	25,7	26,3	-
	10. évf. összesen	36,9 ¹⁶	48 ¹⁷	-
Egyetemisták középiskolás kori „árnyékkoktatása”				
Ifjúság 2008 (országos, 15-29 éves korosztály, N=8076) ¹⁸	Egyetemisták	58		-
	Főiskolások	59		-
	(15-19 évesek)	(36)		-
TERD 2008 (Debreceni Egyetem, N=728)	Kilépő BA/BSc	-		60,5
HERD 2012 (Debreceni Egyetem, N=1118)	Belépő és kilépő hallgatók minden szinten	-		66,4
Egyetemisták „árnyékkoktatása”				
TERD 2010 (Debreceni Egyetem, N=465)	Belépő MA/MSc	-		40,4

Forrás: saját szerkesztés Mihály, 2004; Vári, 2003; Szénay, 2003; Nagy, 2002, 2004; Lannert, 2004; Szabó & Bauer, 2009 nyomán; valamint a TERD 2008, a TERD 2010, a HERD 2012 és az OKM 2006 adatbázisok saját elemzése alapján

⁹ Pontos kérdés: „Tanórán kívüli rendszeres szervezett heti elfoglaltság, azaz különóra”

¹⁰ Az alábbi iskolán belüli különórák tartoztak ide: edzés, szakkör, korrepetálás, hittan, énekar, művészeti foglalkozás, különóra, zenetanulás, egyéb iskolai foglalkozás, tehetségnevelés

¹¹ Az alábbi iskolán kívüli különórák tartoztak ide: edzés, különóra, művészeti foglalkozás, egyéb

¹² Az elemszám háztartásonként értendő, ahol két-két személy volt megkérdezve: egy gyermek és egy szülő

¹³ Magántanárhoz járók aránya

¹⁴ Legalább egyfélén résztvevők aránya az alábbi tanórán kívüli programokból az iskolában: korrepetálás, fejlesztő foglalkozás, tehetséggondozó óra, iskolai szervezésű szabadidős sport-foglalkozás

¹⁵ Legalább egyfélén résztvevők aránya az alábbi iskolán kívüli különórákból: matematika, idegen nyelv, zene, sport, egyéb

¹⁶ A ténylegesen válaszolók közötti arány, 26,8%-os válaszhiány mellett

¹⁷ A ténylegesen válaszolók közötti arány, 25,5%-os válaszhiány mellett

¹⁸ Általános- vagy középiskolás kori arányok

2. melléklet. Az elemzett hallgatói adatbázisok jellemzői és árnyékoktatással összefüggő kérdései

	TERD 2008¹⁹	TERD 2010	HERD 2012²⁰
Elemszám (a Debreceni Egyetem almintái)	728	465	1118
Adatfelvétel ideje	2008 novembere	2010 tavasza	2012 tavasza
Alapsokaság	Nappali tagozatos végzős BA/BSc hallgatók	Nappali tagozatos MA/MSc hallgatók	Nappali tagozatos kilépő és belépő évfolyamok minden szinten
Mintavételi eljárás	Karonként reprezentatív minta, többlépcsős csoportos mintavétel. Az alapsokaság egyharmada került a mintába.	A lekérdezés teljes körű, a visszaérkezési arány 68% volt.	Karonként, évfolyamonként és képzési szintenként reprezentatív minta, többlépcsős csoportos mintavétel. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., és az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20%-át az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain.
Középiskolás kori árnyékoktatásra vonatkozó kérdések	Kérlek, emlékezz vissza, jártál középiskolás korodban az alábbi programokra? – Fizetett különóra	-	Középiskolai éveid alatt részt vettél magánórán (fizetett különórán az iskolán kívül)?
Egyetemista kori árnyékoktatásra vonatkozó kérdések	-	Jártál-e egyetemista/főiskolás korodban az alábbi programokra? – Fizetett különórára	-
Kérdések az árnyékoktatásban óraadóként való részvételre vonatkozóan	Rendelkezel-e/rendelkeztél-e már tanulmányaid alatt a következők valamelyikével? – Magántanítvány(ok)	Rendelkezel-e/rendelkeztél-e már tanulmányaid alatt a következők valamelyikével? – Magántanítvány(ok)	Igazak rád az alábbi állítások? – Rendelkezem vagy rendelkeztem már magántanítvánnyal

¹⁹ Tertiary Education and Regional Development. A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (OTKA T-69160). Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

²⁰ HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HURO/0901/253/2.2.2.). Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

KOVÁCS KLÁRA

A SPORTOLÁS HATÁSA A PARTIUMI HALLGATÓK NEM TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGÉNEK EGYES DIMENZIÓIRA¹

1. Bevezetés

A nemzetközi szakirodalomban a sportolás egészségmagatartásra gyakorolt hatásának vizsgálata nemcsak a megfelelő prevenciós programok kidolgozásának és megvalósításának érdekében fontos, hanem a nevelésszociológia egyik kiemelt területén, az eredményesség vizsgálatában is. A nem tanulmányi eredményesség vizsgálatának központi kérdése a nem formális tanulásához kapcsolódó viselkedés- és magatartásformák megismerése. Ezek megmutathatják a preskriptív (előíró) vagy a proskriptív (tiltó) normák érvényesülését. Ez utóbbihoz tartozik az olyan káros egészségmagatartás-formák kerülése, mint például a drogfogyasztás (Pusztai, 2004, pp. 243–244).

E vizsgálatok szerint az olyan kockázati tényezők, mint a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás, a nem biztonságos szexuális magatartás, az öngyilkosság, illetve a depressziós tünetek ritkább előfordulása a nem tanulmányi jellegű eredményesség dimenzióiba tartoznak. A kutatók arra keresik a választ, hogy a sportolás, fizikai aktivitás gyakorisága vajon hozzájárul-e a káros egészségmagatartási formák kerüléséhez, előfordulásuk kisebb gyakoriságához, vagy pedig éppen ellenkezőleg, a sportolással a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, depressziós tünetek gyakorisága is növekszik (Field, Diego & Sanders, 2001; Fisher, Juszczak & Friedman, 1996; Perry-Burney & Takyi, 2002).

Ezek alapján a nem tanulmányi eredményesség dimenzióinak tekintjük az alkohol- és drogfogyasztás, valamint a dohányzás kerülését, s a sport és eredményesség összefüggéseit vizsgáló szakirodalom alapján a depresszió percepcióját, feltételezve, hogy a sport védőfaktorként funkcionál ezekkel szemben, miközben érvényesül az erre vonatkozó proskriptív normák betartása.

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogyan hat a sportolás a nem tanulmányi eredményesség egyes dimenzióira (dohányzás, drog- és alkoholfogy-

¹ A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta (HURO/0901/253/2.2.2.). A tanulmány az Institutional Effects on student achievement in Higher Education c. kutatás, a RH/885/2013 számú pályázati projekt keretében a Debreceni Egyetem támogatásával jelent meg.

gyasztás kerülése, depressziós tünetek kisebb előfordulása) a partiumi régió hallgatói körében. Vizsgálatunkban a pozitív pszichológia szemléletmódjának mintájára pozitív nevelésszociológiai megközelítést alkalmaztunk. Az előbbi kidolgozása Seligman és Csikszentmihalyi (2000) nevéhez köthető. Véleményük szerint a társadalomtudományokra jellemző kritikai attitűd helyett – mely leginkább a társadalom patológiás eseteit, diszfunkcióit és ezek okait vizsgálja –, de ezeket nem figyelmen kívül hagyva, fontosabb lenne megtalálni azokat a pozitívumokat, protektív tényezőket (védőfaktorokat), amelyek az egyének és közösségek jóllétét segítik elő.

A pozitív megközelítés alkalmazása a szociológia, nevelésszociológia és felsőoktatás-kutatás tudományterületein azon társadalmi tényezők, mechanizmusok és jelenségek felkutatására vonatkozik, amelyeket társadalmi védőfaktoroknak tekinthetünk. Ilyen védőfaktorok lehetnek a vallás, a társadalmi tőke, a társas támogatás (Pikó, 2010). Értelmezésünkben tehát a pozitív nevelésszociológiai szemléletmód a felsőoktatás-kutatásban olyan társadalmi védőfaktorok felkutatását jelenti, amelyek hozzájárulnak a felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgatók jóllétéhez, s ezen túllépve, akár a jólléten keresztül, tanulmányi és nem tanulmányi eredményességükhöz.

Hamvai és Pikó (2008) egyik tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a pozitív megközelítésmód jól adaptálható az iskola világára. Például meg lehetne vizsgálni, hogy mik azok a pozitív tényezők, amelyek felkeltik a diákok érdeklődését, kíváncsiságát, akik ezek által jobban motiválhatók lehetnek a tanulás iránt, így az iskola nem lesz unalmas, stresszes közeg a számukra. Az érdeklődés együtt járhat a magasabb önbecsüléssel, jobb társas kapcsolatokkal, pozitív, optimista jövőképpel, nagyobb belső önkontrollal. Ezek segítik az egyén jóllétét, s védőfaktorként funkcionálnak. A neveléstudományoknak jelentős feladatuk van az egészségfejlesztésben: az egészséges életmódra való nevelés (az ismeretátadás, a magatartás-alakítás, az attitűdformálás, az öntevékenységre ösztönzés által), a mindennapos testnevelés és a környezeti nevelés révén hatékonyan befolyásolhatja a gyermekek szemléletét, viselkedését, hozzájárulva ahhoz, hogy egészségtudatos, felelősségteljes felnőttekké váljanak. Ehhez azonban az iskolának pontosan meg kell határoznia egészségfejlesztő koncepciójában, hogy milyen szinten és dimenziókban képes tevékenykedni (Nagy, 2005).

2. A sportolás mint védőfaktor

Fox (1999) elsősorban a sport mentális jóllétre gyakorolt pozitív hatását hangsúlyozza. Véleménye szerint a sport segít a mentális betegségek és rendelle-

nességek kezelésében, megelőzésében, és növeli a testi-lelki jóllétet mind a mentális betegek, mind az átlag populáció körében. Segít csökkenteni a mindennapi stresszt és szorongást, növeli az önbizalmat, és számos szociális haszonnal bír, például javítja a társas kapcsolatokat. Harrison és Narayan (2003) kutatási eredményei szerint azok a diákok, akik valamilyen sporttevékenységben vesznek részt, egészségesebb testképpel rendelkeznek, kisebb valószínűséggel jellemző rájuk érzelmi rendellenesség, illetve hogy fizikailag és/vagy szexuálisan bántalmaznák társaikat. Igazolták, hogy a rendszeresen sportolók kisebb arányban követnek el öngyilkosságot. Ugyanerre az eredményre jutott Brown és Blanton (2002) szerzőpáros is.

Egy spanyol, magyar és román testnevelőtanár-jelöltek körében végzett vizsgálat tanulságai szerint az aktív hallgatók jobb általános egészségi állapottal és fizikai funkciókkal rendelkeztek ritkán, vagy egyáltalán nem sportoló társaikkal szemben (Bertók, Ozsváth, Stirbu & Kotta, 2011).

Egy longitudinális vizsgálat szerint az extrakurrikuláris tevékenységek (köztük a sport) mintázata befolyásolhatja az önbizalom kezdeti szintjét és növekedésének mértékét serdülő- és fiatal felnőttkorban. Az önbizalom kiinduló szintje magasabb volt a sportolók körében a semmilyen extrakurrikuláris tevékenységet nem végzőkhöz viszonyítva. Ugyanakkor azok, akik csak az iskolában sportoltak, egyfajta státuszvesztést és hátrányt éreztek életükben, mivel szerintük így kiszorultak a nagyobb elismeréssel járó szervezeti, intézményi sportból (Kort-Butler & Hagen, 2011). A kevesebb szabadidős tevékenységet végző serdülők körében magasabb az élménykeresők és unatkozók aránya, ami összekapcsolódhat addikciókkal: olyan, általuk izgalmasnak vélt vagy eddig ismeretlen tevékenységek végzésével, mint a drog- és nagy mértékű alkoholfogyasztás vagy bűncselekményekben való részvétel (Gordon & Caltabiano, 1996).

Egyes szabadidős tevékenységek (mint például a sportolás az egyetemen) semlegesítik és elvezetik a stresszt, így hozzájárulnak a jobb egészségi állapothoz és magasabb jólléthez. A hallgatók sportolás közben magasabb fokú stresszt tapasztaltak (a játék közbeni izgalom hatására), de a mozgás következtében csökkent is ez a stressz-szint, így a sport segít megküzdenni a mindennapi stresszel (tehát egyfajta hatékony coping stratégiának tekinthető) (Kimball & Freysinger, 2003).

Skrabski és Kopp (2009) kutatásai szerint a jövőbe és a társadalomba vetett bizalom a társadalmi tőke fontos prediktora, s ezek hozzájárulnak az egyén jóllétéhez. Ebből kiindulva egy korábbi kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen különbség van a sportolás gyakorisága mentén kialakított

egyetemista csoportok között a társadalomba és a saját jövőbe vetett bizalom, illetve a reménytelen jövőkép tekintetében. Azt feltételeztük, hogy ha a sportolás gyakoriságával ezek szintje is növekszik, ez hozzájárul a hallgatók jóllétéhez. A társadalom jövőjébe vetett bizalom mértékében nem találtunk szignifikáns különbséget, viszont a másik két esetben igen. A sportoló hallgatók sokkal inkább bíznak saját jövőjükben, magabiztosabbak e tekintetben, s kevésbé jellemző rájuk, hogy elvesztették volna hitüket és reményüket jövőjüket illetően. Mint tudjuk, ezek komoly mentális probléma jelei, s a depresszió tünetei lehetnek. Elmondhatjuk, hogy az egyetemisták körében is igazolódott a sport pozitív hatása a jövőképre, s így védőfaktorként funkcionál a mentális problémákkal szemben. Különösen fontos ez az általunk vizsgált csoport esetében, hiszen munkahelyi elhelyezkedésük, sikereik, s ezáltal egész további életük múlhat azon, hogy mennyire pozitívan, milyen hittel és reménnyel felvértezve indulnak el állást keresni diplomával a kezükben. Éppen ennek ellensúlyozására alkalmas az egyetemi sport és testnevelés közösségteremtő szerepe (Kovács, 2013a).

A sportkörhöz tartozás esetében is hasonló eredményeket kaptunk, ez is védőfaktorként funkcionál a mentális problémákkal szemben: a sportkörös hallgatóknak kevesebb pszichoszomatikus tünetük van, kevésbé jellemző rájuk a reménytelen jövőkép, optimistábban látják jövőjüket. A sportkör tehát hozzájárul az egészség megőrzésén túl a hallgatók mentális, pszichikai jóllétéhez. A sportolás közösségi formája egyértelműen véd a drogfogyasztással szemben: a két változó között negatív korreláció figyelhető meg, ami azt jelenti, hogy a sportkörhöz való tartozás csökkenti a drogfogyasztás valószínűségét az egyetemisták körében is (Kovács, 2013b).

3. A sportolás mint rizikófaktor

Taliaferro és munkatársai (2010) a sportolás és néhány egészséghez kapcsolódó magatartásforma (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, étkezési szokások, nem biztonságos szexuális és erőszakos viselkedés, öngyilkosság) közötti összefüggéseket vizsgálták meg. Az adatokat egy kétévente megismételt longitudinális vizsgálatból vették, amely 1999 és 2007 között zajlott. Több pozitív összefüggést találtak a sportolás és egészség-magatartás között mindkét nem és minden etnikum esetében, azonban negatív összefüggéseket is, ami azt mutatja, hogy nem egyértelmű a sport védőfaktor jellege az egészségre káros viselkedésformákkal szemben.

Simantov és munkatársai (2000) amerikai általános iskolásokat vizsgáltak arra a kérdésre keresve választ, hogy miért dohányoznak vagy fogyasztá-

nak alkoholt a tinédzserek. Eredményeik szerint, bár az iskolán kívüli tevékenységek (beleértve a sportot is) védőfaktorként funkcionálnak a rendszeres dohányzással szemben a fiúk és lányok esetében egyaránt, nem találtak szignifikáns kapcsolatot a rendszeres alkoholfogyasztás és az iskolán kívüli tevékenységekben való részvétel között. Hasonlóképpen egy hazai, serdülő és fiatal felnőtt sportolók dohányzási és alkoholfogyasztási szokásait vizsgáló kutatás során is azt az eredményt kapták, hogy a dohányzás esetében van a sportnak protektív hatása, de az alkoholfogyasztás tekintetében nem találtak szignifikáns különbséget a sportolók és nem sportolók között (Mikulán, 2007). Egy másik, serdülőket vizsgáló kutatásban a sportolás gyakorisága szerint három csoportba osztott válaszadók (nem sportolók, ritkán és rendszeresen sportolók) között szinte ugyanolyan gyakorisággal dohányoztak a fiatalok, illetve nagyobb mértékű alkoholfogyasztás jellemezte a rendszeresen sportolókat. Igaz azonban az is, hogy a sportolás gyakoriságával nőtt az étellel való elégedettség mértéke (Pauperio, Corte-Real & Fonseca, 2012).

Martens és munkatársai (2006) az egyetemi/főiskolai sportolók alkoholfogyasztásáról szóló tanulmányokat gyűjtötték össze, s ezeket elemezték. Megállapították, hogy a campusok világában a sportolók gyakrabban isznak alkoholt, és gyakoribb körökben a nagyivászat. A magyarázatok között szerepelnek mindazok, amelyekkel általában a diákok körében indokolják az alkoholfogyasztást (például társas hatások, diákszövetségekhez, egyesületekhez való tartozás), de előfordulnak sporthoz kapcsolódó indokok is (a nagy nyomás, szorongás és stressz a versenyeken, hogy nemcsak a tanulásban, hanem a sportpályán is meg kell felelni), de ezeket a szerzők a módszertani hiányosságok miatt spekulációnak tartják.

Egy korábbi vizsgálatunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen összefüggés van a sportoló közösséghez tartozás és az egészségkárosító magatartások között (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) a debreceni egyetemisták körében (Kovács, 2013b). A vizsgált sportoló csoportok, közösségek tagjai nagy valószínűséggel olyan, szabadidős tevékenységként sportoló hallgatók voltak, akik hasznos időtöltésként, baráti, közösségi élmények megéléséért végzik az adott tevékenységet, s kevésbé jellemző rájuk a versenysport (a versenysportolók aránya a kutatásból nem derült ki). Ez magyarázhatja azt, hogy szignifikánsan magasabb arányban fogyasztanak alkoholt a sportkörtagok, s gyakoribb körökben a nagyivászat. Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy a gyakori alkoholfogyasztás nem jelenti nagy mennyiségű alkohol bevitelét a szervezetbe, de a nagyivászat már igen.

Ezt alátámasztja egy másik, ugyanezen mintán végzett vizsgálatunk eredményei is. Azt találtuk, hogy az alkoholfogyasztás pozitívan korrelál a sportolás gyakoriságával, de nem volt szignifikáns különbség a sportolás gyakorisága mentén kialakított csoportok és a nagyivászat előfordulása között. Bár egy korábbi, szintén debreceni egyetemisták körében végzett vizsgálat szerint a sport védőfaktorként funkcionált a dohányzással szemben (Kovács, 2012), de ebben a vizsgálatban, s másokban (Mikulán, 2007) sem találtak szignifikáns különbséget a cigarettázásban a sportolók és nem sportolók között.

4. Kutatási kérdések és módszer

A kutatás során arra kerestük a választ a pozitív nevelésszociológiai megközelítésre alapozva, hogy van-e különbség a különböző sportoló típusok között a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás tekintetében. Vajon védőfaktorként funkcionál-e ezekkel, illetve a depressziós tünetekkel szemben, vagy épp e szerek gyakoribb használatára ösztönzi őket? Azt feltételeztük, hogy a sportolás védőfaktorként funkcionál a káros egészség-magatartásokkal (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) és mentális tünetekkel szemben. Ennek megfelelően a sportolók eredményesebbek a nem tanulmányi eredményesség dimenzióiban a nem sportoló vagy alkalmi sportoló társaiknál.

Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amely a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradai Egyetem nemzetközi együttműködésével jött létre. A papíralapú kérdőívek instruktorral támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a három ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határán fekvő Partium történelmi régió felsőoktatási intézményeiben. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. A minta az alapsokaság 9%-át tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20%-át az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A fenti adatbázis kiegé-

szül még három almintával a Nagyvárad Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból, így összességében három ország kilenc felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven. (A kutatás további részletei az eredményeket összefoglaló tanulmánykötetekben olvashatók.²)

Az ukrajnai almintát alacsony elemszáma és torzító hatása miatt kihagytuk az elemzésből, így az általunk használt adatbázis végső elemszáma 2619 fő. A minta karonkénti, évfolyamonkénti és képzési szintenkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

A sportoló csoportok létrehozásához a sportolás gyakorisága, a sportolás iránti attitűd mint motivációs tényező és a sportolás formája (szabadidős vagy versenysport, a sport intézményi formája) változókat használtuk fel. A válaszokat magas mérési szintűvé kódoltuk át és klaszteranalízis segítségével csoportokat alkottunk. Khi-négyzet próbával és korrelációval vizsgáltuk meg, hogy vajon védőfaktorként funkcionál-e a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztással, illetve depressziós tünetekkel szemben.

5. Eredmények

A hallgatók többsége (26,2 százalék) hetente egyszer–kétszer sportol, ennél többször kb. 17 százalék, ami igen alacsony aránynak tekinthető, mivel legalább ennyiszor kellene sportolni az egészség hatékony megőrzése céljából. Ennél azonban sokkal nagyobb problémát jelent, hogy a hallgatók majd egy-negyede soha vagy évente csak egyszer–kétszer sportol. Egészségvédelmi szempontból ők vannak a legveszélyeztetettebb helyzetben, mivel ha elhagyják az egyetemet, még jobban csökken az esélye annak, hogy elkezdjenek rendszeresen sportolni.

A legnépszerűbb sportág a futás/kocogás (18,6 százalék), ezt követi hasonló arányban a labdarúgás (16,4 százalék), míg a harmadik helyen az aerobik jellegű mozgásformák állnak: a válaszadók 10,6 százaléka mondta, hogy ezt a sportágat űzi. A válaszadók 5,5 (HU=3,7, RO=7,3) százaléka egyéni, míg 6,1 (HU=5,6, RO=6,5) százaléka közösségi sportot űz versenysportolóként, míg 50,8 (HU=56,5, RO=45,3) százalékuk nyilatkozott úgy, hogy egyéni sportot űz, de nem versenyez. Ez az arány a közösségi szabadidősport esetében 29,6 (HU=29,8, RO=28,5) százalék.

² <http://unideb.mskszmsz.hu/en/final-products>

5.1. A különböző sportoló típusok

A változók redukálása érdekében faktorelemzésnek vetettük alá a sportolás szerepét, fontosságát vizsgáló kérdésekre adott válaszokat.³ Az elemzés eredményeképpen a változók három faktorba rendeződtek, melyeket a következőképpen neveztünk el: *1. élményközpontú, szellemi felfrissülés-orientációjú, 2. versenyzőközpontú-közösségi típusú és 3. egészségmegőrző attitűd.* Az első faktorban a stressz leküzdése, a szellemi felfrissülés és az élményszerzés változói játszanak szerepet, a másodikban a győzelem, a versenyzés és a közösség fontossága, míg a harmadikban az egészség megőrzése és a kívánt külső elérése változók.

Arra a kérdésre, hogy miért nem sportol, vagy nem annyit, amennyit szeretne, a leggyakoribb válasz az idő hiánya volt, de a hallgatók mintegy harmada mondta azt, hogy nincs olyan sportolási lehetőség az egyetemen, ami érdekelné. A romániai hallgatók 39 százaléka mondta ugyanezt. További problémára hívja fel a figyelmet, hogy a hallgatók mintegy egyötödét nem is érdekli a sport (HU=15,7, RO=24,3), de még súlyosabb helyzetre mutat rá az, hogy fiatal koruk ellenére a válaszadók mintegy 12 százaléka a nem sportolás okaként olyan egészségi állapotról számol be, amely – véleményük szerint – nem teszi lehetővé a sportolást.

1. táblázat. A sportolási szokások mentén kialakított klaszterek (klaszterközéppontok)

	<i>Élménykerek- ső verseny- sportolók (16,5%)</i>	<i>Rendszeres rekreációs szabadidő sportolók (43,8%)</i>	<i>Alkal- mi/társak kedvéért sportolók (11,2%)</i>	<i>Nem spor- tolók (28,4%)</i>
Élményközpontú, szellemi felfrissülés-orientációjú sportattitűd (0–100)	83	77	81	47
Versenyzőközpontú-közösségi típusú sportattitűd (0–100)	81	14	69	11
Egészségmegőrző sportattitűd (0–100)	83	83	83	71
A sportolás gyakorisága (0–100)	83	75	24	18
Versenysportoló (1 igen, 0 nem)	,17	,02	,06	,01
N	432	1148	294	745

Forrás: HERD 2012 (N=2619)

³ A faktorokat a „miért fontos számodra a sport” kérdés változói alkották: 1. fitt és egészséges legyen; 2. jól nézzon ki; 3. szellemileg felfrissüljön; 4. a stressz leküzdése végett; 5. örömet okoz; 6. a sporttársak, közösség miatt; 7. versenyeken megmérethesse magát; 8. a győzelem miatt; 9. egyéb (0-nem, 1-igen).

A sportolás gyakorisága, a sport fontossága faktorok és a versenysportolók változója (1 – versenysportoló sportegyesületben, 0 - nem versenysportoló sportklubban) mentén klasztereket hoztunk létre.⁴ A klaszteranalízis során négy csoport különült el: az első csoportba kerültek az *élménykereső versenysportolók*, a másodikba a leginkább fizikai és mentális egészség-megőrzésért mozgó *rekreációs szabadidő sportolók*, a harmadikba a *közösségi, társaságért mozgó alkalmi sportolók* a negyedikbe pedig a *nem sportolók* (1. táblázat).

5.2. A nem tanulmányi eredményesség és a sportolási szokások összefüggései

Kutatásunkban a nem tanulmányi eredményesség összetevőihöz az olyan káros egészségmagatartás-formák kerülését soroltuk, mint a dohányzás, a rendszeres alkoholfogyasztás, kábítószer kipróbálása és használata, illetve a depressziós tünetek előfordulása. A mentális problémák kivételével ezek proskriptív normakövető viselkedésnek tekinthetők. A sportolási szokások mentén kialakított csoportokban a fent bemutatott egészség-magatartási formákat végzők arányát a 2. táblázat tartalmazza:

2. táblázat. A rendszeresen alkoholt, drogot fogyasztó, kábítószer kipróbáló, dohányzó és mentális problémákkal küzdő hallgatók aránya az egyes sportolási szokások mentén elkülönülő csoportokban (százalékban)

	<i>Élménykereső versenysportolók</i>	<i>Rendszeres rekreációs szabadidő sportolók</i>	<i>Alkalmi/társak kedvéért sportolók</i>	<i>Nem sportolók</i>
Alkoholt rendszeresen fogyasztok (3 naponta legalább egyszer)*	15,3%	8,5%	10,5%	7,1%
Adj. res.	4,5	-1,4	,7	-2,6
Elszívok legalább egy szál cigarettát naponta (NS)	25,9%	23,8%	24,1%	19,7%
Adj. res.	1,6	,8	,5	-2,5
Legalább egyszer kipróbáltam valamilyen drogot*	16,7%	14,1%	11,2%	11,3%
Adj. res.	2,2	,9	-1,2	-2,0
Rendszeresen fogyasztok drogot*	2,5%	1,7%	4,4%	1,6%
Adj. res.	,7	-1,4	2,9	-1,1
Sokszor vagyok rossz-kedvű, depressziós*	7,4%	14,4%	13,9%	16,5%
Adj. res.	-4,2	,8	,1	2,6

Forrás: HERD 2012 (N=2619) (*Chi-négyzet próba, $p < 0,05$)

⁴ Köszönettel tartozunk Marián Bélának, akitől segítséget kaptunk a klaszteranalízisben.

Az eredmények azt mutatják, hogy a sportolás részben véd a káros egészségmagatartásoktól: szignifikánsan több versenysportoló fogyaszt rendszeresen alkoholt, magasabb azok aránya a sportolók között, akik már kipróbáltak valamilyen drogot. A rendszeres drogfogyasztók aránya az alkalmi sportolók között a legmagasabb, és lényegesen alacsonyabb a szabadidő sportolók között, azonban a versenysportolók e tekintetben is második helyen állnak. A versenysport egyértelműen véd a depressziós tünetekkel szemben, azonban a szabadidős sport már kevésbé: a nem sportolók után köztük van a legtöbb olyan hallgató, akik gyakran rosszkedvűnek érzik magukat. A versenysport során az is közrejátszhat ebben, hogy a felkészülés során az edzéseken, illetve versenyeken szerzett, legtöbbször sporttársakkal átélt élmények is hozzájárulnak a jó közérzethez. Az intézményes keretek között végzett sport (mint esetünkben a versenysport) védő funkciója a depressziós tünetekkel és rizikófaktoroként működése az alkoholfogyasztással szemben már korábbi, a debreceni egyetemisták körében végzett vizsgálatunkban is bebizonyosodott (Kovács, 2012). Számos kutatás bizonyította, hogy a sportoló fiatalok közül kevesebben dohányoznak, egészségesebben táplálkoznak, s a csökkent fizikai aktivitás kapcsolatba hozható a drogfogyasztással (Keresztes, 2007; Mikulán, Keresztes & Pikó, 2010; Pikó & Keresztes, 2007), azonban a drogfogyasztás esetében ebben a vizsgáltban ennek épp ellenkezője bizonyosodott be. A dohányzás tekintetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a sportolási szokásokkal, ami összhangban van Kovács (2013b) és Mikulán (2007) korábbi kutatási eredményeivel.

A sportolási szokások hatását a káros egészségmagatartási formákra Spearman-féle korrelációval is megvizsgáltuk. Erre azért volt szükség, hogy megnézzük, a különböző sportolási formák védő- vagy rizikófaktoroként funkcionálnak-e a különböző egészségkárosító tényezőkkel szemben. Ugyanis a korreláció arra is választ ad, hogy a sportolás bizonyos formájával és gyakoriságával magasabb vagy alacsonyabb szerfogyasztás és depressziós tünet valószínűsíthető-e. Ennek során is azt az eredményt kaptuk, hogy a versenysport és a kábítószer kipróbálása, illetve az alkoholfogyasztás pozitív együttjárása figyelhető meg, míg a depressziós tünetekkel szemben véd a versenysport. A nem sportolók esetében mind az alkohol-, mind a drogfogyasztás, és a dohányzás tekintetében is negatív korrelációt kaptunk, tehát ebben az esetben a nem sportolás tekinthető védőfaktornak ezekkel szemben. A szabadidős sportolók esetében egy változóval sem találtunk szignifikáns kapcsolatot, az alkalmi sport pedig csak a rendszeres drogfogyasztással mutatott gyenge, ámde szignifikáns pozitív együttjárást (3. táblázat). Tehát, ha ezeket a tényezőket

mint nem tanulmányi eredményességi mutatókat vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a versenysportolók eredménytelenebbek nem sportoló társaiknál, a szabadidő és alkalmi sportnak nincs hatása erre, leszámítva az alkalmi sportnak a rendszeres drogfogyasztásra gyakorolt negatív befolyásoló erejét (az alkalmi sport rizikófaktor lehet a rendszeres drogfogyasztással szemben). Feltételezésünk épp ellenkezőleg igazolódott: a nem tanulmányi eredményességet tekintve a versenysportolók érték el a legrosszabb eredményeket.

3. táblázat. Az alkohol- illetve drogfogyasztás, a kábítószer kipróbálása, a dohányzás, a depressziós tünetek és a sportolási szokások korrelációi (Spearman-féle korrelációs együtthatók)

	<i>Élményke- reső ver- senysportol ók</i>	<i>Rendszeres rekreációs szabadidő sportolók</i>	<i>Alkal- mi/társak kedvéért sportolók</i>	<i>Nem spor- tolók</i>
Alkoholt rendszeresen fogyasztok (3 naponta legalább egyszer)	,088**	-,028	,013	-,051**
Elszívok legalább egy szál cigarettát naponta	,031	,016	,010	-,049*
Legalább egyszer kipróbáltam valamilyen drogot	,043*	,018	-,023	-,039*
Rendszeresen fogyasztok drogot	,014	-,027	,058**	-,022
Sokszor vagyok rosszkedvű, depressziós	-,082**	,015	,002	,050*

Forrás: HERD 2012 (N=2619) (**p<0,01, *p<0,05)

Ennek hátterében két tényező állhat. Az egyik a sportközösséghez tartozás társas jellege, ami együtt jár olyan szabadidős tevékenységek végzésével is, ahol a fogyasztás, az addikciók nagyobb valószínűséggel fordulnak elő, s ebben nagy szerepet játszik a kortárshatás is (ilyen szabadidős tevékenység például a bulizás). A sportpályán együtt mozgó társakkal, barátokkal gyakrabban előfordulhat, hogy beülnek egy pohár sörre vagy más alkoholos italra a kocsmába vagy valamilyen más szórakozóhelyre akár egy kemény edzés, játék után is. Ennek csapatépítő, összekovácsoló szerepe is lehet, akár csak az együtt drogozásnak. A kortárshatás szorosan összefügg azzal, hogy a társas háló már serdülőkorban átstrukturálódik: a szülőktől való nagyobb függetlenség igénye megnő, s a kortárs csoportok, például sporttársak, sportoló barátok jelentősebbé válnak a fiatalok számára (Pikó, 2007). A felsőoktatásban pedig talán még erősebb hatásuk van a kortársi közösségeknek. A hallgatók inkább saját, hallgatótársaik által létrehozott kiscsoportokhoz (például sportoló csoportokhoz, diákszövetségekhez) kezdenek kötődni, átvéve azok normáit, szokásait, értékrendjét (Pusztai, 2011).

A másik magyarázó tényező az lehet, hogy az alkoholfogyasztás normaként működik az egyetemisták körében: a campus-léthez szervesen hozzátartozik a bulizás, s ennek szinte elengedhetetlen része az alkoholfogyasztás – de akár a drogozás is –, olykor nagy mennyiségben. A lerészegedés, s bizonyos kábítószeres használata is egyre inkább, társadalmunkban nem szégyenletes dolog, sőt, úgy tűnik, hogy a serdülőkorúakhoz hasonlóan az egyetemista kortársak körében is a befogadás és elismerés egyik eszköze (Pikó, 2007). Ettől pedig az olyan, önfegyelmet, kitartást, erős jellemet igénylő tevékenység, mint a sportolás sem véd az egyetemisták esetében.

6. Összegzés

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a sportolás és dohányzás, drog- és alkoholfogyasztás, illetve a depressziós tünetek mint a nem tanulmányi eredményesség egyes dimenziói között fennálló összefüggéseket. Azt tapasztalhattuk, hogy a versenysportolók a legkevésbé eredményesek: nagyobb arányban találhatunk köztük rendszeresen alkoholt fogyasztókat és a drogot már kipróbálókat, azonban kevésbé jellemző rájuk a depressziós tünetek előfordulása, tehát a versenysport egyben védő- és rizikófaktor is. Úgy tűnik, hogy a káros egészség-magatartások előfordulásának gyakorisága a nem sportolók körében a legalacsonyabb (rendszeres alkohol- és drogfogyasztás, kábítószer kipróbálása), míg a dohányzás esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Azonban a mentális problémákkal szemben a sportolás versenyszerű és szabadidős formájának egyaránt védő hatása van. A szabadidős és alkalmi sportnak nincs hatása a rizikó jellegű egészségmagatartás-formákra, leszámítva az alkalmi sportnak a rendszeres drogfogyasztásra gyakorolt negatív befolyásoló erejét (az alkalmi sport rizikófaktorai lehet a rendszeres kábítószerfogyasztásnak). A káros egészségmagatartás-formák gyakoribb előfordulása a versenysportolók körében felhívja a figyelmet az edzők, sportvezetők számára olyan prevenció programok bevezetésére és alkalmazására, amelyek hatására csökken az alkoholfogyasztás és kábítószer kipróbálása sportolók körében.

Felhasznált irodalom

- Bertók Sz. L., Ozsváth K., Stirbu I. C. & Kotta I. (2011). Testnevelőtanár-jelöltek fizikai és mentális egészségi állapota a pszichoszociális tényezők tükrében magyar, román és spanyol mintán. *Kalokagathia*, 49(2–4), 239–252.
- Brown, D. R. & Blanton, C. J. (2002). Physical activity, sports participation, and suicidal behavior among college students. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(7), 1087–1096.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, Ch. E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence*, 36, 105–110.

- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. B. (1996). Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health*, 18(5), 329–334.
- Fox, K. R. (1999). Influence of Physical Activity on Mental Well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3), 411–418.
- Gordon, W. R. & Caltabiano, M. L. (1996). Urban-rural differences in adolescent self-esteem, leisure boredom, and sensation-seeking as predictors of leisure-time usage and satisfaction. *Adolescence*, 31, 883–901.
- Hamvai Cs. & Pikó B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskolavilágában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Harrison, P. A. & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113–120.
- Keresztes N. (2007). Ifjúság és sport. In Pikó B. (szerk.), *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban* (pp. 184–199). Budapest: L'Harmattan.
- Kimball, A., & Freysinger, V. J. (2003). Leisure, Stress, and Coping: The Sport Participation of Collegiate Student-Athletes. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 25(2–3), 115–141.
- Kort-Butler, L. A., & Hagemen, K. J. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 568–581.
- Kovács K. (2012). Egyetemisták és káros szenvedélyek. Rizikó- és védőfaktorok a debreceni egyetemisták egészségmagatartásában. In Dusa Á., Kovács K., Nyüsti Sz., Márkus Zs. & Sörös A. (szerk.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* (pp. 145–164). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovács K. (2013a). A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképére. *Felsőoktatási Műhely* (megjelenés alatt).
- Kovács K. (2013b). A sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. *Educatio*, 22(2), 264–270.
- Martens, M. P., Dams-O'Connor, K., & Beck, N. C. (2006). A systematic review of college student-athlete drinking: Prevalence rates, sport-related factors, and interventions. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 31(3), 305–316.
- Mikulán R. (2007). Versenysportolók dohányzási szokásai és alkoholfogyasztása. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 8(2), 28–31.
- 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* (pp. 115–130). Budapest: L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Nagy J. (2005). Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 263–282.
- Pauperio, T., Corte-Real, N. & Fonseca, A. (2012). Sport, substance use and satisfaction with life: What relationship? *European Journal of Sport Science*, 12(1), 73–80.

- Perry-Burney, G. D. & Takyi, B. K. (2002). Self Esteem, Academic Achievement, and Moral Development among Adolescent Girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 5(2), 15–27.
- Pikó B. (2007). Ifjúság és modernitás. In Pikó B. (szerk.), *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban* (pp. 11–19). Budapest: L'Harmattan.
- Pikó B. (2010). Pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In Pikó B. (szerk.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 11–21). Budapest: L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Pikó B. & Keresztes N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Simantov, E., Schoen, C., & Klein, J. D. (2000). Health-Compromising Behaviors: Why Do Adolescents Smoke or Drink? Identifying Underlying Risk and Protective Factors. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154(10), 1025–1033.
- Skrabski Á. & Kopp M. (2009). *A nevelésszociológia alapjai*. Vác, Apor Vilmos Főiskola
- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A. & Donovan, K. A. (2010). Relationships Between Youth Sport Participation and Selected Health Risk Behaviors From 1999 to 2007. *Journal of School Health*, 80(8), 399–410.

Szerzők

Bacsikai Katinka, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, bacsikai.katinka@gmail.com

Barta Szilvia, tanársegéd, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete, barta.szilvia@arts.unideb.hu

Bicsák Zsanett Ágnes, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, bicsakzsanett@gmail.com

Bordás Andrea, adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Tanárképző Intézet, brdsandi@gmail.com

Ceglédi Tímea, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, t.cegledi@gmail.com

Dankó-Herczegh Judit, PhD, tanársegéd, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete, herczegh.judit@arts.unideb.hu

Dusa Ágnes Réka, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, agnesdusa@gmail.com

Fintor Gábor János, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, fintor.gabor@gmail.com

Homoki Andrea, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; adjunktus, Szent István Egyetem, andi.homoki@gmail.com

Kardos Katalin, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kardoskata1987@gmail.com

Kovács Klára, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; kutató, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), kovacs.klarika87@gmail.com

Madarász Tibor, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, madarasz.tibor78@gmail.com

Máté Krisztina, középiskolai tanár, Fehérgyarmati Deák Ferenc Gimnázium; doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kristina.mate.ud@gmail.com

Morvai Laura, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, morvailaura@gmail.com

Nagy Péter Kristóf, főiskolai tanársegéd, Nyíregyházi Főiskola, Társadalom- és Kultúratudományi Intézet, nagypkristof@gmail.com

Nagy Zoltán, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zoltann.88@gmail.com

Németh Nóra Veronika, PhD, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, nemeth.nora@arts.unideb.hu

Oszlanczi Tímea, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; tanársegéd, Eszterházy Károly Főiskola, timeaoszlanczi@gmail.com

Pataki Gyöngyvér, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, pataki.gyongyver@gmail.com

Stark Gabriella Mária, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; egyetemi tanársegéd, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmári Kihelyezett Tagozat, ngabriella77@gmail.com

Szabó Anita Éva, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, szabo.anita.de@gmail.com

Szőcs Andor, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, szocs.andor.phd@gmail.com

Szűcs Tímea, doktorandusz, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, szucstimea77@gmail.com

Absztraktok

Bacsikai Katinka: Tanárok hátrányos iskolai kompozícióban

Tanulmányunkban Magyarország azon iskoláiban dolgozó tanárookra kívánunk koncentrálni, ahol a tanároknak kiterjesztett szerepelvárással kell szembesülniük, s ahol a diákok otthoni környezete, értékrendje távolabb áll az iskola által képviselttől. Kutatásunk homlokterében az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolák tanárainak jellegzetességei állnak. Az empirikus vizsgálat a 2008-as TALIS (Teaching and Learning International Survey) kutatás adatbázisainak másodelemzésével történt. A TALIS a tanítás és a tanulás feltételeit vizsgáló kutatás, amelyet 2008 tavaszán folytatott az OECD. Bemutatjuk, hogy az alacsony státusú szülői kompozícióval jellemezhető iskolák tanárai, akik a hazai tanártársadalom valamivel kevesebb, mint negyedét teszik ki, mások, és más problémákkal kell szembenéznük, mint a többi kompozícióban.

Barta Szilvia: Tanár szakos hallgatók és egyetemi integritás

Az elmúlt húsz évben nem készült átfogó adatfelvétel a tanárképzős hallgatók és az egyetemi integritás témakörében. Az egyetemi integritást felsőoktatási célnak tekintjük, s ebben az értelmezési keretben vizsgáljuk a hallgatói attitűdöket. A tanulmányban Magyarország, Románia és Ukrajna egy határmenti régiójára koncentrálnunk, s arra keressük a választ, hogy különböznek-e egymástól a vizsgált országok tanárképzősei az egyetemi integritást illetően. Vizsgáltuk továbbá azt is, hogy ezen hallgatók magasabb etikai és erkölcsi sztenderddel jellemezhetőek-e a társadalmi és szakmai elvárásoknak megfelelően a nem tanárképzős hallgatókhoz képest. Elemzésünk egy 2012-es papíralapú, önkitöltős kérdőívvel készült adatfelvételen nyugszik, melynek során e három ország kilenc felsőoktatási intézményéből gyűjtöttünk adatokat. A kapott minta karonként, évfolyamonként és képzési szintenként reprezentatív. A hallgatói válaszokat értékelve azt tapasztaljuk, hogy a minimalista és alulmotivált hallgatói attitűdök dominánsak, jelentős országonkénti különbséggel, mely a tanárképzős hallgatókra is igaz. A megengedő attitűdök ilyen magas arányú jelenléte igen súlyos következményekkel járhat a tanárképzős hallgatók tanítási-tanulási folyamatát illetően is, habár e hallgatói csoport hajlamosabb az akadémiai normákhoz való igazodásra.

Bordás Andrea: Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókusz-csoportos interjú tanításértelmezéseiben

A tanulmány a kritikai pedagógia elméleti keretébe ágyazottan értelmezi azokat a szabadság- és dominanciajelenségeket, amelyeket a fókuszcsoportban részt vevő pedagógusok mindennapi munkájuk során meg tapasztalnak. Egyetlen fókuszcsoportos interjú alapján nem vonhatók le általános következtetések, ugyanakkor a szövegek hermeneutikai elemzése bepillantást enged a pedagógusok mindennapi dilemmáinak mélységeibe, feltárja azokat az akadályokat, amelyeket legtöbbször épp az oktatási rendszer, a rendszer szabályozása állít a szabad, szakmailag igényes munkavégzés útjába. A fókuszcsoportos interjú mint módszer és az interjú során kialakult spontán dialógus nagyban hozzájárult azoknak

a limit-szituációknak a tudatosításához, amelyek az egyes pedagógusok szakmai életében a változás és változtatás első lépései lehetnek.

Bicsák Zsanett Ágnes: A herbarti pedagógia és a reformpedagógiai elvek szembeállításának problémája

Az 20. század végén, illetve a 21. század elején számos problémafelvető írás jelent meg arra vonatkozóan, hogy a klasszikusan szembeállított herbarti és reformpedagógiai elvek között hasonlóságok is kimutathatók. A köztudatban jelen lévő régi és új pedagógia modellei, valamint a modellek megkülönböztethető jegyei így nemcsak egyformán elfogadhatók, hanem bizonyos értelemben párhuzamba is állíthatók. Mivel a tézis alátámasztható mind a herbarti, mind pedig a reformpedagógiai kutatások új eredményeivel, ezért jelen tanulmányban az eredmények összekapcsolására és egy olyan kutatási kérdés megfogalmazására törekszünk, amely továbbviszi a diskurzust és a primer szövegek vizsgálatához vezet el. A tanulmány így egyrészt ismerteti az új nemzetközi kutatási eredmények konzekvenciáit, másrészt eddig kevésbé ismert primer forrásokat mutat be.

Ceglédi Tímea & Szabó Anita Éva: Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban

Tanulmányunkban betekintést nyújtunk az árnyékoktatás nemzetközi szakirodalmába, megkíséreljük összegyűjteni és rendszerezni a témához kapcsolódó magyar írásokat, valamint azok tapasztalatait kiegészíteni négy újabb adatbázis elemzésével: a 2006-os Országos Kompetenciamérés 10. évfolyamának országos adataival, valamint a Debreceni Egyetem hallgatói adataival a TERD 2008 és 2010, valamint a HERD 2012 kutatások adatbázisaiból. Eredményeink azt mutatják, hogy a 2006-ban tízedik évfolyamra járó középiskolások csaknem fele vett részt iskolán kívüli különórákon, magánórákon, de jelentős eltérésekre bukkantunk az egyes társadalmi háttérváltozók mentén. A Debreceni Egyetem 2008-ban és 2012-ben megkérdezett hallgatóinak mintegy kétharmada járt fizetett különórára középiskolai éve alatt. Az egyetemisták megkérdezéséből kitűnő további trend, hogy a magánóra igénybevétele nem fejeződik be a középiskolai évekkel, hanem az egyetemi tanulmányok idejére is túlnyúlik. A Debreceni Egyetemen 2010-ben magiszteri tanulmányokat folytatók negyztizede fizetett magánórákért egyetemi éve alatt. Mind a középiskolai, mind pedig az egyetemi években szembetűnő a fizetett különóra látogatásának társadalmi meghatározottsága, ami összecseng a korábbi szociológiai kutatások tapasztalataival. Mindez azt bizonyítja, hogy az árnyékoktatás a családok társadalmi reprodukciós stratégiájának fontos eleme. Az is megmutatkozott, hogy az egyetemisták nemcsak mint igénybevevők jelennek meg az árnyékoktatás rendszerében, hanem magántanárként mint szolgáltatók is. A 2012-es hallgatói adatok szerint minden hatodik egyetemistáról elmondható, hogy rendelkezik vagy rendelkezett már magántanítvánnyal.

Dankó-Herczegh Judit: Digitális törésvonalak a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében

A digitális technológiák és infokommunikációs eszközök képesek napjainkban társadalomformáló erővel fellépni. Az IKT eszközök által teremtett tér illeszkedik a hagyomá-

nyos társadalmi törésvonalakhoz, ugyanakkor képes újfajta egyenlőtlenségeket és egyenlőségeket is teremteni. A vázolt egyenlőtlenségek empirikus megjelenését kívánjuk tanulmányunkban bemutatni a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgató körében folytatott vizsgálatunk eredményeinek segítségével. Tapasztalatunk szerint a hallgatók gyakran és sokrétűen használják az infokommunikációs eszközöket, ugyanakkor IKT használatukat alapvetően befolyásolja néhány tényező, mint például nem, diszciplináris jellemzők, attitűdök.

Dusa Ágnes Réka: Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései

A tanulmány célja, hogy kísérletet tegyen a HERD (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area) kutatás adatbázisa alapján a partiumi hallgatók mobilitási hajlandósága, mobilitási tőkéje és eredményessége közötti néhány összefüggés feltárására. A vizsgálat elméleti alapját Sik és Örkény „migrációs potenciál” fogalma és Murphy-Lejeune „mobilitási tőke” elmélete jelentette, melyekből kiindulva az adatbázis lehetőségeit kihasználva és korlátait figyelembe véve kétféle index (mobilitási hajlandóság; mobilitási tőke) jött létre. A legfőbb eredmény, hogy a mobilitási tőke és a partiumi hallgatók eredményessége összefügg: a hallgatók mobilitási tőkéjének változása együtt jár a tanulmányaikhoz kötődő attitűdjeik, a tanulmányi magabiztosságuk és az extrakurrikuláris tevékenységeik növekedésével vagy csökkenésével.

Fintor Gábor János: A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a testnevelésórán kívüli sportolás gyakoriságát, továbbá azt, hogy a vizsgált korosztályban melyek a legkedveltebb sportágak, s melyek azok a befolyásoló tényezők, amelyek alakítják a sportágválasztásukat. Számos kutatás bizonyította már, hogy az egészséges testi fejlődés szempontjából mennyire fontos a rendszeres fizikai aktivitás, a sportolás (Pluhár, Keresztes & Pikó, 2003), ami hozzájárul az egészség hosszú távú megőrzéséhez is (Héjjas, 2006). A kérdőíves felmérést (N=568) az Észak-Alföld régió öt iskolájában, a 10–14 éves korosztály körében végeztük. A válaszadók között a hetente háromszor sportolók esetében több, mint kétszer annyi fiú sportol, mint lány. A szülők sportolási aktivitása hatással van gyerekei sportolási aktivitására.

Homoki Andrea: Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai

A tanulmány egy gyermekvédelmi rezilienciát vizsgáló kutatás iskolai és gyermekvédelmi rendszerbeli hatásmechanizmusait elemző részét mutatja be. A kérdőíves kutatás az Észak-Alföld és a Dél-Alföld régiók gyermekvédelmi gondozottjainak körében zajlott 2012–2013-ban. A gyermekvédelmi területen folytatott rezilienciakutatások nemzetközi eredményei szerint a világon 30%-ra tehető a veszélyeztetettségük ellenére is boldoguló gyermekek aránya. A kutatás célja a hazai arányok felmérésén túl az volt, hogy a rezilienciakutatások első két évtizedében feltárt összetevők és az iskolai eredményesség

összefüggéseire világítson rá. Eredményeink szerint az iskola hatása a veszélyeztetett gyermekek körében számottevőbb. A pozitív iskolai környezet és a valós szakmai együttműködések hatására kimutatható a gyermekek kapcsolati terében a támogató felnőttek és kortársak segítő szerepe, amely tényező elősegíti a rezilienciát.

Kardos Katalin: Szakkollégiumi közösségek belső működése

Napjainkra a szakkollégiumi forma a felsőoktatás határozottan értékes részévé vált. Olyan innovációkra képes, olyan módszerek tesztelésének terepe lehet, amelyek később a felsőoktatási rendszer integráns részévé válhatnak (Demeter et al., 2011). Dolgozatunk elemző részében az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet megbízásából készített Szakkollégiumi kutatások 2011 adatbázisának az eredeti vizsgálattól eltérő szempontú másodelemzésére vállalkoztunk. Érdeklődésünk középpontjában a felekezeti és egyéb, nem felekezeti szakkollégiumok hallgatóságának vizsgálata áll, kitekintve a hallgatók tanulmányi orientációjára és a szakkollégiumok belső működési rendjének bemutatására. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók tanulmányi orientációja nem mutat egységes képet a vizsgált intézménytípusokban. A vallási közösségi kapcsolatok a pozitív attitűdöket erősítik meg a hallgatókban, amelyek támogatják az iskolai sikert és a szakkollégiumi hallgatók optimista előrelátását tanulmányaik jövőbeni hasznosíthatóságát illetően. Eddigi kutatásaink alapján a felekezeti szakkollégiumokban erős közösségi életnek lehettünk tanúi, mégis a szakkollégiumok belső működési rendjének vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a szakkollégiumi hallgatói közösségnek nincs beleszólása az intézmény működését befolyásoló döntésekbe.

Kovács Klára: A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi eredményességének egyes dimenzióira

Tanulmányunk célja, hogy feltárja a sportolási szokások és bizonyos egészségmagatartások (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, depressziós tünetek) között fennálló összefüggéseket mint nem tanulmányi eredményesség dimenzióit a partiumi régió hallgatói körében. Kutatásunkban a pozitív pszichológia szemléletmódjából kiindulva pozitív nevelésszociológiai megközelítést alkalmaztunk. Ennek célja olyan társadalmi védőfaktorok felkutatása, amelyek hozzájárulnak az egyének jóllétéhez, esetünkben pedig eredményességéhez. Ilyen védőfaktor lehet a sport is. Elemzésünkhöz a HERD kutatás 2012-ben felvett kérdőíves vizsgálatának adatbázisát használtuk fel (N=2619). Eredményeink azt mutatják, hogy a versenysport véd a depressziós tünetektől, ugyanakkor rizikófaktora az alkoholfogyasztásnak és a kábítószer kipróbálásának, az alkalmi sport pedig a rendszeres drogfogyasztásnak. Ezek háttérben mindkét sportolási forma társas jellege és a kortársak hatása játszik szerepet.

Madarász Tibor: Katonapedagógia: társadalmi kapcsolat építése a honvédelmi nevelésen keresztül

A tanulmányban, *a magyar nemzeti tradíciókkal rendelkező* katonai nevelés újraéledésével foglalkozunk. A jelenséget a debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium honvédelmi intézményé történő átalakulásán keresztül mutatjuk be.

A katonaság társadalmi beágyazottságának mértéke jelentősen függ a civil szféra és a honvédség kapcsolatától. A sorköteleesség felfüggesztésével és a középfokú katonai nevelés megszüntetésével a közvetlen kapcsolat meglehetősen beszűkült. Ennek a kapcsolatrendszernek a szélesítésére kiváló lehetőség mutatkozik a Magyar Honvédség által életre hívott KatonaSuli-program keretein belül megvalósuló hazafias nevelés segítségével. A kutatás módszertani alapját az intézményben több, mint 1800 órában végzett résztvevő megfigyelés és félig strukturált interjúk készítése és elemzése adja. A tapasztalatokat helyi dokumentumok, törvények, kormányrendeletek értelmezése egészíti ki. A kutatási eredmények szerint az intézményátalakulás beváltja a hozzá fűzött reményeket, és kellő mértékű társadalmi és kormányzati támogatást kap. Eltérő mértékű azonban az átalakulási folyamat támogatottsága az irányítók illetve a részt vevő, végrehajtó személyzet körében, amely a hétköznapiak során is megmutatkozik.

Máté Krisztina: A szabadművelődés kezdete Szatmárban

Jelen tanulmány célja a második világháborút követő időszak művelődéspolitikájának bemutatása a mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területének szatmár-beregi részén. A szabadművelődés rövid időszakából az 1945 és 1946-os évek történéseit mutatjuk be, elsősorban levéltári források elemzése nyomán. A források a sajátos történelmi helyzetet megélő térség közigazgatásának és elsősorban művelődési életének megértéséhez adtak új információt és vetettek fel újabb kérdéseket. Az elemző munka rávilágított a szabadművelődési munka országos szintű folyamatának beindulására, továbbá a helyi szinten történő megjelenésére és a folyamatot jellemző fogalomváltásra is. A tanulmány egységeit tekintve három részre tagolódik: a vármegye általános helyzetét, majd a művelődési élet alakulását, végül a szabadművelődési munka megindulását mutatja be.

Morvai Laura: Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, hogy jelennek meg egy online médiafelületen a 2010-es törvénymódosítás utáni iskolaátvételekkel kapcsolatos cikkek, és milyenek az ezekhez kapcsolódó olvasói visszajelzések. Az egyházi iskolával kapcsolatos problémákat feltáró cikkek értékelésére Révay (2005) tett kísérletet, azonban az újonnan átvett iskolákkal kapcsolatban ilyen vizsgálat még nem történt. A kutatás a Heves Online-on iskolaátvételekkel kapcsolatban megjelent cikkek vizsgálatára irányult a tartalomelemzés módszerével. A 19 releváns cikkből és a hozzájuk kapcsolódó hozzászólásokból látszik, hogy a cikkek tartalma és a hozzászólásokban leírt esetek éles ellentétben állnak egymással.

Nagy Péter Kristóf: Negyedik osztályos általános iskolai tanulók internethasználati szokásai

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a Magyarország legkeletibb részén élő általános iskolai tanulók hogyan használják az internetet, illetve a világhálónak milyen hatásai vannak a tanulmányaikra. Ezek mellett hangsúlyozni szeretnénk az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusoknak a szerepét a diákok digitális írástudásának kialakításában. Kutatásunk során 2013 novemberében felderítettük nyolc általános iskola egy-egy negyedik osztályát, és 190 iskolással egy rövid kérdőívet töltöttünk ki. A kutatás leg-

fontosabb eredménye, hogy az internetnek megfelelő szülői, pedagógusi irányítás esetén jótékony hatásai lehetnek a diákok tanulmányi eredményeire, megfelelő kontroll hiányában azonban ezek ellenkezője a valószínűbb.

Nagy Zoltán: Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei

Tanulmányunk egy tanár szakos hallgatók körében végzett anyanyelvvel kapcsolatos empirikus kutatás néhány eredményét mutatja be. Kutatásunk során – a „hagyományos” megközelítéssel szemben – a nyelv „társas” szerepét hangsúlyozó szemléletmódra alapozva vizsgáltuk a hallgatók nyelvjárásokhoz, nyelvműveléshez és a sztenderd nyelvváltozathoz való viszonyát. A vizsgálat 2013 tavaszán papíralapú, de elektronikusan feldolgozott kérdőívek segítségével történt 166 fős mintán, amely az alapsokaság egynegyede. A hallgatók nyelvhez való viszonyát tudományterület, nem és tanítási tapasztalat tekintetében is vizsgáltuk. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók kevésbé elfogadóak a nyelvjárásokkal szemben, továbbá a nyelvművelés és a sztenderd nyelvváltozat presztízse magas. Mindez alátámasztja a nyelvszemlélet formálásának, illetve a nyelvről való árnyalt gondolkodás elősegítésének fontosságát.

Németh Nóra Veronika Pedagógusjelöltek olvasói magatartása

Kutatásunkban pedagógusképzésben részt vevő hallgatók olvasási szokásait vizsgáltuk. A kvantitatív kutatást 2012 tavaszán a partiumi régióban három ország (Magyarország, Románia, Ukrajna) hét felsőoktatási intézményében végeztük. A felmérés online kérdőív segítségével zajlott, melyet 468 hallgató töltött ki a 902 fős alapsokaságból. Feltételezéseinket, melyek a papíralapú és az online olvasás arányának eltolódására, illetve az olvasás passzív, befogadó és aktív, alkotó formáira utaltak, adataink igazolták.

Oszlanczi Tímea: Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe és jellemzői – egy vidéki esti gimnázium iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenysége

Tanulmányunk célja, hogy összefoglalást nyújtson a hazai iskolarendszerű felnőttoktatás jellemzőiről a kezdetektől napjainkig, bemutassa társadalmi szerepét, illetve annak változásait. Ezekkel összefüggésben kutatásunkban egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyében működő kisvárosi esti gimnázium iskolarendszerű felnőttoktatási tevékenységét vizsgáltuk, melynek során az oktatásban részt vevő felnőtt tanulók tanulási tapasztalatait, tanulási motivációit, a tanulás jellemzőit, a tanulás módszerét és a tanulók internethasználati szokásait elemeztük. Tanulmányunkban a fenti elemzések közül a tanulási tapasztalatokra vonatkozó eredményeket mutatjuk be, melyet két aspektusból vizsgáltunk: az előzetes tudás, illetve az élettapasztalat, a hétköznapi tudás szempontjából. Kutatásunkba a működő két osztály valamennyi tagját bevontuk, majd az elhangzottakat egybevetettük az iskolában oktatók elmondásaival is.

Pataki Gyöngyvér: Összehasonlításokon alapuló oktatási tér és tanulói identitások. Új trendek az angol inkluzív pedagógiában

A sajátos nevelési igényű tanulók száma a standardokhoz igazodó oktatási térben Európában szerte nő. A tényleges inklúzió megvalósítását az angol kormányzati kezdeményezések

egyrésről a tanári módszerek, másrésről a tanulói környezet átalakításával kívánják elérni. A tanulmány az angol inkluzív pedagógia oktatásszociológiai irányzatának e problémára adott diskurzusait kívánja bemutatni. Az általam bemutatandó szerzők az oktatási környezet akadályaira hívják fel a figyelmet, amelyek megnehezítik a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók felzárkózását. E kutatók azt a kérdést járják körbe, hogy mi tesz egy osztálytermi légkört méltányossá, és hogyan állandósul egy-egy tanulói identitás. Kétségbe vonva a képességek és a teljesítmény közötti egyértelmű összefüggést, az oktatási tér makrofolyamatai helyett az iskola mikrovilága kerül a figyelem fókuszába. A bemutatandó oktatásszociológusok szemléletmódváltást indítványoznak, ami átalakítaná a sajátos nevelési igény kutatásának gyakorlatát, és új, hatékony módszerekkel gazdagítaná az inkluzív pedagógiát. A cikkek kiválasztásakor két szempontot követtem. Egyrészt olyan cikkeket választottam, amelyek reprezentálják az angol inkluzív pedagógia meghatározó irányzatait, másrészt a kiválasztott cikkek segítséget nyújtanak a magyar közpolitikák, a kutatási eredmények vagy az iskolai gyakorlatok mélyebb megértéséhez, egy esetleges szemléletmódváltás elindításához.

Stark Gabriella Mária: Miért a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata? Kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását befolyásoló tényezői

Vizsgálatunk kérdése, hogy milyen tényezők befolyásolják a kisebbségi pedagógusjelöltek kisebbségi intézmény- és szakválasztását, s közvetve a kisebbségi pedagóguslét vállalását. Értelmezési keretünket a kisebbségi felsőoktatás és intézményválasztás tényezői képezik. Kutatásunk populációját a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete Szatmári Kihelyezett Tagozatának hallgatói képezik (N=90), alkalmazott kutatási módszerünk a kérdőíves lekérdezés. Vizsgálatunk eredményei szerint a pedagógusjelöltek választását kevésbé befolyásolta a nyelvi korlát és a kisebbségi mikroközösségek, s nem rajzolódik ki erőteljes modellkövető attitűd sem. Elsődleges tényezőként az elhivatottság és az egyetem regionális jellege tűnik ki.

Szőcs Andor Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – Társadalmitőke-hatások a partiumi hallgatók körében

Magyarországon a kétezres évek eleje óta folyamatosan növekszik a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulás melletti munkavállalási aránya, ennek egyik érintett csoportja a nappali tagozatos hallgatók. Tanulmányunk elméleti részében az emberi tőke fogalmáról és fajtáiról, azok hatásairól írunk. Az empirikus részben a HERD 2011–2012 kutatás adatait használva a partiumi térség nappali tagozatos hallgatóit vizsgáljuk abból a szemszögből, hogy milyen hatást gyakorol a társadalmi tőke a tanulás melletti fizetett munkavégzésre. Kutatásunkból kiderül, hogy a magas iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei kisebb mértékben választják a diákmunkát, az anyák iskolai végzettsége erőteljesebben hat a diákmunka-vállalásra, mint az apák végzettsége, illetve jelentős mértékű az alacsony iskolai végzettségű szülők háttér. További figyelemre méltó eredményünk a szülők munkaerő-piaci státusza és gyermekeik hallgatói munkavállalásának összefüggése; a szülők munkanélkülisége azonban csak kis mértékben növelte a hallgatói munkavállalást, ami azt sejteti, hogy a hallgatók egyéb formában kompenzálnak. Fény derült egy mindennapi

anyag problémákkal küzdő hallgatói csoport létezésére is. Széleskörű a csoporthoz tartozási paletta, de eltérő intenzitással élük meg a közösséghez tartozást.

Szűcs Tímea: Zeneiskola az Észak-Alföld régióban

Az iskolai tanulási motiváció kutatásának széles szakirodalmát ismerjük (Csapó, 1998; Józsa, 2000; Kozéki, 1976; Réthy, 2002 stb.), ám minimális a zeneiskolás gyermekek motivációjára vonatkozó kutatás (Masopust, 2012). Ezért a kutatásunk célja annak a felderítése volt, hogy mi motiválja a zeneiskolás gyermekeket arra, hogy részt vegyenek a zeneiskolai munkában és miért vállalják az ezzel járó plusz elfoglaltságokat. 2013 novemberében Püspökladányban végeztünk vizsgálatokat. Ennek során félig strukturált interjúkat készítettünk zeneiskolás gyermekekkel (n=10 fő), szüleikkel (n=10 fő) és tanáraikkal (n=10 fő). Az esettanulmány készítése során szeretnénk volna több oldalról megismerni a zeneiskolás gyermekek motivációját, ezért kérdeztük meg nemcsak a diákokat, hanem a szüleiket és a tanáraikat is. Az interjúalanyok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy többféle képzési ágból kerüljenek ki és különböző hangszereken tanuljanak a gyermekek. Az elemzés során kiderült, hogy sok tényező összefüggése adja a szülők és a diákok részéről a plusz terhek vállalását. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a zene transzferhatásai, a közösségi élmény, a társas kapcsolatok és a közös zenélés öröme. Ez az esettanulmány egy előzetes mérés, amely egy szélesebb körű, az Észak-Alföld régió zeneiskoláira kiterjedő felmérés előfutára.

Abstracts

Bacsikai, Katinka: Teachers in Low SES Schools in Hungary

In our paper we focus on teachers in Hungary who teach in schools where they have to play extended roles, and where students' home environment, scale of values are supposedly more distant and lag behind the ones appearing in average schools. We focus on teachers' characteristics, their work and results in schools that are characterized by low-status parental composition. The empirical study was actually a secondary analysis of the databases of the 2008 TALIS (Teaching and Learning International Survey) research project, carried out according to a new, individual concept. TALIS is a research project examining the conditions of teaching and learning that was conducted in spring 2008 by OECD. We prove that these teachers, contributing to a little less than a quarter of the entire Hungarian teacher community, are unique and have different problems than the rest of this community.

Barta, Szilvia: Teacher education students and academic integrity

During the last two decades, there has been no comprehensive examination on academic integrity among teacher education students. We argue that academic integrity can be transformed into a goal of higher education. We focus on a cross-border region of Hungary, Romania and Ukraine, we are interested in whether teacher education students there differ from each other with respect to academic ethics, whether they are characterized by a higher level of moral standards and awareness than non-teacher education students, as society and the profession itself expect them to be. In 2012, a paper-based, self-administered survey was recorded in nine institutions from these three countries, with the result of a sample representative by faculties, degree levels and years. Based on students' acceptance of various ethical challenges in the academic world, we can state that minimalist, unmotivated students are prevalent with significant differences per countries, which is true to teacher education students as well. The high ratio of unmotivated and minimalist attitudes may hold serious implications for handling teacher education students, although they are significantly more willing to adhere to the academic norms.

Bicsák, Zsanett Ágnes: The issue of contradicting the Herbartian and reform pedagogical principles

At the end of the 20th and at the beginning of the 21st century several studies have been published highlighting that actually it is possible to evince similarities between the classically opposing Herbartian and reform pedagogical principles. The old and new pedagogical models present in the public mind and their distinguishing marks are therefore not just equally acceptable but at the same time, a parallel can be drawn in a certain sense. Since this thesis can be justified with the new results of both the Herbartian and reform pedagogical research outcomes; the current study intends to link the results and to raise questions that can pursue the discourse and further examination of primary sources. This study on the one hand introduces the consequences of new international research results and on the other hand, it presents less known primary sources.

Bordás, Andrea: Dominance and freedom in the interpretation of teaching among a focus group of educators

In the paper we aim to define those domination and freedom phenomena that teachers experience in everyday work by embedding them in a critical pedagogical conceptual framework. Despite the fact that based on a singular focus-group interview, one should not generalise, we use the hermeneutic point of view for analysing the depths of everyday work life dilemmas and the discouraging phenomena against conducting free, professional, quality work, often imposed by the educational system and its regulations. The focus group interview as a method and the spontaneous dialogue that followed from it contributed to the recognition of some limit situations that might serve as changing factors for teachers' professional life.

Ceglédi, Tímea & Szabó, Anita Éva: High-school students and university students in shadow education

The main aim of our study is to present current tendencies of shadow education in Hungary, focusing on its clients' social background. Following a short review of the literature on shadow education, we offer a systematized collection of available Hungarian data. Then we complement the existing analyses by analysing four databases: „National Assessment of Basic Competencies” 2006, 10th grade, and students of the University of Debrecen in the TERD 2008, 2010 and HERD 2012 surveys. The results of this examination show that nearly half of the 10th grade students joined private tutoring in 2006 and a significant difference has been found by analysing social background variables. Two-thirds of the students at the University of Debrecen, surveyed in 2008 and 2012 paid for private tutoring during their secondary school years. A relevant trend has emerged among university students, to join private tutoring during their university years is still quite popular, four-tenth of magister students surveyed in 2012 paid for private lessons. Our examination shows that engaging in private tutoring is mainly determined by social background among both the secondary school and university students, which result corresponds to the results of previous research projects. Engaging in private tuition is an important element of families' reproduction of cultural capital. It has also been revealed that students of the University of Debrecen appear in shadow education as consumers and providers as well. As the examination of survey HERD 2012 shows, every sixth of university student had or has private students.

Dankó-Herczegh, Judit: Digital fault lines among the teacher training students at the University of Debrecen

Digital elements may serve as society-shaping forces nowadays. Space created by ICT devices adjusts to traditional social fault lines, is able to create new inequalities and equalities at the same time. We wish to present the empirical appearance of the outlined inequalities in our study with the help of the results of our examination among the teacher training students of the University of Debrecen. According to our experience, students

use ICT devices frequently and diversely, at the same time, their ICT usage is basically influenced by some factors like gender, disciplinary characteristics and attitudes.

Dusa, Ágnes Réka: Mobility capital among higher education students in the Partium region. The correspondence of mobility capital and student achievement

We aim to explore some relationships between higher educational students' mobility capital, mobility plans and their assessment in the Partium region based on the database of the HERD (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area) research project. The theoretical basis of the study is the potential migration theory from Sik and Örkény and Murphy-Lejeune's theory of mobility capital. Two indexes were created in the database (mobility willingness; mobility capital). The relationship between mobility capital and students' academic success can be detected. The change in students' capital mobility is related to their academic attitudes, academic self-confidence and extracurricular activities.

Fintor, Gábor János: Factors affecting exercise among primary school students

The aim of our research is to discover the frequency of doing physical activities outside of school, and the most popular types of sport that the studied age group prefers as well as the factors that affect their choice of sports. From the aspect of healthy physical development several researches have already proved the importance of regular physical activity (Pluhár, Keresztes & Pikó, 2003), which contributes to the long-term preservation of health (Héjjas, 2006). A questionnaire survey (N=568) was conducted among 10-14 year-old students in five schools in the Northern Great Plain region. Among the respondents that do sports at least three times a week, more than twice as many boys play sports than girls with respect to gender. Besides, parents' sport activity influences their children's sport activity.

Homoki, Andrea: The effects of school and child care system in fostering resilience

The study presents the analytical part of a research project on resilience in child protection in schools and child protection system implications. This survey was carried out involving fostered and looked after children of the child protection system in the Northern Great Plains and Southern Great Plains regions of Hungary in 2012 and 2013. The rate of children that are able to manage their lives despite of their vulnerability is 30% in the world, according to the results of previous research on resilience. The aim of our research was to highlight the relation of resilience components from the first two decades of research and school achievement, beyond assessing domestic trends. According to our results the influence of school is significant amongst vulnerable children. The supporting role of assisting adults and peers can be identified related to children as the effect of positive school environment and real professional collaborations.

Kardos, Katalin: The internal functioning of communities of colleges for advanced studies

Today, the form of colleges for advanced studies has become a firmly valuable part of higher education. Such colleges are capable of producing innovations and developing testing methods that later may become an integral part of the higher education system (Demeter et al., 2011). In the analytical part of our dissertation we undertook a secondary analysis on the 2011 research database of the Institute for Educational Research and Development on Colleges for advanced studies, which is different from the original primary analysis. We focused on examining students of the denominational and non-denominational colleges, including students' academic orientation and the internal functioning of colleges. Our results show that students' academic orientation does not follow a unified pattern at the examined institutions types. The religious community relations strengthen positive attitudes in students that promote school success and colleges students' optimistic foresight regarding the usability of their future studies. Based on our research in denominational colleges for advanced studies, we noticed strong community life among students, although we also found that they do not have a say in decisions affecting the internal operation of the institution.

Kovács, Klára: Relationships between sporting habits and certain health-risk behaviours of students in the Partium region.

In this paper we aim to examine the relationship between sporting habits of students in the Partium region and certain health behaviours (smoking, alcohol and drug abuse, and depression symptoms) as indicators of non-academic achievement. Based on the positive psychology approach, we used the approach of positive sociology of education. We aim to identify protective social factors (such as sport) that contribute to individuals' well-being and achievement as well in our case. The analyses were performed using data collected within the Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) research project (N=2619). According to our results, competitive sport prevents depression symptoms, however, it is a risk factor of alcohol abuse and trying some drugs, while casual sport is a risk factor for regular drug usage. In the background of higher addictions we may find the social characteristics of these two types of sporting habits and the effect of peer-groups in higher education.

Madarász, Tibor: Military education: establishing social connection through military education

In the study we present the rebirth of the military education which has national traditions in our country. We describe the transformation of Gábor Dénes Electronic Secondary Technical School and Students Hostel into national military boarding school. The place and the value of military in the whole society depend on the contact between the civil society and military. Due to the suspension of the recruited military and discontinuance of military schools the direct contact narrowed down very much. This connection may extend by means of patriotic education realized in Military School programme by Hun-

garian Defence Force. The method of the research is founded on analysis of more than 1800 hours survey and half structured interviews. Local documents, laws, government edicts supplement our experience. According to the results of the research the transformation of institute fulfils the expectations and it gets support from society and government considerably. Leaders, participants and executive staff give different support to transformation in everyday practice.

Máté, Krisztina: The Beginning of Free (Self-)Education in Szatmár County (Hungary)

The aim of this present thesis is to show the cultural policy of post-World-War II analytically on the territory of today's Szabolcs-Szatmár-Bereg County. From the short period of free (self-)education, we would like to introduce the years 1945 and 1946 relying on the analysis of archives sources. These sources provided us with information that helped us to understand the administrative and mainly cultural life of this territory of a unique history. The analytic work revealed the start of a free (self-)education process throughout the country, and also on its local appearance and the changing concept as well. As far as the composition is concerned, the thesis is divided into three main parts: the introduction of the county in general, the development of its cultural life, and the start of free (self-)education.

Morvai, Laura: The representation of denominational school takeovers in Heves
Online articles

In this study we demonstrate how the change in school maintainers is published in the online media. Second, we examine readers' feedback on these articles. After 2010, legal regulation was revised and some local governmental/public schools were taken over by the church. The topic of faith-based schools is a very well researched area but maintainer change of schools is a relatively new topic and only a few researchers deal with this (Csejoszky, 2012; Morvai, 2013). Earlier, Révay (2005) published an article about the appearance of religious schools in the newspaper but since the revision of the law there has been no such content analysis of newspaper articles. Thus we applied content analysis and found 19 relevant articles, we analysed both the articles and related comments, too. The representation of school takeover cases in the relevant articles and the associated comments was in sharp contrast with each other. The comments revealed that the funding of faith-based school is still a very important topic for people.

Nagy, Péter Kristóf: Internet usage of fourth-grader primary school pupils

In our current study we examine how primary school pupils in the easternmost part of Hungary use the internet, and its effects on their studies. We would also like to emphasize the role of teachers working at the lower grades of primary schools in shaping pupils' digital literacy. In November, 2013 190 four-grader primary school pupils of eight schools filled in our questionnaire. The most important results of the research are that in the case of adequate parental or professional (teacher) control, the internet may have

fruitful effects on pupils' studies, but in the lack of such control, the opposite is more likely.

Nagy, Zoltán: First language and educational research. Language attitudes of pre-service teachers

We aim to describe the results of an empirical research that examined the language attitudes of pre-service teachers at the University of Debrecen. We studied their attitudes to varieties, language cultivation and standard based on the theoretical approach of socio-linguistics. Our approach emphasizes that language is an inherent part of society that has primarily social roles. The research was carried out in spring 2013 by a paper-based questionnaire among 166 participants that is a one-fourth sample of the population. We analysed students' attitudes based on their gender, field of science and teaching experience. Our results show that students are less tolerant of varieties, furthermore, language cultivation and standard have a high prestige. The importance of shaping students' approach is confirmed by our results.

Németh, Nóra Veronika: Pre-service teachers' reading habits

In our research we examined pre-service teachers along the dimension of reading. We have conducted a quantitative research during Spring 2012. Our research was conducted in the Partium region of three countries (Hungary, Romania and The Ukraine) within seven higher education institutions. The research was administered via an online survey format with 468 respondents out of the target population of 902 cases. One of our objectives here was to carry out a comparative analysis of the traditional and digital means of reading. The interactivity of the reading process was examined according to the passive, recipient use of written materials and the active, creative use.

Oszlanczi, Tímea: The role and characteristics of school-based adult education – school-based adult education at a rural evening secondary school

The aim of this study is to summarize the major steps and features of national school-based adult education from the beginnings to the present in Hungary. In our research, we examined the activity of a night school located in a little town in Borsod-Abaúj-Zemplén county. During this research, we analysed the learning experiences of those adult learners who participated in the program and we also investigated their learning motivation, the most important features of learning, the method of learning and learner's internet usage. This study concentrates on the analysis of learning experiences, which was examined from two aspects: prior knowledge and the experience of life concerning ordinary knowledge. Two actual classes and their members have been involved in the research, then their opinions were compared to the views of the teachers of the institution.

Pataki, Gyöngyvér: Comparison-based educational space and student identities. New trends of inclusive pedagogy in England

In the contrasting European educational space the rate of pupils having special educational needs is increasing throughout Europe irrespective of the multiple and contrary

policy directives (Cermin & Thomas, 2005). Articles reported here refer to a new approach of inclusive education in England and wish to introduce a new perspective contributing to the deeper understanding of policies, practices and research results of inclusive education in Hungary. In this paper we offer a more extended spectrum of research concerns and discourses of sociology of education to explain difficulties pupils have to face so that they do not become marginalized in a learning environment. Our argument is organized around two connected themes. First we focus on effective in-school practices and then relates these practices to issues of social and educational aspects of learning environment. Authors presented in this paper question the relation of ability and attainment and suggest new perspectives and practices to avoid the exclusionary pressures of comparative educational spaces leading to maladaptive learning identities.

Stark, Gabriella Mária: Why the Department of Pedagogy and Applied Didactics of the Babeş-Bolyai University in Satu Mare? Factors of institutional and vocational choice among minority teacher education students

In our research we examine which factors influence minority teacher students' institutional and vocational choice and indirectly, the views of minority teaching as a career choice. The interpretation frame is set by factors that influence minority higher educational and institutional choice. We surveyed the students from the Department of Pedagogy and Applied Didactics from the Babeş-Bolyai University, Satu Mare Extension, and collected a sample (N=90) by questionnaire. We concluded that linguistic difficulties and minority micro communities are less influencing for the choices of teacher education students, and they do not show a powerful model-following behaviour (attitude). The primary factors of choice are the vocation itself and the regional nature of the university.

Szőcs, Andor: Working to learn, learning to work - Effects of social capital among students in the Partium area

Higher education student's employment ratio are continuously growing beside studying since the beginning of 2000, and one of the affected group is full-time students. In the theoretical part, we discuss the concept of human capital, the types of capital and their effect. In the empirical part, we analyse the full-time students from Partium based on the HERD research results from 2011-2012. The analytical dimension is the effects of social capital on paid term-time working. Our research results show that highly educated parents' children work less part-time besides their studies, and that mothers' educational qualification affect student's choice to work more than their fathers', and last, there is a significant number of lowly educated parents in the sample. Furthermore, parents' labour market status and their children's student employment are related. However, parents' unemployment barely increased student employment, which implies that students might find different ways to compensate for the deficiencies.. A new student group was identified in the research that has financial problems on a daily basis. The composition of the group is of a wide scale, and their sense of belonging also shows a varied intensity.

Szűcs, Tímea: The case study of a music school in the North-Great Plain region in Hungary

A wide choice of specialized literature on researching motivation to learn at school is known (Csapó, 1998; Józsa, 2000; Kozéki, 1976; Réthy, 2002 etc.) but there is just a small number available on children's motivation at music schools. Thus the aim of our research is to find out what motivates music school students to participate at music school's life and why they undertake these extra activities. We made examinations at the local music school in Püspökladány, November 2013. During this procedure we recorded semi-structured interviews with 10 students, with their parents and 10 teachers so that we can examine students' motivation from different aspects. When selecting interviewees, we made sure to find students from different educational areas with different musical instruments. During the analysis we found that a connection of many facts provides the reason to undertake different extra activities from both the parents' and students' side. The most prominent ones are the transfer effects of music, community experience, social relationships, and the delight of making music together. This case study is a pilot study for a wide-ranging data collection involving music schools in the North-Great Plain region in Hungary.

TABULA GRATULATORIA

Ábrahám Katalin	Estefánné dr. Varga Magdolna
Ádám Erzsébet	Fehérvári Anikó
Agud Brigitta	Fekete Adrienn
Bacskai Katinka	Fekete Ilona Dóra
Bajusz Bernadett	Fényes Hajnalka
Balogh Erzsébet	Fenyő Imre
Barabási Tünde	Fest Sarolta
Barta Ágnes	Fináncz Judit
Barta Szilvia	Fintor Gábor
Belényi Emese Hajnalka	Flóra Gábor
Benke Magdolna	Fónai Mihály
Bényei Judit	Forrai Judit
Bicsák Zsanett Ágnes	Forray R. Katalin
Birinyi Márk	Fülöp Ilona
Bocsi Veronika	Gál Attila
Bodnárné Kiss Katalin	Garami Erika
Bolvári-Takács Gábor	Goda Éva
Bordás Andrea	Györbíró András
Brezsnyánszky László	Györgyi Zoltán
Buda András	Hajdicsné Varga Katalin
Buda Mariann	Hausmann Kóródy Alice
Bujdosó Gyöngyi	Hollósi Hajnalka
Bura László	Homoki Andrea
Ceglédi Tímea	Hrubos Ildikó
Chrappán Magdolna	Husztai Anett
Czibere Ibolya	Jancsák Csaba
Csépes Ildikó	Jankó Krisztina
Csernoch Mária	Juhász Attila
Csirikné dr. Czachesz Erzsébet	Juhász Erika
Csoba Judit	Juhász Orchidea
Dankó-Herczegh Judit	Kádárné Fülöp Judit
Daru Katalin	Kálmán Anikó
Drabancz M. Róbert	Karasszon Dezső
Dráviczki Sándor	Kardos Katalin
Duffek Mihály	Keller Magdolna
Duló Károly	Kenyeres Attila
Dusa Ágnes Réka	Kerekes Sándor
Éles Csaba	Kéri Katalin
Engler Ágnes	Kiss Adél
Erdei Gábor	Kiss Endre
Erdeiné Nyilas Ildikó	Kleisz Teréz

Kocsis Mihály	Rusinné Fedor Anita
Koltai Dénes	S. Nagy Katalin
Komenczi Bertalan	Sebestyén Krisztina
Kovács Edina	Sebestyén-Sárközi Anikó
Kovács Klára	Simándi Szilvia
Kozmáné Sike Emese	Sipos László
Kun András	Stark Gabriella Mária
Lipcsei Imre	Süli-Zakar István
Madarász Tibor	Szabó Anita
Márkus Edina	Szabó Ildikó Erzsébet
Márkus Zsuzsanna	Szabó József
Márton Sándor	Szabó László Tamás
Máté Krisztina	Szabó Péter Csaba
Meleg Csilla	Szabó-Thalmeiner Noémi
Molnár Balázs	Szelesné Árokszállási Andrea
Morvai Laura	Szemkeő Judit
Nagy Krisztina	Szerepi Anna
Nagy Mária	Szigeti Tóth János
Nagy Péter Kristóf	Szűjártó Imre
Nagy Péter Tibor	Szirmai Erika
Nagy Zoltán	Szolár Éva
Németh András	Szőcs Andor
Németh Nóra Veronika	Szűcs István
Neszt Judit	Szűcs Tímea
Nyilas Orsolya	Takács Tamara
Orbán Irén	Takács-Miklósi Márta
Orosz Ildikó	Tamusné Molnár Viktória
Oszlánczi Tímea	Teperics Károly
Pacsuta István	Tornyi Zsuzsa Zsófia
Pálnokné Pozsonyi Márta	Tóth Erzsébet
Pásztor Rita	Tóth Zoltán
Pataki Gyöngyvér	Tőzsér Zoltán
Pataki János	Trencsényi László
Pénzes-Fülöp Ildikó	Ugrai János
Péter Lilla	Varga Eszter
Pethő László	Vargáné Nagy Anikó
Pető Ildikó	Veressné Gönczi Ibolya
Pinczésné Palásthy Ildikó	Veroszta Zsuzsanna
Polónyi István	Vidákovics Tibor
Portik Erzsébet Edit	Vidra Anikó
Pukánszky Béla	Vincze Tamás András
Pusztai Gabriella	Virág Irén
Rébay Magdolna	Yusof Petras
Revákné Markóczi Ibolya	Zoller Katalin

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS SOROZAT

- I) Pusztai Gabriella (szerk.): Régió és oktatás: Európai dimenziók. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 2005
- II) Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás: „Regionális egyetem”. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 2006
- III) Pusztai Gabriella (szerk.): Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance. Debrecen, CHERD: Center for Higher Education Research and Development, 2008
- IV) Pusztai Gabriella (szerk.): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen, CHERD: Center for Higher Education Research and Development, 2008
- V) Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen, CHERD: Center for Higher Education Research and Development, 2010
- VI) Pusztai Gabriella (szerk.): Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2010
- VII) Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2010
- VIII) Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2011
- IX) Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 2014