



AZ ISKOLA SZOCIALIZÁCIÓS SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI

Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei

SZERKESZTETTE: NIKITSCHER PÉTER

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerkesztő

NIKITSCHER PÉTER

Lektor

HIDAS ZOLTÁN

Olvasószerkesztő

JORDÁN GERGELY

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Berta Judit, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Török Balázs, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-704-5

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	7
---------------------	---

Berta Judit – Török Balázs:

A SZOCIALIZÁCIÓ VÁLTOZÓ KONCEPCIÓI	9
---	---

Török Balázs:

A SZOCIALIZÁCIÓ ISKOLAI FELTÉTELEI – A TANULÓ REFLEXIVITÁSA ÉS AZ INTERAKCIÓS RENDEK	20
---	----

Nikitscher Péter:

A PEDAGÓGUSOK SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATÁBAN	56
---	----

Berta Judit:

JÖVŐKÉP ÉS SZEREPMODELLEK	80
--	----

Kurucz Orsolya Ágnes:

DÖNTÉSI HELYZETEK, STRATÉGIÁK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK – ÁTMENET A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBA	111
--	-----

THE ROLE AND OPPORTUNITIES OF SCHOOLS IN SOCIALIZATION . . .	129
---	-----

ELŐSZÓ

Az iskolák kettős feladatkörben – oktatási és nevelési intézményként – töltik be társadalmi szerepüket. Az országos tanulói teljesítménymérések rendszeressé válásával jelentős előrelépés történt az intézményrendszer oktatási teljesítőképségének megismerésében. Kevesebbet tudunk azonban az iskolai szocializációról és annak hatásairól, noha ezeknek is fontos szerepe van az egyes tanulók sikeressége és iskolarendszerben való előrehaladása szempontjából. Az iskola nevelési funkciói, a társadalmi felzárkóztatás és az esélykiegyenlítés az iskolák szocializációs eredményességén alapzik, ezért alapvető fontosságú e terület mélyebb megismerése is.

Kötetünk elsősorban a pedagógusokat, a pedagógiai támogató rendszer fejlesztőit, illetve a tanárképzésben részt vevő hallgatókat célozza meg. Az írások reményeink szerint hozzájárulnak az iskola belső világának mind mélyebb, mind több szempontú megismeréséhez.

A kötet tanulmányai – részben vagy egészben – egy 2014 során lefolytatott kvalitatív kutatás eredményein alapulnak, amelynek fókuszában az iskolai szocializációs folyamatok egyéni és osztálytermi szintű vizsgálata állt. Az adatfelvétel során 12 intézményben összesen 75 egyéni és fókuszcsoporthoz tartozó interjú készült tanulókkal és pedagógusokkal.

Török Balázs és Berta Judit *A szocializáció változó koncepciói* című tanulmánya rövid áttekintést nyújt az (iskolai) szocializáció elméleteinek változásáról, felvázolva a kutatás szempontjából termékeny megközelítéseket. A szerzők kiemelik azokat a szocializációs elméleteket, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatás során végül is a tanulók hozzák magukat abba az állapotba, ami növeli társadalmi beilleszkedésük sikerességének valószínűségét. A szubjektivitásnak – mint a környezethez alkalmazkodás feltételének – újbóli középpontba kerülésére utalnak azok a megközelítések is, melyek a tanulók egyéni életprojektjének belső meghatározottságára hívják fel a figyelmet.

Török Balázs *A szocializáció iskolai feltételei – a tanuló reflexivitása és az interakciós rendek* című tanulmánya a felvázolt elméleti keret alapján az iskola működését három eltérő oldalról vizsgálja. A tanulmány bemutatja, hogy az intézmény szervezeti működése, a fiatalok interakciós rendje és a tanulók szubjektív önértékelése eltérő módokon és mértékben fonódik egymásba a különböző típusú intézményekben. A legkedvezőbb helyzetben azok az iskolák vannak, melyek tanulói természetesen alkalmazkodnak a szervezeti elvárásokhoz, nem építenek ki iskolai ellenkultúrát és önreflexivitásuk alapján képesek koherens életprojekt kidolgozására. Sokkal nehezebb feltételek között működnek azok a „második esély” jellegű intézmények, melyekben a pedagógiai sikeresség megköveteli a nagyfokú nyitottságot és alkalmazkodást a diákok kultúrájának irányába, illetve ahol elkerülhetetlen a tanulók egyéni, személyes támogatása az életprojekt előfeltételeinek megteremtése vagy éppen pótlása érdekében.

Nikitscher Péter *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában* című tanulmányában igazolja, hogy a sikeres és hatékony iskolai szocializáció kulcsa a tanár–diák kommunikáció és kapcsolat megfelelő alakítása. Az intézmény és a pedagógusok akkor tudják hatékonyan közvetíteni azokat a normákat és értékeket, amelyeket célként meghatároztak, ha a diákok elfogadják pedagó-

gusaikat – és ez napjainkban már nem magától értetődő. Az elemzés bemutatja, hogy a különböző típusú intézményekben tanuló – eltérő szocioökonómiai státuszú – diákok hogyan látják pedagógusaikat, hogyan határozzák meg az „elfogadott” pedagógus ismerveit és hol húzódnak azok a határok, amelyeken belül a pedagógusoknak esélye nyílik a tanulók értékrendjének és világképének alakítására. Az elemzés során kirajzolódnak az iskolai élet azon területei, amelyek egyszerre jelentenek kihívást, korlátot és lehetőséget az eltérő típusú és eltérő tanulói összetétellel rendelkező iskolákban dolgozó pedagógusok számára.

Berta Judit *Jövőkép és szerepmodellek* című tanulmánya arra keresi a választ, hogy a különböző szocioökonómiai státuszú diákok általános jövőképének, továbbtanulási vagy szakmai orientációjának alakulásában mely főbb tényezők játszanak szerepet. Fontos szempontként jelenik meg, hogy a tanulók ambícióik formálódásában milyen és mekkora részt tulajdonítanak az egyes szocializációs ágenseknek, ezen belül is az iskolának (a pedagógusoknak), illetve hogy milyennek látják a munka világát. Az elemzés feltárja, hogy a diákok kit tartanak követésre méltónak, mely szempontok alapján tartanak valakit sikeresnek és hogyan gondolkoznak a társadalmi sikerességhez vezető útról. Mindemellett a pedagógusok véleményét is megismerhetjük azzal kapcsolatban, hogy miként látják diákjaik jövőképének alakulását, és hogyan értelmezik ebben saját maguk, illetve az iskola szerepét.

Kurucz Orsolya *Döntési helyzetek, stratégiák és következmények – átmenet a középfokú oktatásba* című elemzése feltárja, hogy a különböző szereplők – a tanuló, a szülők, barátok és pedagógusok – milyen formában és súllyal vesznek részt az iskolaválasztás folyamatában, és hogy a kialakult döntés mennyiben volt tudatos vagy kényszerektől meghatározott. A szerző rávilágít arra, hogy a túlzott – a fiataalt háttérbe szorító – szülői vagy pedagógusi szerepvállalás kedvezőtlenül hathat az átmenetet követő tanulói életpálya alakulására, legyen szó akár a tanulmányi eredményességről, akár a középfokú intézménybe történő beilleszkedésről.

A szerzők

BERTA JUDIT – TÖRÖK BALÁZS: A SZOCIALIZÁCIÓ VÁLTOZÓ KONCEPCIÓI

BEVEZETÉS

A társadalomtudományok bővülése során a szocializációra vonatkozó elméletek gazdag sokfélesége alakult ki. Ennek megfelelően az egyes társadalomelméleti megközelítések és kutatási kérdésfelvetések eltérő módon használják a szocializáció fogalmát. „Sok szociológus, pedagógus foglalkozik a szocializáció színtereivel, szakaszaival, fázisaival, a családon és az iskolán túli területnek eddig mégsem született meg a közös tulajdonságokon alapuló, összefogó értelmezése.” (Nagy 2011) Noha az összehasonlító elemzésekkel foglalkozó társadalomtudósok egy része fontosnak tartaná olyan széles körben elfogadott szocializációs modellek kidolgozását, melyek lehetővé tennék az összevetéseket,¹ egyelőre azt látjuk, hogy a szocializációt többféle fogalmi keretrendszerben szokás leírni (Cogswell 1968:420). A jelenséget részben az is magyarázza, hogy a társadalom változásával egyidejűleg azok az elméleti keretek is időről időre frissítésre szorulnak, melyek a társas világ felépülését és működését modellálják.

Jelen írás célja, hogy a szociológiai elméletekből válogatva néhány olyan eredményt mutasson be, melyek a szocializációt illetően az autonóm, önreflexív egyén (individuum) aktív, konstitutív társadalmi szerepének megragadását teszik lehetővé. A tanulmány, célválasztásának megfelelően, mellőzi azoknak az elméleti kereteknek a bemutatását, melyek az embert kizárólagosan a társadalomból származtatott tényezőként értelmezik, és társadalmi pozícióját személytelenítve, például a szociokulturális státuszán keresztül határozzák meg. Szelektív döntésünket indokolja, hogy célunk olyan szocializációs fogalmak és koncepciók jelzésszerű bemutatása, melyek a tanári munkában tájékozódást nyújthatnak. Mivel az oktatás interakcióhoz kötődik, ezért a pedagógusi feladatok legtöbbje megvalósítható a tanuló személyének bevonásával. Ezért választottunk olyan fogalmakat és koncepciókat, melyek a szocializációt az individuum aktivitásához kapcsolják. Mindemellett néhány bekezdés erejéig utalást teszünk a szocializáció szociálpszichológiai összefüggéseire is, ugyanis jelen írás célja volt az is, hogy valamelyest megalapozzuk a kötetben olvasható tanulmányokat.

A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS AZ ÉRTÉKEK

A társadalomtudományok jellemzően azt a folyamatot nevezik szocializációnak, melynek eredményeként az egyén a társadalom tagjává válik. Mivel a társadalomtudósok többségének van valamilyen ideális képe a jól működő társadalomról, ezért a szocializációt általában értékelési szempontokkal összekapcsoltan használják, így például megkülönböztetnek *sikeres* és *sikertelen szocializációt*. A társadalmi normákhoz alkalmazkodás alapján egyeseket alulszocializáltnak mondanak, másokat jól szocializáltnak tekintenek. A szocializáció fogalmát használó elméletalkotók sok esetben

1 Különösen abban az esetben lesz szükség a szocializáció fogalmi tisztázására, ha az olyan nemzetközi oktatási mérések, mint az OECD PISA-mérése a jövőben kiterjed a tanulók intrapszichikai tényezőinek vizsgálatára (Meyer, Benavot 2013).

tehát a legitim társadalmi morállal vagy éppen a nevelés értékrendjével összekötve elemzik a jelenségeket. Számukra a szocializáció nem csupán azt jelenti, hogy az egyén a társadalom tagjává válik, hanem hogy annak *hasznos, az ideálképeknek megfelelő* tagjává válik. A szocializációt azonban lehetséges semleges elemzéses technikai fogalomként is használni. Ebben az esetben a szocializáció műfogalma csupán annyit jelez, hogy az egyén feldolgozza a társas környezet felől érkező hatásokat, és azokra korábbi tapasztalatainak és saját aktuális állapotának megfelelően reagál – és ezzel egyidejűleg vissza is hat rájuk. A szocializációfogalom e formájában értékmentes, így nem tartalmaz utalást például arra vonatkozóan, hogy az egyén társadalomhoz alkalmazkodása vagy azzal szembenállása értelmezendő-e helyesnek/sikernek. Számos történelmi példa hozható arra, hogy amit egy adott korszakban sikertelen szocializációként értékeltek, azt egy későbbi korszak visszatekintésében helyénvaló cselekvésnek tekintették. Ugyanakkor érthetőnek tartjuk, hogy a pedagógiai szakirodalomban és az iskolai gyakorlatban többnyire a szocializáció értékekkel összekapcsolt fogalmát alkalmazzák, és nem alakítják ki a szocializáció értékmentes, technikai műfogalmát.

A SZOCIALIZÁCIÓS ELMÉLETEK TIPIZÁLÁSA

A szocializáció különféle fogalmainak mindegyike az egyént és annak emberi (humán) környezetét különíti el. A szociológia szaknyelvén ez a kérdéskör úgy is kibontakozhat, hogy megkülönböztetjük a „cselekvőt” (az egyént) és a „struktúrát” (a társadalmi feltételeket/környezetet). A szocializációs elméletek lényegesen különböznek abban a tekintetben, hogy elemzéseikben melyik oldalt tekintik kiindulópontnak, és hogy milyen irányban ható okságot feltételeznek a cselekvő és a struktúra viszonyrendszerében. Margaret Archer nyomán az elméletek három típusát célszerű elkülöníteni: „alulról építkező”, „felülről építkező” és „egyesítő” elméletek (Archer 1995).

- 1) Az „alulról építkező” elméletek jellegzetessége, hogy a cselekvőt – az egyéni akarattal rendelkező személyt – helyezik középpontba, és a társadalom strukturális adottságait inkább pusztán jelenségeknek tekintik, mintsem önálló létezőknek. Max Weber (1864–1920) a cselekvő emberre vezette vissza a társadalom létrejöttét és működését, amivel azokat a nézeteket erősítette, melyek a személyes hatóerővel rendelkező individuum jelentőségét emelték ki a társadalmi jelenségek hátterében és értelmezésében (Collins 1986:36).
- 2) A „felülről építkező” elméletek jellegzetessége, hogy az egyének cselekvését a társadalmi struktúráktól meghatározottnak tekintik, így a szocializáció folyamatában is az egyén külső, társadalmi befolyásoltságát látják. Émile Durkheim (1858–1917) például a társadalom integrációjának alapelveit kutatva az oktatásban látta megvalósulni azt a társadalmi funkciót, amely az új generációkkal elfogadtatja a mindenkor társadalmi szerepeket, szabályokat, előírásokat. Kiindulópontja szerint az oktatás teszi lehetővé, hogy az eredendő emberi önzés és antiszociális viselkedés megváltozzon, és értékek, normák, ideológiák és társadalmi szerepek kontrollja alá kerülhessen (Vermeer 2010:104).
- 3) Az „egyesítő” elméletek jellegzetessége, hogy tagadják a cselekvő és a struktúra éles elkülöníthetőségét: megközelítésük szerint a két fogalom csak együtt kezelhető és vizsgálható. Anthony Giddens elméleti alapvetésében például

fenntartja, hogy „valamennyiünk cselekedeteit befolyásolják annak a társadalomnak a strukturális sajátosságai, amelyben felnőttünk és élünk, s ugyanakkor cselekedeteink újjáteremtik (s bizonyos fókig módosítják is) ezeket a strukturális jellegzetességeket” (Giddens 2002). Giddens elmélettechnikai döntése azzal a következménnyel jár, hogy a szocializációs folyamatok vizsgálatában nem különíthető el egyértelműen és világosan a cselekvő és a struktúra (Loyal 2003:52skk). Mivel a cselekvő és a struktúra egymást generálják és alakítják, ezért a struktúra hatása az egyénre és az egyén visszahatása a megtapasztalt struktúrákra nem pontosan határozható meg. Az egyéni cselekvésekben a struktúrák, a struktúrákban az egyéni cselekvések mutatkoznak meg (Lipscomb 2006).

Az elméletek tipizálásához kapcsolódóan idézzük fel Margaret Archer javaslatát a cselekvő és a struktúra újszerű elmélettechnikai kezelésére, valamint a társadalmi okságra vonatkozóan. Archer szerint az „egyesítő” elméletek fontos elemzési lehetőségektől fosztják meg a szociológiát azzal, ha a struktúra és cselekvő jól artikulált fogalmainak feladására készítetnek. Az „alulról építkező” és a „felülről építkező” elméletek egyaránt egyensúlytalanok, az előbbiek ugyanis a strukturális hatásokat hagyják figyelmen kívül, míg az utóbbiak a cselekvő személyes hatóerejének jelentőségét mellőzik. Archer a maga javaslatát „realista” elméletként ismertette. A realista jelző arra vonatkozott, hogy elméletében egyidejűleg fenntartotta a struktúrák és a cselekvők valóságos elkülönítését. Eszerint minden ember valamilyen módon előzetesen strukturált világba születik bele.² A társadalmi cselekvés során az egyén megtapasztalja ennek a világnak a társas struktúráit (szabályait), azonban emberi szabadsága (helyes és téves döntései) következtében ezeket a struktúrákat nem eredeti változatukban alkotja újra. Erre vezethető vissza a társadalmi struktúrák megfigyelhető változása is. Archer elmélete alapján a szocializáció kutatása a stabil/változó struktúrák és a várható/ esetleges egyéni cselekvések egymásra hatásának vizsgálatát jelenti, mindenkor figyelembe véve azok kulturális kontextusát is (Archer 1995:200sk).

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ SZOCIÁLPSZICHOLÓGIÁJA

Az iskola kiemelkedő jelentőségű a másodlagos szocializáció folyamatában: a fentiekben említettük, hogy a szocializáció végeredményeként a normákhoz való alkalmazkodás mértékét szokták megjelölni; az iskolát a társadalom kimondottan azzal a céllal hozta létre, hogy átadásra kerüljön a felnőttkori funkcionáláshoz szükséges tudásanyag, benne a társadalmi normák is (Ranschburg 1993). Az iskola emellett az egyénre olyan hosszú távú hatást gyakorol, ami a személyiség fejlődésére és a társas kapcsolatok alakulására legalább akkora befolyással bír, mint a társadalmi szabályok elsajátítására. Mindezek mellett az iskola azért is kitüntetett területe a társadalmi beilleszkedésre való felkészítésnek, mert ismétlődő tapasztalatokat ad arról, hogy ho-

2 Archer három strukturált rendet különít el, melyek az egyén tapasztalatában adódtak: a természeti rendet, a tárgyi rendet és a szociális rendet.

gyan kell működni és sikereket elérni egy bonyolult szervezetben, hogyan kell együttműködni olyan emberekkel, akik nem az egyén rokonai vagy barátai (Vajda 2005). Az iskolaiszocializáció hatása a tanulmányok befejezésével nem ér véget, hanem olyan generalizálódó élményegyüttesként marad meg az egyén emlékezetében, amely a későbbiekben – más intézményekben való működésekor – befolyással bír a viselkedésére, attitűdjeire (Taskó 2009).

Az iskolai szocializáción belül három fő hatást különíthetünk el: a pedagógusok, a kortársak és a szervezeti kultúra befolyását.

A pedagógusok modellként jelennek meg a tanulók életében, teljes személyiségükkel hatással vannak rájuk: a tárgyi tudáson kívül számos más dolgot közvetítenek a gyerekek felé, és mind a tartalmat, mind az átadás folyamatát befolyásolja saját szocializációjuk, attitűdjeik, előítéleteik és hétköznapi problémáik is. A kisebb diákok viselkedésében jól megfigyelhetők a pedagógusoktól átvett elemek, de később is, amikor már a kortársak hatása válik dominánssá, megmaradhat a korábban látott értékek és viselkedés befolyásoló ereje (Trencsényi 1988).

A kortárs kapcsolatok a kisiskolás kortól kezdve egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert, és az általuk szerezhető tapasztalatok is felkészítést jelentenek a felnőtt szerepekre (pl. a másik nemmel való kapcsolatfelvétel, lojalitás az egykorúakkal, versengés a hasonló képességekkel stb.). A kortársak közötti kapcsolatok több szempontból eltérnek a felnőtt–gyerek viszonylattól, ezért más a szocializációs funkciójuk. A felnőtt–gyerek kapcsolat aszimmetrikus, a gyerek részéről a biztonság és az érzelmi támogatás iránti igényen alapul. A kortárs kapcsolatok a társas alkalmazkodás szempontjából nagy jelentőségűek, és szimmetrikus mivoltukból fakadóan előnyöket biztosítanak az egyén számára. A kortársakkal való viszony emellett az önértékelés alakulásának jelentős tényezője: a többi gyermek barátságának, tiszteletének és szeretetének elnyerése – amit a szülői támogatástól eltérően ki kell érdemelni – az iskoláskor folyamán az önbecsülés legfontosabb forrása (N. Kollár 2004).

A kortárs csoportok modellt jelentenek arra nézve is, hogy miként kell csoportban működni: az egyén megtanulhatja, hogyan kell alkalmazkodni a tekintélyhez, hogyan kell alávetnie magát a csoporttöbbség döntésének vagy éppen ellenkezni azzal, hogyan tud együttműködni vagy versengeni a többiekkel (Solymosi 2004).

Minden iskolában létezik egy ideálisnak tartott, normatív jellegű, ún. *vallott szervezeti kultúra*, ami explicit módon is kifejezhető értékeket, célokat foglal magában. Emellett párhuzamosan jelen van az ún. *működő szervezeti kultúra*, ami a ténylegesen megvalósuló normák és viselkedésmódok összessége. Utóbbiról explicit módon gyakran nem is lehet beszámolni, mégis befolyásolja az iskolában dolgozó és tanuló személyek gondolkodását, érzelmeit és cselekedeteit. A vallott és a működő szervezeti kultúra gyakran nem esik egybe, közöttük akár lényeges különbségek is lehetnek (Bíró és Serfőző 2003). A működő szervezeti kultúra vizsgálata többnyire fontosabb információkat szolgáltat az iskolai életről, mint a normatív jellegű előírások. Az intézményes szocializációt „black box (fekete doboz)” jelenségnek is szokták nevezni (lásd pl. Palareti és Berti 2009), arra utalva, hogy sok összetevőjéről a külső megfigyelőknek nincs vagy nem teljes az ismerete. A működő szervezeti kultúra elemzésének fő területe a rejtett tanterv, amely implicit módon fejt ki hatását a személyiségfejlődésre, és amelyről a gyerekek (és a tanárok) nem képesek tudatos módon számot adni. Az oktatás folyamatával többszörös összefonódásban, így attól szétválaszthatatlanul,

az iskolára speciálisan jellemző módon működnek az olyan társas jelenségek, mint az együttműködés, a versengés, a gyerekek közötti hierarchia alakulása, a konfliktusok kezelése. Az ezekkel kapcsolatos tanulás az iskolai jelenlét közben folyamatosan zajlik, és tapasztalatokat ad a hatalomgyakorlás, a sikeres személyközi kapcsolatokat megalapozó stratégiák, a mások viselkedését irányító elvek témakörében (Somlai 1997).

A fentiek alapján elmondható, hogy az iskola több ágensen keresztül, a társas kapcsolatok számos területét érintve hat az egyénre. Mindemellett nem szabad elfelejteni az egyén szerepéről sem ebben a folyamatban, hiszen a szocializáció interaktív, az iskola jellegzetességei az egyén szűrőjén keresztül fejtik ki hatásukat, illetve az egyéni jellemzők formálják is azokat. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, az egyén erőfeszítései és aktivitása kulcsszerephez juthat ebben a folyamatban.

AZ EGYÉN ÉS AZ INDIVIDUÁCIÓ „FELFEDEZÉSE”

A cselekvő egyén előtérbe kerülése – ami hatással volt a szocializáció koncepcióira – megmutatkozott az olyan fogalmak bevezetésében, mint például az individuáció. Individuációnak nevezhetjük azt a feszültségekkel teli folyamatot, melynek során az egyének egyszerre dolgoznak azon, hogy egyedi – másoktól különböző – személyiségük legyen és ugyanakkor integrálódjanak is a társadalmi rendszerekbe (Vermeer 2010:107, Klaassen 1993). Az egyéni szabadság lehetőségi feltételei között az egyéniség kimunkálása folyamatos életstílus-választások/-módosítások révén lehetséges, ami hosszabb távon sajátos döntési „nyomásként” jelentkezhet. Mivel a korábbi társadalmak vonatkoztatási rendszerei – úgymint a rendi tagoltság, az osztályviszonyok, a rokonsági struktúrák, a vallási differenciák – a modern társadalmakban nem vagy csak kevésbé vehetők igénybe az egyén társadalmi pozíciójának kialakításához, ezért az egyénnek saját magának kell kimunkálnia és fenntartania társadalmi profilját, pozícióját. Az individuáció fogalma éppen arra utal, hogy az egyén folyamatos önkonstrukcióra kényszerül annak érdekében, hogy aktív szereplője maradjon a társadalomnak. Célszerű tehát az individuáció fogalmával felváltani a struktúrákhoz adaptálódás – passzivitásra és egyirányú hatásra utaló – fogalmát (vö. Klaassen 1993:175, hivatkozva Vermeer 2010:107). Az individuáció nem zárja ki az értékek, a normák és a társas identitás megtanulásának korábbi folyamatait, de magába foglalja a személyes identitás kialakításának egyedi folyamatát is, ami nélkülözhetetlen a hiteles társadalmi léthez. A fogalom felhívja a figyelmet arra, hogy az egyedivé válás szándékának hajtóereje szükségszerűen a pluralitás irányába tereli az iskolai szocializációra adott tanulói válaszokat. Napjaink társadalmában megnövekedett a személyek autonómiája; az önmegvalósítás és a kiteljesedés jellemzően személyes céljai motiválják az embereket, és sokan igyekeznek személyiségük egyediségét felmutatni. Mindezek a folyamatok a társadalom jelentős változásai közepette zajlanak. Kevésbé kiszámíthatók és rögzítettek a társadalmi szerepek, változékonyak vagy akár ellentmondásosak lehetnek a normák, az egyének sok tekintetben saját választásaik alapján alakítják a dolgokat, nem könnyen határozható meg tehát az sem, hogy pontosan mit is kellene internalizálni (Ven, J. A. van der 1994).

Egyes kutatók szerint a posztmodern és individualista értékrend előtérbe kerülésével megnövekednek az iskolára „nemet mondás” (a lemorzsolódás) kockázatai is.

Raf Vanderstraeten szerint a diákok továbbra is folyamatosan azzal az elvárással szembeesnek, hogy a szülők vagy a tanárok útmutatásához igazodjanak, azonban figyelembe kell venni, hogy egy kulturálisan egyre gyengülő mértékben integrálódó társadalomban a diákok nem egykönnyen kötelezhetők a korábbi generációk kultúrájának az internalizálására. Sőt, Niklas Luhmann szerint a folyamatok dinamikáját meghatározza, hogy „az egyénnek saját *személyiségrendszere* szintjén kell elkülönülnie környezetétől” (Luhmann 1997:9). Feltételezhető, hogy a diákok növekvő része valamilyenféle külön „kilépési” stratégiát fog keresni, ugyanis az elvárásoktól eltérő viselkedés nyújtja a legjobb lehetőséget arra, hogy az individuum a maga önállóságában mutakozzon meg. Igaz, hogy a diákok reagálhatnak az iskolai kihívásokra akár váratlanul jó teljesítménnyel is, de individuális önmegvalósításukat ugyanígy alapozhatják az iskolai értékelési szempontokkal szembeni nemtörődömségre, cinizmusra, elutasításra, közömbösségre, deviáns irányzatok vagy ifjúsági szubkultúrák követésére. Bár az oktatási intézmények szocializációs nyomása továbbra is megkísérli kikényszeríteni a tanulói alkalmazkodást, az oktatási interakció elkerülhetetlen nyitottsága és az individuumok szabadságfoka mindig lehetővé teszi az elvárásoktól való eltérést is. Ha meg akarjuk tudni, hogy az oktatási interakcióban milyen módon alapozható és erősíthető meg a tanulók iskolakonform viselkedése és tanulási motivációja, akkor célszerű lehet a tanulók egyéni döntését, önreflexióját helyezni a kutatások középpontjába. A tantermi oktatás céljait ugyanis nem lehet elérni az egyre nagyobb autonómiával iskolába érkező diákok elkötelezettsége nélkül, és ezt az elkötelezettséget egyre kevésbé lehet interakció nélkül, pusztán a hagyományra hivatkozva vagy a szocializáció szervezeti- leg megalapozott eszközeit alkalmazva kikényszeríteni (Vanderstraeten 2001).

Megjegyzendő, hogy az oktatásszociológiai és a kulturális témájú kutatásoknak már évtizedekkel ezelőtt tárgya volt az iskolával szembeni ellenállás vizsgálata. Angliában például a birminghami egyetemen elemezték az ellenállásra épülő szubkultúrákat. Paul Willis a fiatalok iskolával szembeni ellenállását elemezve kimutatta, hogy a fiatalok sajátos munkásosztályi, iskolaellenes szubkultúrájukkal tulajdonképpen önmagukat „szelektálják ki” az oktatási rendszerből³ (Willis 1977). Fontos változás azonban, hogy az 1970-es években Angliában diagnosztizált iskolaellenesség egy adott társadalmi réteg egy adott kulturális identitással jellemezhető csoportjához kötődött. Az iskolaellenes kultúra azokat a munkásosztályi fiatalokat jellemezte, akik „nem fogadják el passzívan az iskolai szocializációs folyamatba beágyazott üzeneteket, és aktívan megkülönböztetik magukat ettől a környezettől. A valós, férfias világtól eltérőnek, nőiesnek, a gyengék világának tekintik csak ülni az órákon és fülelni.” (Weis 2010:418) Változás az is, hogy a lázadás manapság nem csupán a kulturális identitásra vagy a szubkultúrára vezethető vissza. Az individualizmus fokozódása következtében lényegében minden tanulónak ki kell alakítania a saját válaszait azokra a kérdésekre, hogy az iskolai tanulást miért, milyen célok mentén és hogyan építi be az egyéni életvezetésébe (Colombo 2011). Ha elfogadjuk, hogy „a társadalom legjelentősebb változását az élethelyzetek és életutak individualizációja jelenti”, akkor az iskolai szocia-

3 Ez a szembe fordulás egy olyan időszakban játszódott le, amikor a munkaerőpiacon volt lehetőség tanulatlannal is megélni.

lizáció vizsgálata a jövőben fokozott mértékben együtt kell járjon a tanulói önreflexió kutatásával (Markó 2008).

Az 1960-as évektől elterjedt humánerőforrás-elméletekkel párhuzamosan a szocializáció mint az egész életcikluson át tartó folyamat került előtérbe. Bár a szociológia és a pszichológia szerint alapvető jelentősége továbbra is a gyermekkori szocializációnak van, az önmagában már nem tűnik elegendő előkészületnek a felnőtt életre. A szocializáció tehát egyre gyakrabban „life long” folyamatként jelent meg a pedagógiai, szociológiai szakirodalomban és fejlesztési stratégiákban (Cogswell 1968:421). Az „élethosszig tartó tanulás” koncepciója irányba hatottak azok a definíciós törekvések is, melyek lényegében a tanulásra vezették vissza a szocializáció folyamatát. „A szocializáció mint elméleti konstrukció azt a tanulási folyamatot jelenti, amely során az egyén elsajátítja az adott társadalom viselkedésre, életvezetésre, világképre vonatkozó norma-, érték- és szokásrendszerét, amelyek háttérében különböző szimbólum- és interpretációs rendszerek húzódnak meg” (Grusec–Davidov 2007, hivatkozva Tóth, Kasik 2010:95). A tanulás fogalmához kapcsolt szocializációfogalom széles utat nyitott az egész életen át tartó tanulás célrendszerének kidolgozása felé is. A frissített szocializációs koncepció a felnőttkori tanulás fontosságára hívta fel a figyelmet, jelezve, hogy a munkavállalónak rugalmasan alkalmazkodnia kell a munkapiac elvárásaihoz. (Megjegyzendő, hogy a munkapiac munkavállalóhoz alkalmazkodásának opciója feltűnően hiányzik az elméletből.) A munkavállaló az új társadalmi szerepek elsajátítása, a régi szerepek átalakítása vagy az eltérő szerepek integrációja során tulajdonképpen állandó szocializációs kényszernek kitéve bontakoztathatja ki önmagát (Ferrante–Wallace 2011:109). Bár az egész életen át tartó tanulás olyan integratív koncepció, melynek elsődleges célja az oktatási rendszerek működésének befolyásolása, hatása az egyénről való gondolkodás – az emberkép – terén is markánsan érvényesült. Az iskoláztatás, a szakmai képzés, a munkahelyi képzések és tréningek az egyén felelősségi körébe utalták a folyamatos adaptációra való készséget, ezért megnövekedett a jelentősége az önirányításnak, az öntudatosságnak, valamint a stratégiai megfontolás képességének az egyéni életterv tekintetében. Az önirányítás felértékelődését mutatja, hogy akiknél az önirányítás értelmében vett szocializációt valamilyen tekintetben deficitessnek ítéli a társadalom, azok esetében intézményesített terapisz megoldásokat írhatnak elő. A hátrányok leküzdését célzó szociális támogató programok sok esetben éppen a szocializációs hiányosságok mérséklése érdekében születnek (Cogswell 1968:419).

AZ EGYÉNI REFLEXIVITÁS

A társadalmak fejlődésének egyik fontos kísérő jelensége – az individuáció „felfedezésével” összhangban – az egyéni reflexivitás fokozódása. „A reflexív modernizáció folyamatában a strukturális változások arra kényszerítik az egyéni cselekvőket, hogy (...) a személyes identitás előállításának strukturális kényszereit önreflexívvá tegyék” (Markó 2008). Margaret Archer szerint a reflexív gondolkodásmódon alapuló cselekvés egyre inkább a rutinizált cselekvés helyébe lép. A reflexivitás elősegíti az egyének sikeres alkalmazkodását az ambivalens, bizonytalanul változó társadalmi struktúrákhoz, egyben lehetővé teszi az egyéni életstílus kialakítását és a személyes célokat szolgáló „vállalkozások” (életprojektek) véghezvitelét (Colombo 2011:34; Archer 2007).

Az egyén reflexív kapacitásainak felértékelődése Archer szerint arra vezethető vissza, hogy jelentősen felgyorsult a társadalmak változása, átalakulása, melynek háttérében többek között olyan okok említhetők, mint a kapitalista termelési rend, a megnövekedett globális interkonnektivitás vagy a technikai ellenőrzés kultúrájának az elterjedése. Mint arra mások is rámutattak: „...*A funkcionális differenciálódás lehetetlenné teszi, hogy az egyes személyek csupán a társadalom egyetlen alrendszerébe illeszkedjenek, társadalmi értelemben inkább »hontalanoknak« tekintendők.*” (Luhmann 1997:9)

A változások kísérő jelensége, hogy megszűntek a normatív tekintély egységes forrásai, más szóval a társadalmat szabályzó értékrendszerben nincsenek világosan rögzített értékek. Csökkent vagy teljességgel megszűnt az egyházaknak, a családoknak vagy a nemzeti közösségeknek a központi szabályozó szerepe, mindeközben pedig az individuumok egyre inkább önmagukra vannak utalva. A szocializációs környezetek ellentmondásosságból adódó problémák természetesen az iskola világában is megjelennek. Megtörténik, hogy a pedagógus agressziókat ítéli azt, amit a szülő helyes érdekérvényesítésnek tekint. A szülők válása és újraraházasodása vagy az élettársi kapcsolatok sorozata következtében eltérő értékrendet követő személyek válnak a fiatalok életének meghatározó szereplőivé. A fiatalok ellentmondásos üzeneteket kapnak a szocializációs szereplőktől, és a hatásokat nehéz egységbe rendezni, főként akkor, ha a családi értékrendben sem uralkodik konszenzus. Úgy tűnik, hogy nagyon sok múlik az egyén önreflexivitásán és önirányító képességén. A szocializáció egyre kevésbé tűnik a normák internalizációját eredményező passzív folyamatnak, sokkal inkább egyéni döntésekből, tévedésekből, értékválasztásokból, kezdeményezésekből és az ezeket összefogó stratégiákból felépülő aktív folyamatnak bizonyul. Archer világosan bemutatja azt is, hogy a növekvő komplexitású, változékony környezethez korántsem tud mindenki sikeresen alkalmazkodni. A lehetőségek folyamatosan bővülő horizontja sokakat megzavarhat. A felsőoktatási intézményekben könnyen található példa arra, hogy a lehetőségek szélesedése következtében egy-egy hallgató, aki korábban világos célokkal és önirányítással volt jellemezhető, egyszerre passzív alannyá válik, korábbi céljait illetően elbizonytalanodik, kivár, és egy ideig csupán hagyja a dolgokat megtörténni. A megszokott homogénabb szocializációs világok/környezetek heterogenizálódása – amit a lehetőségek horizontjának bővüléseként is értelmezhetünk – passzíváló hatással lehet a korábban megfelelő önállósággal rendelkező személyekre.

ÖSSZEGZÉS

A szocializáció fogalmi áttekintése során bemutattuk, hogy az egyén jelentőségének fokozatos kiemelése révén az elméletek alkalmassá váltak a szocializációt egyre komplexebb jelenséggé megragadni. Előtérbe kerülhettek például az egyéni cselekvésnek a meglévő struktúrákra vonatkozó visszahatásai. Az oktatás szempontjából a változások egyik tanulsága, hogy az iskolai intézményes szocializációt olyan interakciós modell alapján célszerű megérteni, mely mindkét oldal – a tanuló és a tanár – kölcsönös érintettségét figyelembe veszi. Miközben az irányítási jogosultságokkal rendelkező tanárok megszervezik az oktatás folyamatát, azonközben szükségszerűen ráhagyatkoznak a tanulóakra mint interakciós partnereikre. A tanulók interakciós partneri pozíciója természetszerűleg biztosít lehetőséget az oktatók szocializálására

és a helyi struktúrák bizonyos mértékű alakítására. Az interakciók során a diákjai megnyerését célul tűző pedagógust figyelve akár arra a következtetésre is juthatunk, hogy egyes esetekben „a felügyelő az, akit felügyelnek” (Vanderstraeten 2001).

Az iskoláztatásra vonatkozó szocializációs modell lényegi eleme, hogy a tanulók egyre kevésbé tekinthetők a szocializáció uniformizált alanyainak. A nevelési szándékkal a tanulók közé lépő pedagógusoknak – a tanulók egyéni, egyedi jellemzői és gyarapodó jogosultságai miatt – a heterogenitás és a komplexitás kezelésére célszerű felkészülniük. A szocializációs folyamatok sikerességét egyre inkább az határozza meg, hogy mennyiben támogatható a fiataloknak az a belső önreflexivitása, ami végső soron élethosszig tanulóvá teheti őket. Ennek megfelelően az intézményes szocializáció sikerét hosszú távon az jelezheti, ha a tanulói életprojekt önálló formálása fenntartható – elkerülhető a „töredezett reflexivitással”⁴ jellemezhető állapot.

Fontos felismerésként fogalmazzuk meg, hogy a tanulók önreflexív kapacitásainak növelése a modernitás jelenlegi szakaszában nem csupán lehetőség, hanem – tetszik, nem tetszik – sürgető kényszer is. A társadalmi struktúrák felgyorsult változása olyan „cseppfolyós” környezetet teremtett a felnövekvő nemzedékek tagjai számára, ami az egyén részéről a tájékozódó képesség, azaz az önreflexivitáson alapuló önirányítás kapacitásainak fokozását kényszeríti ki. Az oktatási rendszeren belül immár választ kell adni arra a kérdésre is, hogy vajon miként válnak felnőtté azok a „passzív alanyok”, akik soha nem szocializálódtak arra, hogy saját életüket irányítsák (Ma et al. 2013:229).

FELHASZNÁLT IRODALOM

Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris.

Archer, Margaret Scotford (1995): *Realist social theory. The morphogenetic approach*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.

Archer, Margaret Scotford (2000): *Being human. The problem of agency*. Cambridge U.K., New York, Cambridge University Press.

Archer, Margaret Scotford (2003): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press.

Archer, Margaret Scotford (2007): *Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Bíró Balázs – Serfőző Mónika (2003): *Szervezetek és kultúra*. In: Hunyady György – Székely Mózes (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest, Osiris, 481–541.

Cogswell, Betty E. (1968): Some Structural Properties Influencing Socialization. In: *Administrative Science Quarterly*, 13 (3), 417–440.

Collins, Randall (1986): *Max Weber. A skeleton key*. Beverly Hills, Sage Publications (Masters of social theory, v. 3).

Colombo, Maddalena (2011): Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. In: *Italian Journal Of Sociology Of Education*. 1. 14–48.

4 A fogalom kifejtését lásd a 2. fejezetben!

- Darity, William A. (2008): *International Encyclopedia of Social Science*. 2. ed. Detroit, Mich., Thomson.
- Ferrante-Wallace, Joan (2011): *Sociology. A global perspective*. Enhanced 7th ed. Belmont CA, Wadsworth Cengage Learning.
- Giddens, Anthony (2002): *Szociológia*. Szerkesztette: Acsády Judit, Brenner György. Budapest, Osiris (Osiris tankönyvek).
- Homans, George Caspar (1961): *Social behavior. Its elementary forms*. Harcourt, Brace & World.
- Klaassen, Cees (1993): *Individualisering en socialisatie*. In: Carolien Bouw, Bernard Kruithof (eds.): *De Kern van het verschil. Culturen en identiteiten*. Amsterdam, Amsterdam University Press (Sociaal wetenschappelijke studies, [3]), 171–190.
- Lipscomb, Martin (2006): Rebutting the suggestion that Anthony Giddens's Structuration Theory offers a useful framework for sociological nursing research: a critique based upon Margaret Archer's Realist Social Theory. In: *Nursing Philosophy*, 7 (3), 175–180.
- Loyal, Steven (2003): *The sociology of Anthony Giddens*. London, Sterling, Va, Pluto Press. www.worldcat.org/oclc/53981931 (letöltés ideje: 2014. 06. 14.)
- Luhmann, Niklas (1997): *Szerelem – szenvedély: Az intimitás kódolásáról*. Budapest, József Műhely (József könyvek).
- Ma, Xin – Jong, Cindy – Yuan, Jing (2013): *Exploring Reason for the East Asian Success in PISA*. In: Heinz-Dieter Meyer, Aaron Benavot (eds.): *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Edited by Heinz-Dieter Meyer, Aaron Benavot. Oxford, Symposium books. Oxford studies in comparative education, Vol. 23(1).
- Markó Péter (2008): Újabb irányzatok a szociológiaelméletben – a reflexív modernizáció. In: *Vasi szemle*, 62 (6), 774–781.
- Meyer, Heinz-Dieter, Benavot, Aaron (eds., 2013): *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford, Symposium books. Oxford studies in comparative education, Vol. 23(1).
- Nagy Ádám (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. In: *Új pedagógiai szemle*, 60. évf. 6–7. sz. 3–24.
- N. Kollár Katalin (2004): *A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok*. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 279–309.
- Palareti, Laura – Berti, Chiara (2009): Different ecological perspectives for evaluating residential care outcomes: Which window for the black box? *Children and Youth Services Review*, 31. 1080–1085.
- Ranschburg Jenő (1993): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest, Integra-Projekt Kft.
- Scott, John (2006): *Social Theory Central Issues in Sociology*. London, Sage Publications.
- Solymosi Katalin (2004): *Fejlődés és szocializáció*. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 29–50.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átöröklés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, Corvina.

- Taskó Tünde Anna (2009): A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Tóth Edit – Kasik László (2010): Szülői vélekedések a szociálisérdek-értvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról. In: *Újpedagógiai szemle*, 1–2. sz., 94.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Vajda Zsuzsanna (2005): *Az iskola*. In: Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris, 292–362.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 267–277.
- Ven, J. A. van der (1994): Individualisering en religie. Baarn: Ambo (Annalen van het Thijmgenootschap, jrg. 82, afl. 5).
- Vermeer, Paul (2010): Religious Education and Socialization. In: *Religious Education*, 105 (1), 103–116.
- Weis, Lois (2010): *Social class and schooling*. In: Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luís Armando Gandin: *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London, New York, Routledge (Routledge international handbooks).
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants, Saxon House.
- Wrong, H. Dennis (1961): *The oversocialized conception of man in modern sociology*. Indianapolis, Bobbs-Merrill (The Bobbs-Merrill reprint series in the social sciences, Volume: S-653).

TÖRÖK BALÁZS: A SZOCIALIZÁCIÓ ISKOLAI FELTÉTELEI – A TANULÓ REFLEXIVITÁSA ÉS AZ INTERAKCIÓS RENDEK

BEVEZETÉS

A kötelező közoktatás bevezetése óta az oktatáskutatás természetes kérdése a képzettség és a képzetlenség fennmaradásának és újratermelődésének a megértése, magyarázata. A makroszintű tanulói eredményesség-vizsgálatok az utóbbi években ezen a kutatási területen számos eredményt hoztak, így a korábbiaknál sokkal differenciáltabban láthatjuk az eredményességet elősegítő és hátráltató tényezőket (OECD 2011). Transznacionális szinten a fejlesztéspolitika töretlennek látszik, így a tanulói teljesítmény-mérések a jövőben várhatóan a tanulók interperszonális kapcsolatrendszerének feltérképezésével és intraperszonális tulajdonságainak vizsgálatba vonásával (pl. attitűdök) bővíthetnek tovább (Sellar, Lingard 2013). A kutatási célok szokásos megválasztása és a források várható elosztása arra enged következtetni, hogy a jövőben differenciált és nagy felbontóképességű – folyamatosan pontosított¹ – modelljeink lesznek az oktatási rendszer működésének leírására. Kérdés azonban, hogy ugyanez elmondható-e az osztálytermi interakciók alakítására vonatkozó ismeretek felhalmozása területén. A pozitivistá orientációjú, a számszerűsített tényeket előtérbe helyező oktatásszociológiai megközelítések – minden előnyük mellett – vajon nem szorítják-e háttérbe az osztálytermi interakciókra vonatkozó tudás gyarapítását – legalábbis Magyarországon?

Jelen kutatást az a feltevés inspirálta, hogy a közoktatás alapfolyamatának *a tantermi, iskolai interakció* tekintendő,² hiszen ennek közvetítésével valósul meg az oktatási rendszer funkcióinak többsége. Az iskolai interakciók minőségét azért helyeztük a vizsgálódásunk középpontjába, mert feltételezésünk szerint alapvető *meghatározottságot* jelent az oktatási rendszer egészének működése és teljesítőképessége szempontjából. Úgy gondoltuk, hogy az oktatási rendszer makroszintű vizsgálatainak tanulságaként oly sokszor emlegetett „implementációs deficit” keletkezésének egyik okát is felmutathatjuk, ha felhívjuk a figyelmet az iskolai interakciók kötöttségeire és korlátaira. Ismeretes ugyanis, hogy az oktatási rendszerünk működésére vonatkozó egyik jellemző diagnózis szerint alacsony a rendszer implementációs képessége, azaz az oktatáspolitikai célkitűzések kevésbé hatnak az oktatás valóságára, alacsony hatékonysággal jutnak érvényre (Balázs és mások 2011).

A kutatásunk talán e diagnózisok mélyebb megértését is segítheti, jelezve, hogy például az iskolai osztályokban érzékelhető tanulói hátrányokkal végső soron egyedi és nagyon is konkrét személyek támogatásán keresztül lehetséges megküzdeni – természetesen az interakciók sok tekintetben korlátozott eszközrendszerével. A kutatás nyomatékossítja azt az összefüggést, hogy számos oktatáspolitikai célkitűzést – ha azok egyáltalában értelmezhetők a tantermi falakon belül – csak személyközi interakciókban lehetséges kivitelezni. E felismerés jelentősen megnöveli az oktatáspolitikai

1 Lásd például a hierarchikus statisztikai modellek bevezetését a tanulói eredményesség-mérés adatainak elemzésébe.

2 A kutatásban az interakció fogalmához illeszkedően az iskola szocializációs/nevelési szerepére koncentráltan/összpontosítva foglalmaztunk meg kutatási kérdéseket és gyűjtöttünk adatokat.

rangját is, hiszen az oktatásirányítás e kibővített értelmezési keretében a hátrányos helyzetű diákokat érintő intézkedések nem csupán erőforrás-elosztási feladatokat jelentenek, hanem – ha áttételesen is, de – konkrét személyekért viselendő felelősséget is magukban hordoznak.

Az osztálytermi interakció középpontba helyezésével ugyanakkor nem kívántuk mellőzni a makroszintű megközelítések előnyeit, ezért olyan elemzési modellt választottunk, mely megkísérli összekapcsolni a társadalmi (ezúttal iskolai) struktúrákat és a cselekvő szubjektumot. E célhoz az ún. reflexiókutatás eredményeit vettük igénybe. Egy négy típusból álló modellt mutattunk be, amely a tanulók önreflexivitásának jellegét igyekszik azonosítani. A módszer azokra a „belső beszélgetés (konverzáció)” kutatásokra utal vissza, melyek azt vizsgálták, hogy az individuumok miként reagálnak a társadalmi struktúrákra.

A kutatás az osztálytermi interakciókból kiindulva egy olyan iskolaképet erősít, ami támogatja, hogy a makroszintű megközelítéseken alapuló átalakítások – az egyénhez közelítve – úgyszólván emberléptékű határértékeket vegyenek fel. A tanulmány ugyanakkor azt is szolgálja, hogy az osztálytermi interakció irányítói – a tanárok – támpontokat kapjanak a közösségileg és társadalmilag magasra értékelt célok irányába történő szakmai változtatásokhoz.

A KUTATÁSI KÉRDÉSFELTEVÉSEK

Az iskolák célrendszere egységesített eljárásokban születik meg, amelyek tekintettel vannak a legkülönbébb jogszabályokra, a nemzeti alaptantervre, a helyi pedagógiai programra stb. Az elkészített helyi oktatási és pedagógiai dokumentumok támpontokat adhatnak az iskolák működésének megismeréséhez. Mindezekon túlmenően az éves országos kompetenciamérések egy-egy iskola sikerének megítéléséhez is adatokat szolgáltatnak. Az oktatási dokumentumok és adatok háttérében meghúzódó iskolai mikrovilág, amely az intézményi működés háttérét biztosítja, jóval összetettebb annál, semhogy az a dokumentumok vagy a tanulmányi eredményesség adatai alapján áttekinthető lenne. A kiinduló kutatási kérdésünk tehát arra irányult, hogy az iskola belső mikrovilága milyen modell alapján, milyen fogalomrendszerrel írható le. Ez határozza meg, hogy miként célszerű vizsgálni az iskola intézményi folyamatait.

Kérdéseink elsődlegesen az iskola szocializációs funkcióját meghatározó feltételrendszerre vonatkoztak. Milyen feltételek mellett zajlik az iskolai szocializáció? Utóbbi hogyan függ össze a szervezett iskolai interakciós folyamatokkal és a kortárs csoportok interaktív világával?

A diákokkal készített tanulási életútinterjúk alapján azokat a tényezőket igyekeztünk azonosítani, amelyek a szocializációt sikeresebbé tették, illetve azokat, amelyek kockázati tényezőknek tekinthetők a szocializáció eredményessége szempontjából. Célunk volt megragadni olyan, az iskolatípusoktól függő jellegzetességeket, amelyek számottevőek a fiatalok életútjának alakulása szempontjából.

A tanulmány alapjául 11. évfolyamos tanulókkal (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) készített tanulási életútinterjúk szolgáltak.³ A kutatás menetének és a min-tának a leírását a kötet egy korábbi fejezetében találjuk.

A tanulmány most következő részében az elemzéshez kidolgozott elméleti ke-retrendszert ismertetjük, majd interjúrészletek alapján bemutatjuk a kapott eredmé-nyeket.

ELMÉLETI BEVEZETÉS

AZ INTERAKCIÓS REND

A pedagógiai irodalomban és az iskolai gyakorlatban többnyire a szocializáció érté-kekkel összekapcsolt fogalmát alkalmazzák. Ennek alapján jól beilleszkedő (szociali-zált) és kevésbé jól beilleszkedő (alulszocializált) tanulókról szokás beszélni. A tanul-mányban egy olyan szocializációfogalom kialakítására és használatára törekedtünk, amely nem közvetlenül az értéktelített nevelési szándékokra vezethető vissza. Az ál-talunk alkalmazott szocializációfogalom az iskola társas jellegéhez kapcsolódik. Az iskolát, az osztályt mint az interakciók terepét vettük szemügyre, ahol a résztvevők megfigyelik egymást, és értékelik egymás teljesítményeit. A szocializációs hatásokat tehát az osztályban zajló interakciókhoz rendeltük. Ennek egyik hasznaként láthatóvá vált például az is, hogy az interakció révén maguk a tanárok is folyamatos „szocializá-ció nyomás” alatt állnak, például az eltérő jellegzetességgel iskolába lépő újabb és újabb tanulói évfolyamok részéről.

A kutatás az iskola működését interakciókon alapuló folyamatnak tekintette, hi-szen az oktatás bizonyos formáitól eltekintve (pl. távoktatás, levelező képzés, e-lear-ning) a tanítás korlátozott méretű társadalmi egységekben (osztályokban), egymást észlelő személyek körében valósul meg. A kutatást megalapozó interakciófogalom kapcsán fontos figyelembe venni annak lényegi tulajdonságait.⁴

- Az interakció önálló szociális jelenség, amely éppen ezért nem vezethető visz-sza egyszerűen a résztvevők saját észlelésére. Az interakció az egyénekhez képest a valóság új, önálló szintjét teremti meg. Az interakciós rend önálló-sága mutatkozik meg például abban, hogy egy már zajló beszélgetésbe egy újonnan érkező bekapcsolódása csak bizonyos feltételek megléte esetén le-hetséges.
- Az interakciók sajátos értelmi koherenciával jellemezhetők. A gondolatok nem követhetik egymást véletlenszerűen, hanem értelmileg kapcsolódóképese-kek kell maradniuk. Például ha egy interakciót kizárólag a tudományos tények értelemösszefüggéseire alapoztak, akkor a későbbi érvelésekben már nem ve-hető figyelembe mondjuk a „sorsszerűség”, a „véletlen” vagy a „gondviselés”.

3 A kutatás keretében iskolai osztályokban fókuszcsoporthoz beszélgetéseket is tartottunk, illetve az osztály pedagógusaival is készítettünk interjúkat. Jelen tanulmány a tanulói interjúkat veszi alapul.

4 Az interakciókutatás szociológiai összefüggéseiről a kötet bevezető tanulmányában (A szocializáció változó koncepciói) lehet olvasni. Az itteni összefoglalás Erving Goffman, Niklas Luhmann és George H. Mead munkáira épül, felhasználva Raf Vanderstraeten közvetítési kísérletét (Vanderstraeten 2001).

- Az intézményesülés lehetőséget teremt az interakciók tervszerű szabályozására. A temporizáció (időfelosztás), a tartalom és a szerepkörök tekintetében az interakció az előzetesen rögzített feltételeknek és céloknak megfelelően alakítható. Az iskolai tanóra ilyen struktúrát teremt az interakció számára.
- Az oktatási interakció nem tervezhető meg teljes egészében előre, eltérően például a színházi előadásokban megjelenített interakciótól vagy a telefonos ügyfélszolgálati munkatársak kontrollált kommunikációjától. Erre a jelenségre egyes kutatók az „oktatás technológiai deficitjének” fogalmával hivatkoznak. A fogalom arra utal, hogy a tanári munkában viszonylag sok műveletet kell elvégezni, és ezt a tanárnak saját megítélése és helyzetértékelése alapján kell megtennie. Ezért nem lehetséges – legalábbis valamilyen határon túlmenően – az oktatási folyamatok specifikálása és pontos algoritmizálása.
- Az interakciót általában egyes szereplők dominálják, míg más résztvevők passzívabb szerepet töltenek be. Az interakciós tér a jelenlévők aktivitása szerint is tagolódik, ami például a szerepkörök azonosítása alapján tárható fel.⁵
- Az interakciók saját határaik szabályozásán keresztül változnak. Ha a tanórán egymással beszélgetnek a diákok, akkor a csoport egyidejűleg több elkülönült interakciós egységre bomlik, és az egyes beszélgetői közösségek zajként észlelhetik a többiek beszédét. Ami az interakciókat illeti, a beszélgető csoportokra tagolódott osztály gyorsan átalakulhat – elég ehhez, ha egyszerűen minden jelenlévő egyvalakire figyel.
- Az interakciós rendszerek a személyek jelenlétét határkijelölő eszközként használják. Ha például új személyek érkeznek, dönteni kell az új határok megvonásáról. „Az interakciós rend a résztvevőkre bízta, hogy eldöntsék, ki és mi számít jelenlevőnek.” (Vanderstraeten 2001) Az interakció határának szabályozása kulturális hagyományok alapján is történhet. Az egymással beszélgető személyek akár konkrét jelenlévőket is kizárhatnak az interakcióból, ahogyan az asztaltársaság tagjai kizárják az interakcióból az asztal mellett álló pincéreket – legalábbis, ha éppen nem rendelésvétel történik.
- Az interakcióban részt vevő felek a „reflektív percepció” révén szabályozzák társas viselkedésüket. A reflektív percepció ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén a másik személy megfigyelésén keresztül észleli azt is, hogy őt magát miként észlelték. Viselkedését a másik egyén megfigyelése alapján irányítja. A reflektivitás itt tehát egyfajta tükröhatásra utal, arra, hogy a saját viselkedést a másakra gyakorolt hatás alapján lehetséges alakítani. Az interakciónak a reflektív percepció alapvető mozzanata, ezért számos udvariassági szabály is előírja a másik felé fordulást vagy az esetleges unalom elkenndőzését. Aki semmilyen módon nem jelez vissza a felé irányuló kommunikációra, az tulajdonképpen ellehetetleníti, felbontja az interakciót: a frontális oktatásban az unalomérzetüknek nyíltan jeleit adó osztályok tulajdonképpen pontosan ezt teszik. A tanulási folyamat kiürül, a tanár a pillanatnyi feleslegességérzés nyomása alá kerül, és csak a pusztá szervezeti működés viszi tovább a folyamatokat.

5 Például a hagyományos szociometriai vizsgálatok ebbe az irányba mutatnak.

Jelen tanulmányban az interakció fogalmát helyezzük középpontba. Az itt alkalmazott elméleti modell a valóságról alkotott feltevéseit tekintve leginkább Margaret Archer realista társadalomképéhez közelít, mely a cselekvő, a struktúra és a kultúra elkülönültségét, illetve önálló realitását feltételezi a társadalmi jelenségek értelmezéséhez. (Archer 1995) Az iskolára vonatkoztatva ez annyit jelent, hogy önálló valósággént tekintjük az egyént mint pszichikai rendszert (cselekvőt), az intézményt/szervezetet mint struktúrát, valamint azokat a hagyományokat, melyeket általában kulturális tényezőkként szokás elkülöníteni az elemzésekben.

A tanulási életútinterjúk elemzéséhez – a szocializációs elméleteket is figyelembe véve – az interakciók öt eltérő rendjét különítettük el, melyek közül három (1–3.) közvetlenül kapcsolódik az iskola belső világához (Nagy 2011).

- 1) A tanulás interakciós rendje.
- 2) Az iskolai kortárscsoport interakciós rendje.
- 3) A tanár–tanuló személyes interakciós rendje.
- 4) Az iskolán kívüli kortárscsoport interakciós rendje.
- 5) A család interakciós rendje.

Az interakciós rendek a határmegvonások fentebb ismertetett módján különülhetnek egymástól. Egy példával szemléltetve: ha a pedagógus a folyosón beszélgető diákok körébe lép, általában megszakad a csoport interakciója és/vagy más formában újraindul. Az iskolai kortárscsoport interakciós rendjének ugyanis a tanár nem szereplője, ezért abból „észrevétlenül” kizárják. Tanulmányunkban a *rend* fogalma az iskolai szerepek olyan rögzített elkülönültségére utal, ami az intézményi működésben gyökeres. Az interakciós rendek ugyanakkor képesek kapcsolódni egymáshoz. A tanárok részéről például kialakíthatók olyan – akár szervezett, akár spontán – kommunikációs formák, melyeken keresztül a kortárscsoportok interakciós rendjéhez kapcsolódhatnak. A fiatalok érdeklődése a felnőttek világa iránt pedig esetenként megmutatkozhat abban a figyelemben, amivel a tanárok személyes élete felé fordulnak.

Az iskola elsődleges társadalmi funkciója az oktatás, ezért az iskolák többségében kiemelten fontos feladat a tanulási interakció zavartalan fenntartása. A tanóra megtartása a pedagógusoktól nem csupán a tananyag közvetítése vagy a diákok munkájának szervezése terén igényel folyamatos erőfeszítést, hanem a tanárnak állandóan ügyelnie kell mindenfajta zavaró tényező kizárására. Ezek egy része szabályokkal megoldható – például a mobiltelefon órai használatának szankcionálása –, hogy azután már csak a szabályok betartatása idejére kelljen megszakítani a tanulási interakciót. Sok esetben azonban nem kalkulálható előre, hogy a zavaró tényezők felbukkanásakor pontosan mit is kell tenni, ezért a tanulási interakciós rend határainak kijelölése állandó készenlétet igényel. Feltehetően a tanári szakmai rutin nem egyszerűen a tananyagok átadásában szerzett jártasságon alapszik, hanem azon a képességen is, hogy a pedagógus kiküszöbölje vagy – ha ez lehetséges – erőforrásként legyen képes kezelni mindazokat a tanulói kezdeményezéseket, melyek ellenőrzés nélkül megzavarnák a tanulási interakciót.

A REFLEXIVITÁS

A tanulói interjúk elemzése az egyes diákok mint személyek megismerését is lehetővé tette. Az utóbbi évtizedek szocializációs elméletei ugyanis felhívták a figyelmet arra, hogy az egyén nem passzív elszenvedője a szocializációnak, hanem *aktívan alakítja saját szocializációjának folyamatát*.⁶ Ami a személy jelentőségének előtérbe kerülését illeti, iránymutatónak tekinthető Niklas Luhmann megállapítása, aki szerint a modern társadalmakban mindenki számára adott a kihívás, hogy egyedivé váljon: „Az egyénnek saját személyiségrendszere szintjén kell elkülönülnie a környezetétől.” (Luhmann 1997) Hasonlóan érvelt Margaret Archer, aki szerint a szocializációnak csak nagyon kivételes esetben működik a korábbiakban feltételezett „replikatív modellje”, amely abból indul ki, hogy a felnövekvő gyermek mintegy másolja a környezetének viselkedési szokásait, átveszi annak értékpreferenciáit. A modernitásban a szülői és iskolai környezet kevésbé képes mintakövetésre alapozva, tervszerűen újraformálni a következő generációkat (Archer 2013).

Ha a szocializáció fogalmát az egyén és környezete megkülönböztetéséhez szabjuk, akkor a szocializációs elméleteket érintő változások két irányból vizsgálhatók meg. Egyfelől átalakulnak a társadalmi környezetre vonatkozó fogalmak, másfelől módosulnak az egyénre vonatkozó fogalmak.

Ami a társadalmi környezetet illeti, annak növekvő komplexitását és alacsonyabb fokú kulturális integráltságát kell kiemelnünk. A kapitalista társadalmi rend termelési szisztémájának lényege a változékonyság, az igények gyors ütemű bővítése és újratermelése, valamint az ezek kielégítéséhez szükséges rendszerek kialakítása. Az egyre intenzívebb globális összefonódás révén a gazdaság helyi szinteken érzékelhető hatásköre kiszélesedett, a technikai ellenőrzés kultúrája általában véve megerősödött. A társadalom összetettségének fokozódása és részterületekre differenciálódása nyomán megszűntek a normatív szabályzás egységes forrásai; vagy másképpen: a társadalmat szabályzó értékrendszerben nincsenek világosan rögzített értékek. Csökkent vagy teljességgel megszűnt az egyházak, a családok vagy a nemzeti közösségek központi szabályozó szerepe, miközben az egyes egyének mindinkább önmagukra utalhatnak bizonyulnak.

A szocializációs elméletek változásának másik összetevője az a felismerés, hogy a bizonytalanabbá és sok tekintetben ellentmondásossá vált társadalomban megnőtt *az egyének reflexiós képességének szerepe*. Ami az egyén helyzetét illeti, Luhmann világosan fogalmazott: „... A szocializáció önszocializációként értendő. Az ember csak saját magát képes olyan formára hozni, ami a szociális érintkezésben kielégít bizonyos követelményeket, teljesít bizonyos előfeltevéseket.” (Luhmann 2006) A felnövekvő fiatalok (az egyének) a saját életvezetésük tekintetében korán önmagukra maradnak, hiszen hogyan meríthetnénk egyértelmű iránymutatást például egy olyan családi háttérből, ahol az élettársi kapcsolatok sorozatos változása következtében jelentősen eltérő értékrendet követő személyek kerülnek a szülői/gondviselői szerepkörbe. Vanak természetesen kedvező helyzetű fiatalok is, ahol a családi közeg homogén értékrendet képvisel, de egyre többen kénytelenek heterogén környezetben tájékozódni,

6 Erről részletesebben a jelen kötet szocializációról szóló tanulmányában olvashat.

ahol *önreflexivitásukon és önirányító képességükön* múlik/múlna „életprojektjük” alakulása. Az utóbbiak esetében a szocializáció kevésbé tűnik a normák befogadását (internalizálását) eredményező passzív folyamatnak, sokkal inkább mondható egyéni döntésekből, tévedésekből, értékválasztásokból, kezdeményezésekből és az ezeket összefogó stratégiákból felépülő aktív folyamatnak. A szocializáció sikerességének kulcsmozzanata tehát a fiatalok jó része esetében már nem a család vagy az iskola, hanem az illető fiatal aktivitása vagy passzivitása.

Ezt a változási folyamatot a szociológia többek között az individuáció fogalmával jelöli, utalva arra, hogy a személyes identitás kialakításának egyéni folyamata a korábbiaknál meghatározóbb szerepet játszik, némileg háttérbe szorítva a társadalmi minták jelentőségét. Hivatkozhatunk itt Luhmannra, aki szerint „hasztalan próbálkozás, hogy szocializációval váljunk individuummá, amennyiben azt feltételezzük, hogy a szocializáció minták átvitele révén zajlik. (...) Ha csupán átvitelről lenne szó, és minden mást hibaként kellene leírunk, nem tudnánk megmagyarázni, hogy miként jön létre az individualitás” (Luhmann 2006). A változás természetesen az iskolákra is hat. Az egyedivé válás szándékának hajtóereje szükségszerűen a pluralitás irányába tereli az iskola szocializációs kezdeményezéseire adott – esetenként egyre autonómabb – tanulói válaszokat.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A TANULÁS INTERAKCIÓS RENDJE

Szervezeti keretek

Az oktatási rendszer társadalmi funkcióiról sokféle áttekintés adható, de bizonyára mindegyikben szerepelne a tudás átadása, közvetítése. Az iskolákban folyó mindennapos munka e célnak alárendelten tanórákba és ezen belül oktatási célú interakciókba szervezve valósul meg. Jelen tanulmányban 11. évfolyamos tanulók visszaemlékezései alapján alkotunk képet e világról.

A vizsgálati adatok azt jelzik, hogy a tanulási interakciós helyzetek intézményes megszervezettsége egyszerre hordoz magában számos előnyt és kockázatot. Az intézményes szervezettség előnyei megmutatkoznak például abban, hogy a tanórákon mind a tanárok, mind a diákok jelenlétére számítani lehet, függetlenül a feldolgozandó témák iránti aktuális érdeklődéstől. A szervezeti keretek előnye továbbá az is, hogy az iskolai tanórákat nem szükséges a résztvevők közös szimpátiájára, szolidaritására vagy örömére alapozni. „Egy tanár nem azért tér vissza egy adott osztályba, mert szeret az osztállyal dolgozni, hanem azért, mert az iskolai szervezet előírja az ismétlődő találkozást.” (Vanderstraeten 2001) A tanév időrendjéhez igazodó tanulási ütemterv elfogadottá teszi a mindenkire kötelező intézményes célok érvényességét.

Látni kell ugyanakkor, hogy az intézményesültségnek ára is van. Ha a személyek „interakcióban való részvételét a szervezet garantálja, akkor normálissá válik egyfajta motivációs közömbösség” (Vanderstraeten 2001). E veszély az oktatási interakció valamennyi résztvevőjét – így a tanárt és a tanulót is – érintheti. A tanári oldalon az eluralkodó közömbösséget a munkától való „elidegenedés” vagy a szakmai értelemben vett „kiegész” fogalmával szokás megragadni.

A tanulói oldalon megjelenő közömbösség hasonló módon veszélyezteti az oktatási interakció létrejöttét és gazdagodását. A tanórák színesebbé, érdekesebbé formálására és a diákok közvetlenebb és intenzívebb bevonására – azaz a közömbösség csökkentésére – számos pedagógiai módszer létezik, köztük nagyon innovatívak is. A tanári interjúkban elhangzottak alapján igazolást nyert, hogy a módszertani újításoknak és változtatásoknak némileg korlátokat szab a tanulóknak az adott iskolai osztályban korábban kialakult szokásrendszere, aktivitási szintje.

„Igyekszem úgy a magyartanítást megoldani, hogy játékosan, csoportokban. De nagyon passzívak voltak és nem tanultak. (...) bementem és tartottam egy órát tökéletesen frontálisan. (...) És mondták, hogy hát ez nagyon jó volt, és akkor én nagyon elszomorodtam.”

A vizsgálati adatok ismételten igazolták, hogy a pedagógiai innovációkra, jó gyakorlatokra és módszertani ajánlásokra nem célszerű kontextusfüggetlen szakmai ajánlásokat adni. Általánosan bevált módszer kevés van, ezért a módszerek előnyeit mindig adott kontextusokban – egy-egy osztály „befogadási képességét” figyelembe véve – célszerű kimutatni.

A tanulási interakció – ahogyan ez számos tanulói interjúban igazolást nyert – sok iskolai tanórán a közömbösség kockázatától mentesen működik. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a siker állandó erőfeszítést igényel a résztvevőktől, hiszen az interakció „a saját műveletei révén termeli újra önmagát” (Éber 2006). Az érdeklődést felkeltő – és ezáltal sikeres – oktatási interakció feltételei kapcsán a tanulók leggyakrabban a pedagógusok bizonyos jellemzőire utaltak. Olyan tulajdonságokat említettek, mint például a tanár előadói stílusának gazdagsága, a magyarázatok megvilágító ereje, a kommunikáció nyitottsága, következetessége és a személyek iránti korrektsége, tisztelete – ezek voltak a hosszabb távú eredményesség tanulói oldalról visszaigazolt tényezői.

A tanulási interakció egyrészt intézményesen szerveződik, másrészt szerkezeti-leg és a hagyományokat tekintve a tanár irányító pozíciójára alapozódik. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az interakció mindenfajta személyes ráfordítás nélkül bármikor, eszközszerűen igénybe vehető. Mint említettük, a tanulási interakciót minden egyes alkalommal meg kell teremteni. A diákokat motiválni kell az irányított tevékenységek végrehajtására, és el kell fogadtatni velük, hogy amit tanulnak, az hasznukra válik, még ha a saját világtapasztalatuk ezt aktuálisan cáfolja is. Ilyen feltételek között a tanulási interakció megalapozását sokféle kockázat terheli. Az egyik fontos kockázati tényező, hogy a figyelem és a bevonódás az érdeklődésre alapozódik, ami a tanulási folyamatok nem kikényszeríthető eleme, ezért a tanulási interakciók szervezése közvetve tanulói „kontroll” alá is kerül. Ez jól beleillik abba az átfogóbb felismerésbe, miszerint „a kulturális intézmények, különösen a nevelés, a média és a tudomány egyre központosabb szerepet játszanak a reflexív modernizációban. (...) Mindkettőt, az intézményeket csakúgy, mint a kulturális termékeket, a reflexív modernizációban a lakosság többségének ízlésvilágához igazítják.” (Beck és mások 1996; idézi: Markó 2008) Amire tehát a tanulók nem reagálnak vagy ami iránt tartósan közömbösséget mutatnak, azok az elemek előbb vagy utóbb kihullanak az interakcióból. A szakiskolai oktatásból – min-

denfajta pedagógiai szakmai tudatosság nélkül – ilyen módon szelektálódott ki a házi feladat hagyománya vagy a magas kognitív elvárásokat támasztó tankönyvek használatának gyakorlata.⁷

Ugyanakkor új elemek is megjelentek az interakció minőségének javítása érdekében: a projektor és az interaktív tábla például a tanulók figyelmének megszerzése és fenntartása céljával került be az osztálytermekbe. Ugyancsak a tanulók ingerküszöbének változására vezethető vissza a „magazinszerű”, szórakoztató jellegű tankönyvek megjelenése az oktatásban.⁸ Az oktatást érintő változások háttérében tehát nem csupán elméletileg is megalapozott pedagógiai szakmai újítások vagy külső eredetű, pl. információs technológiai innovációk figyelhetők meg, hanem folyamatosan zajlik az oktatási interakciók tanulói oldalról történő átrendezése, újratervezése. *Az oktatás erősen függ az interakciós rend kölcsönös dinamikájától.* Szélsőséges esetben a diákok akár egyenesen át is vehetik a hatalmat, mivel a tanulás interakciós rendjét ma már nem mindenütt lehet egyszerű kulturális sémákra utalva fenntartani. Sok iskolai osztályban nem elegendő, ha a tanár bemegy az órára, és a szerepére hivatkozik. A tanári tekintély egyes iskolapátusokban kevésbé számít eleve adottnak, azt inkább az interakcióban kell kimunkálni, majd folyamatosan fenn kell tartani. Ha ez a munka kudarcot vall, fennáll a veszély, hogy az intézményes keretek erősítése sem oldja meg a helyzetet, így a tanár és a tanuló közti aszimmetrikus struktúra – azaz a tekintély – bomlásnak indul.

„Egy lány elkezdett veszekedni a tanárral, már igazából nem is tudom, hogy min veszekedtek, de az a lényeg, hogy 45 percig végig veszekedtek, ezzel elment egy óránk. (...) És aztán ez még megtörtént kb. kétszer vagy háromszor, (...) akkor már nem érdekelt semmi, lefeküdtem, aludtam, zenét hallgattam, azok ott veszekedjenek.”

Az aszimmetrikus rend

A tanulás interakciós rendjének biztosítása érdekében a szervezet (az iskola) szabályokat hoz és feltételeket szab. A szabályok sikeres betartatásának – a fegyelem biztosításának – nagy jelentősége van. A PISA-mérések adatainak elemzése rámutatott arra, hogy az iskolai fegyelem azon kevés tényező közé tartozik, melyek valamennyi ország esetében egyértelműen pozitív összefüggést mutatnak a tanulók tanulmányi teljesítményével. Ráadásul az iskolai fegyelem fokozódásával gyengült az összefüggés a tanulók szociokulturális háttere és tanulmányi teljesítménye között. Az feltételezhető, hogy a magasabb fegyelmi szintű iskolák eredményesebben képesek csökkenteni a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók hátrányait (OECD PISA 2013).

Tanári oldalról nézve azonban úgy tűnik, hogy az iskolai szabályok betartatása egyre több erőfeszítést igényel: a késő modernitás korszakában a kultúra normái gyors ütemben veszítettek a fiatalok viselkedését orientáló szerepükből. Arra az interjú kérdésünkre, hogy „van-e a tanárok között olyan, akit tisztelsz valamiért”, a diákok

7 Helyettük sok szakiskolában a tanár által készített fénymásolt vagy az órai diktálás során a tanulók által készített jegyzeteket használnak.

8 Balázs: Irodalom 12.

sok helyen adtak kitérő vagy nemleges választ. Egyes iskolákban tehát a korábbiaknál nehezebben alakítható ki a tanár és tanuló közötti aszimmetrikus rend, amelyre az oktatás gyakorlata hagyományosan épült. Ahogyan az egyik interjúalany (gimnázium, Kecskemét) megjegyezte: „Attól, hogy ő felnőtt és tanár, még nem biztos, hogy neki van igaza.” A tanári szerepben és a felnőttiségben rejlő tekintély tehát önmagában egyre kevésbé szavatolja az oktatási interakcióhoz szükséges aszimmetrikus rend meg-
alapozását és fennmaradását. A tanuló bármikor dönthet úgy, hogy a tekintélyt nem ismeri el, és ezzel lebontja az oktatáshoz szükséges interakciós alapokat.

Az iskolai szervezeti elvárásoknak és a tanári kéréseknek való tanulói engedel-
messég ugyanúgy nem kényszeríthető ki, ahogyan a tanórai figyelem és motiváltság sem. A hierarchikus viszonyok átalakulása, a hagyományos struktúrák megbomlása számos vizsgált oktatási intézményben kitapintható volt. Több helyen is megfigyeltük, hogy a tanárok úgyszólván megtanultak együttélni a tanulói elutasítottsággal, pasz-
szivitással, közömbösséggel. A helyzetet árnyalja, hogy a tanulócsoporthoz általában nem teljes egészükben passzíválódnak, hanem csupán a tanulók egy részét jellemzi, hogy ellenállnak és nem kapcsolódnak be az oktatási interakcióba. Amíg a tanári irá-
nyító szerep mérséklődését nem kíséri a külvilág (pl. a szülők) számára is jelzés értékű esemény, addig fennmaradhat egy olyan status quo, amelyben a tanár akár hosszabb távon is elfogadja bizonyos tanulók kivonulását az oktatási interakcióból.

A tanulók egy része jelen van ugyan az iskolai foglalkozásokon, azonban *ténylege-
sen nem vesz részt* abban az interakcióban, amit az oktatás lényegének tekinthetünk. A háttérben meghúzódó okok szerteágazóak, a jelenség nem vezethető vissza csupán a tanuló ellenállására. A kötelező oktatás életkori határának megszabása, az intézmé-
nyek tanulólétszámon alapuló finanszírozása, a gyarkolati órák aránya, az oktatók minősége vagy a munkapiaci perspektívák is szerepet játszhatnak az „iskolán belüli iskolázatlanság” jelenségének fennmaradásában.

A személyesség

Az oktatási interakció személyek között zajlik, és éppen emiatt lehet nagy jelentősége a szocializációs folyamatokban. A tanulók a tanórán azzal szembesülnek, hogy taná-
raik személyként észlelik őket – még akkor is, ha éppen név nélkül, általában szólítják meg őket –, és viselkedésükre mint személyes teljesítményekre reflektálnak. Az in-
terakció szerkezeti logikájából következik, hogy a személyként való észlelés kölcsönös, így a tanárt is ennek megfelelően figyelik meg a tanítványaik. „A diákok folyamatosan el vannak foglalva tanáruk viselkedésének értelmezésével.” Nem ritka, hogy korábbi megfigyeléseik alapján manipulálják a tanárt – például ismerik azokat a kérdéseket, amelyekkel „időhúzzát”, pihenőt lehet kieszközölni.

Az interjúk egyértelműen arra utalnak, hogy a diákok tanulási élettörténetében érdemi személyes kapcsolatot alakult ki a fontosnak számító tanárokkal. Egyes tanulói életrajzokban szerepelt egy-egy meghatározó – akár a pályaválasztást is befolyásoló – tanár. A jelenség megfordítva is igazolódott: kevésbé kedvelték a személytelen kapcso-
latokra törekvő tanáraikat.

A tanár személyes figyelmének jelentőségét mutatta az is, hogy a tanulók vissza-
emlékezéseiben számos olyan általános iskolai emlék idéződött fel, amelyet utólag meghatározó fontosságúnak tekintettek az iskolához, a tanuláshoz való viszonyuk-
ban. A tanulói elbeszélések azt sejtetik, hogy esetenként egy-egy lényegtelennek tűnő

tanári gesztus is nagy jelentőségre tehet szert – legalábbis az utólagos visszaemlékezések szerint.

Mivel az oktatási interakció aszimmetrikus, ezért a tanár diákokra vonatkozó kritikájának nagy jelentősége van az osztály nyilvánossága számára. Nem véletlen, hogy a tanulók azokat a pedagógusokat tartják jó tanárnak, akiket a személyük iránt korrektség, tisztelet jellemez.

Az interjú adatok felhívták a figyelmet a differenciálás fontosságára a tanulók személyére vonatkozó kommunikációban. A tanuló *személyének* és a *teljesítményének* világos elkülönítése teszi lehetővé a fejlesztő hatású visszajelzéseket. Ha a tanulmányilag értékelendő *teljesítmények* bírálata során a tanuló *személyét* éri kritika, annak kedvezőtlen hatása lehet a motivációjára, márpedig a modern oktatáselméletek szerint a tanár valamilyen mértékben a tanulók motivációjáért is felelős.

Fontos kiemelni, hogy a tanárnak egy adott tanuló személyére vonatkozó negatív kritikája nem hagyja érintetlenül a kortárscsoporthoz tartozó interakciós rendszerét sem. Leegyszerűsítve: akit a tanár „cikiz”, azt legitim módon lehet „cikizni” a kortárscsoporthoz is, így lehetséges, hogy a kortárscsoporthoz tartozó elszigetelt helyzetűek még inkább „áldozati” szerepbe sodródnak, ha a személyüket tanári kritika is éri az osztály nyilvánossága előtt. A pedagógiai szakmai tévesztések tehát tovagyűrűző hatást kelthetnek a kortárscsoporthoz tartozó világában. Az alábbi interjúrészletet egyrészt a téma fontossága miatt tartottuk fontosnak idézni, másrészt azért, mert érzékeltesen bemutatja a tanuló személyére irányuló negatív tanári kommunikáció következményeit.

„...Nagyon rosszul éreztem magam tesiórán, mert nem tudtam úgy teljesíteni, mint a többiek. (...) szó szerint szinte minden órán kaptam valami szidást, nemegyszer sírtam tesiórán, (...) akkor ez nagyon-nagyon megviselt lelkileg, és úgy láttam, hogy ez így még jobban hergelte az osztálytársaimat is, hogy úgymond cikizzenek ezzel az egészszel, (...) és már volt olyan, hogy felmentést írtam magamnak, mikor osztályozás volt meg minden, mert egyszerűen nem mertem kiállni a többiek elé emiatt.”

AZ ISKOLAI KORTÁRSCSOPORT INTERAKCIÓS RENDJE

Az iskola belső világára vonatkozó elemzésben elkülönítettük a fiatalok kortárscsoporthoz tartozó interakciós rendjét. Mint minden interakciós rend, ez is határmegvonások révén jön létre. A diákok interakciós rendjének jellegzetessége, hogy elkülönül a tanár által vezérelt oktatási interakciótól. Ennek jele például az, hogy a diákok az egymás közötti kommunikációban a tanárokat gyakran más néven – akár gúnynéven – emlegetik. Az iskola intézményes működésének köszönhetően az oktatási interakció és a fiatalok interakciós rendje általában világosan elkülönül egymástól. A tanulók és tanárok egyes kommunikatív aktusairól mindig eldönthető, hogy azok helyénvalók-e. A tanórán a tanulóknak nem helyes a társaikhoz szólni, ha az nem függ össze a tanulás-sal, és a tanárnak sem helyes „sztoriznia”, azaz a tananyaghoz nem kapcsolódó témákkal foglalkoznia.

Az iskolai kortárscsoport interakciója az oktatási célú interakció sajátos környezetét alkotja. Ha a tanár abbahagyja a tanítást, egy idő után a diákok kommunikálni kezdenek egymással, aktívvá válnak, többnyire azonban nem a tanterv céljai jegyében, hanem a saját témáikról. A tanítást elsősorban éppen az teszi megterhelő munkává, hogy a fiatalok folytonosan meglévő interakciós nyomása ellenében kell megvalósítani. A pedagógiai módszerek sok esetben arra vonatkozóan adnak utalásokat, hogy a tananyag felhasználásával miként lehet kiszorítani a tanóra menetéből a fiatalok mindig meglévő interakciós aktivitását, illetve hogyan lehet a tanulók kommunikációs igényét a tanulással összefüggésben kielégíteni. A kortárscsoport interakciós rendjében ráadásul újdonságok is megjelennek: a mobiltelefonok elterjedése például lehetővé teszi, hogy a fiatalok interakciója kiszélesedjen. Az internetes szociális hálózati szolgáltatások felhasználásával szimultán beszélgetések szerveződnek, akár különböző osztályokban „tanuló” diákok között. Többek között e kommunikációs lehetőségek terjedése miatt vált a mobiltelefon használatának szabályozása az egyik leginkább neuralgikus kérdéssé az iskolákban.

A kortárscsoport interakciós rendje jóval kiterjedtebb, mint a tanulás interakciós rendje. Jelen van a tanórákon, a szünetekben, de az iskolán kívüli találkozásokban is, egyszóval minden olyan időszámban, amikor a tanulók egymás környezetében tartózkodnak. E kortársvilág elemi viszonyulások alapján képződik: a résztvevők közötti vonzalmak és ellenszenvek szerint. A kortárscsoportok interakciós rendje strukturális értelemben szervezetlen, ami azt jelenti, hogy felbomló és újraképződő *ad hoc* szervezetek jellemzik – változó időtartamú barátságok, klikkek, szövetkezesek. Jellemző, hogy ebben az interakciós rendben sem az érdekek, sem a stratégiai törekvések nem fejeződnek ki világosan, a cselekvések inkább koordinálatlanok, és a célok nem rögzítettek. Esetenként aggregált reakciókat adhatnak az intézményes szocializációs törekvésekre, akár az együttcselekvés is megjelenhet válaszul a külső hatásokra, de a szervezethez és az autonómia általában hamar visszabomlik (Archer 1995).

Értékelési eljárások és pozíció

A kortárscsoportok fontos iskolai szerepe, hogy a fiatalok számára lehetővé teszik társas pozíciók megszerzését saját személyes hatóerejük révén. A megkérdezett tanulók többségének fontos volt a kortárscsoportban betöltött helyzete. Akadtak olyanok, akik kortárscsoportjuk hangadóinak mondták magukat, mások inkább arra utaltak, hogy betagozódtak a középmezőnybe, és voltak, akik átmenetileg vagy tartósan a csoport peremén helyezték el magukat. A szocializáció általunk alkalmazott fogalma nem tekinti önmagában kritikus helyzetben lévőnek azokat, akik tartósan a kortárscsoport peremére kerültek. Helyzetük csak akkor kedvezőtlen, ha ez különféle kényszerek révén alakult ki (pl. kiközösítették), és ha őt magát zavarta a kialakult helyzet. Az interjúkból is kitűnt, hogy vannak olyan erőteljes kritikai attitűddel jellemezhető tanulók, akik nem képesek és nem is kívánnak társaikkal jó viszonyt ápolva beilleszkedni a tanulócsoporthoz.

A fiatalok kortárscsoportjaiban kialakult rangsort vagy hierarchiát nagyon sokféle tényező határozta meg. A csoporton belüli pozíciók különféle szempontok szerint érzékelt differenciák mentén alakultak ki. Az elemzést nehezítette, hogy a tanulók életkorának változásával módosultak a társas rangsorolás szempontjai is. (Egy-egy ér-

tékelési szempontnak általában a szélső értékeit vették figyelembe a csoportban, így például a kiugróan elegáns és a kiugróan ápolatlan megjelenést.) A legelterjedtebb szempontok, amelyek alapján a diákok egymást értékelték, a következők voltak:

- Az átlagtól eltérő testi tulajdonságok
 - kövérség, testi fogyatékoság
(„Mindig csak így piszkáltak, tényleg, hogy malacka, meg milyen dagadt vagyok, pedig annyira nem voltam.”)
 - fizikai gyengeség, ami megmutatkozik a testnevelés-órai teljesítményekben
(„Azért volt olyan, hogy ha valaki nagyon gyenge volt, vagy valamit nem tudott így a sportban megcsinálni, akkor kinevették, beszélőgattak nekik.”)
- Öltözködés jellege, szépítkezés mértéke
 - + ápolat, tiszta, ízléses, elegáns, divatos vagy egy adott stílusnak megfelelő öltözet
(„Külsőleg van ez a menőség az iskolában, hogy most ilyen ruhát vettem, meg most olyan fodrásznál voltam.”)
 - ápolatlan stb. öltözet
(„Nagyon fontos, ha ápolatlan valaki, akkor ott kezdődik a probléma, mert akkor ott biztos, hogy őbe bele fognak kötni.”)
 - arcfestés, csinosítás, tetoválás stb.
(„Mondom, csak úgy külső alapján, hogy ki volt akkor a legszebb, nem tudom másképp mondani.”)
- Anyagi státuszt jelölő markerek
 - pl. elektronikai eszközök (tablet, mobiltelefon)
(„Azok így összejönnek általában, nekem Iphone-om van, neked nem, akkor én idetartozom, te odatartozol.”)
 - státuszt jelölő ruházat
(„...Most is mondja, hogy megy fel Pestre az izé, veszi a Zara cuccokat.”)
 - pénzköltés, zsebpénz
(„...Osztálykiránduláson is ki mennyit költ, most valaki elköltött egy tízezt, valaki csak ezer forintot [...]. Ott jégkrémezett boldogan, a másik csak nézte.”)
- Sportteljesítmények, fizikai erő
 - + az iskolán belüli sportok, mozgásos játékok alkalmával
(„Itt vannak a meccsek, látják is, jól is teljesítek benne, tehát ez... mindenképpen imponálok nekik ezzel a teljesítményemmel.”)
 - + az iskolán kívüli szervezett sport keretében
(„Az osztályfőnököm, hogy ha én elnyertem valamilyen díjat a sportban, akkor ő ezt mindig bemutatatta a diákoknak, meg kellett mutatnom, megtapsoltak engem.”)
 - + harcművészet
(„Van itt ilyen [...] harcművészet oktatás, és az is egy nagyon érdekes módon kovácsolja össze az embereket, merthogy végül is egymásnak a hátaírt megismerik az emberek, [...] és ez egy olyan kölcsönös tiszteletet ébreszt. [...] Ez egy jó élmény volt.”)

- Tanulmányi teljesítmények
 - + sikeres nyelvvizsgák (főleg elit gimnáziumokban)

(„Leginkább engem ezek vittek előre, nem az, hogy az átlagom milyen lesz, hanem hogy azokat, tehát hogy kilencedikben az angol nyelvvizsga, tizedik elején az angol érettségi, utána tizedik végén az informatika érettségi.”)
 - + az érdeklődési területen nyújtott extra tudás, kompetencia

(„Egyik osztálytársam nagyon jó eredményeket ér el országos tanulmányi versenyeken, ezt nagyon elismerjük, őt nagyon elismeri mindenki.”)
 - + tudást/gyakorlottságot igazoló produktumok, attrakciók (szakképzésben készített munkák, művészeti teljesítmény, extrém sport)

(„...Azt akárki meglátta, akkor azt mondta, fűű, de szép, és ezt te csináltad? És akkor én elmondtam, igen, ezt én csináltam, mit tudom én, 6 óra alatt.”)
- Viselkedés a kortárs közegben
 - + pl. a tudás és a házi feladat megosztásának gesztusa stb.

(„Meg hát tényleg őt dolgozat előtt mindenki szünetben [kérdézi]: Jaj, izé, mondd el, mi van!”)
 - kötekedő, agresszív magatartás

(„Vannak dobálózások is mind a két fél részéről. [...] szünetben fordult elő, hogy földhöz csapta egyik a másiknak a szemüvegét, vagy ő a saját szemüvegét. [...] Aztán néha ilyen verekedés szintig is fajulnak. [...] Meg vannak ilyen kis hajtépések, meg ilyenek.”)
 - otthonról hozott szokások

(„A lényeg, hogy a családi háttér nem olyan, amilyennek kéne lennie, vagyis hát viselkedés szinten, és hát ugye mindenki onnan tanul, ahol él.”)
- Kommunikációs képességek
 - + meggyőző beszéd

(„...Hogy ki a karizmatikusabb, vagy ki az egyéniség, aki tényleg erősebb.”)
 - + humorérzék

(„Aki mindig megnevetteti a másikat, viccesebb, talpraesettebb, hülyéskedik, ilyesmik.”)
 - verbális igénytelenség

(„Az egész közösség olyan volt, hogy aki nem a legújabb divat szerint öltözködik, meg [...] nem a legrágárabb szavakat használja, azt már kiközösítették.”)
 - intrikusság

(„Semmi valóságalapja nem volt annak, amivel engem vádoltak úgy, mond, mert abszolút hazugságokat mondott ez a lány rólam, és mások meg elhitték.”)
 - + pozitív kapcsolat kialakításának képessége (kedvesség, nyitottság, követlenség)

(„Általában a beszédem, meg én úgy el tudok beszélgetni akárkivel, tehát jóba tudok lenni mindenkivel.”)

- Párkapcsolati tapasztalatok
 - „Az is számít, hogy van-e csajod, milyenekkel voltál.”
- Vezetési képesség
 - közös ügyekben döntési képesség
(*„Volt egy ilyen GPS-es vetélkedő vagy mi. És én kezembem a GPS, én mondom, merre menjünk, hova, akkor ezt vegyük fel. Hát nem tudom, hogy kerülök oda, de már így szerintem már elvárják.”*)
 - a domináns pozíció elfogadtatásának képessége
(*„Amikor van egy csapatmunka, akkor lehet látni, hogy az élen vagyok, ezért is vagyok irányító kézilabdában is, ugye.”*)
- Normaszegés
 - a szabályok nyílt vagy névtelen megszegése
(*„Az volt a menő, hogy a suliban ki tudja lelopni a szelepsapkát a kocsinak a gumijáról, meg ilyenek.”*)
 - élvezeti cikkek és ajándékok fogyasztása (cigaretta, alkohol, drog)
(*„Sok a cigarettás diák, meg az alkoholos, úgy mondom, ez nagyon sok a mi osztályunkba is.”*)
- A tanárral ápolt kapcsolat
 - + a tanári elvárásokhoz alkalmazkodás mértéke és a személyes odafordulás a tanárhoz
(*„Az egész osztály azt vette észre, hogy én nagyon sokat a tanárnővel vagyok, és hát megkérdezték, hogy mi ez? És mondtam, hogy hát érdekel a szakma.”*)

Mint a fentiekből látható, a tanulók által a státuszhierarchia kialakításához használt értékelési eljárások nagyon sokfélék és eltérő jelentőségűek lehetnek. A túlzottan sok értékelési eljárás zavart keltene, továbbá nehezítené a hierarchia kialakulását, ezért egy-egy osztályon belül általában csak bizonyos értékelési eljárásokat alkalmaznak. A megkérdezett tanulók a leggyakrabban a kortárscsoporton belüli viselkedést, a kommunikációs képességeket és a sportteljesítményeket emelték ki mint presztízsnövelő tényezőket. Nehéz tehát általánosságban megadni egy-egy értékelési eljárás súlyát és érvényességét, mivel ezek mindig más értékelési eljárásokkal interferálva – egymást kölcsönösen erősítve vagy gyengítve – hatnak. Erre vonatkozó eredményeket kaptak a középiskolai osztályokon belül a negatív kapcsolatokat hálózatelemzés módszerével vizsgáló kutatók is. Kimutatták, hogy a népszerű diákok közel felét az osztálytársak háromnegyede egyben szépnek is tartotta. Azonban a népszerűség nem járt minden esetben együtt a szépséggel is: „Azok a szép lányok, akik nem központi szereplői a pozitív hálózatnak, láthatóan jól elkülönülve, külön klikket alkotnak” (Csaba, Pál 2010). A jelenség arra hívja fel a figyelmet, hogy a kortárscsoporton belül a struktúrák kialakításához használt értékelési eljárások változatosak, és egymást erősítő/kioltó összhatásokat eredményeznek. Többek között ez a változékonyság teremti meg a lehetőséget arra, hogy a fiatalok kipróbálhassák magukat, tesztelhesék személyes hatóerejüket.

A TANULÓ REFLEXIVITÁSA

A szocializációs modellek közül azok lehetnek a legmegfelelőbbek az iskolai folyamatok értelmezésére és leírására, melyek elfogadják, hogy a tanulók „életprojektje” az iskolában eléjük állított elvárásokon keresztül befolyásolható, de nem determinálható. Az elméletalkotók közül Margaret Archer mutatta be, hogy a tanulóknak a külső hatások elfogadásán túlmenően milyen elkerülési, visszautasítási, átkonstruálási és rombolási lehetőségeik vannak saját életprojektjükben (Archer 2003a). Feltűnő, hogy lényegében azonos nevelési környezet és azonos intézményes struktúrák közepette nagyon eltérő szocializációs eredmények születnek, meglehetősen változatos individualitások alakulnak ki. A környezeti hatásokra adott válaszok nagyon eltérőek lehetnek, ahogy az egyének lehetősége, mozgástere, szabadságfoka is erősen különböző. Az életrajzokra vonatkozó kutatások segíthetnek megérteni, hogy hasonló környezeti hatásokra miért és miként születnek nagyon eltérő reakciók.

Az egyének reakcióinak változatossága számszerű adatokkal is illusztrálható. Az oktatásszociológia egyik alaptézise, hogy a tanuló szociokulturális háttere nagyon erős összefüggést mutat a tanulmányi sikerességével. A tanulási eredményességmérések alkalmával azonban mindig megjelenik a tanulóknak egy olyan csoportja, amely szignifikánsan jobban teljesít, mint a velük azonos szociális és gazdasági környezetben lévő társaik. A PISA-kutatások például ennek a teljesítménytöbbletnek a magyarázatát a személyre jellemző – intrapszichikai – tulajdonságokban keresik (OECD 2011). (Megjegyezzük, hogy az okokat lehetne másutt is keresni. A PISA nemzetközi teljesítménymérés sajátossága, hogy kis számban használ kulturális háttérváltozókat, így lényegében kontextusfüggetlenül vizsgálja a tanulói teljesítményeket.⁹⁾ A PISA 2006-os adatain elvégzett elemzések szerint Magyarországon 40 százalék körüli a hátrányos helyzetűek körében azok aránya, akik jobban teljesítenek, mint ami hasonló státuszú társaik eredménye alapján statisztikailag várható lenne (OECD 2011). Az adatok értelmezéséhez célszerű figyelembe venni, hogy a statisztikai módszerektől függetlenül nagyon eltérő eredményekhez juthatunk. A magyar ifjúságra vonatkozó 2012-es adatfelvételben például a 18 évesnél idősebb fiatalok körében 12 százaléknak mérték a „kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező, de jól teljesítő diákok csoportját” (Székely 2012). A kérdőíves kutatási adatok tehát mintha ugyanabba irányba terelnék a gondolkodást, ami a szociológiaelméleti fejtegetésekben is megmutatkozik: *az individuális életprojektek alakításának folyamatában megnőtt az egyéni aktivitás szerepe*.

Az individuális egyediség tanulmányozása terén elsősorban a pszichológiai kutatások tesznek sokat, de a szociológiában is gyarapszanak az intrapszichikai tényezőket figyelembe vevő vizsgálódások. Az egyéni életút értelmezése céljából egyre több tényezőt (változót) különítenek el a kutatók. Keresik a tanulási életút meghatározottságának mértékét pl. az érdeklődés, a karrierterv, a körülmények, az élnélhetőség, a sebezhetőség, a karriertanácsadás, a kapcsolati hálózatok, az informáltság, a faji, etnikai hovatartozás függvényében (Jahn, Jody L. S., Myers 2014).

9 Az egyes országok eredményeinek értelmezése kapcsán pedig sokan vallják, hogy az oktatási rendszereket a kultúra hozza létre, így azok bármilyen redukcionista, a kulturális tényezőktől közvetlenül eltekintő vizsgálata – ha rejtetten is, de – magában hordozza a kulturális jellegzetességeket (lásd pl. Choi 2014).

Archer egy az oktatásban jól használható tipológiát alkotott az egyéni életprojektek alakulási folyamatának leírására. Az általa kidolgozott modell kulcsfogalma a reflexivitás. A kritikai reflexivitás készsége teszi lehetővé, hogy az egyén a személyes identitását önállóan és autentikus módon alakítsa. A reflexivitás gyakorlati értelemben egy állandóan zajló mentális folyamat, amely „belső beszélgetésekben” (*internal conversation*) bontakozik ki. A belső konverzáció dialógusaiban a „dolgok” nem végérvényesen adóttak, hanem folyamatosan megkérdőjeleződnek. A dolgok értelmét, a döntések érvényességét ezért újra és újra meg kell teremteni. (Arra a kérdésre például, hogy én akarom-e ezt és ezt, nem elég egyszeri választ adni.) A válaszokon keresztül tartható fenn tartósan a jelenlegi célok, állapotok értelme. A folyamatos belső megkérdőjelezettség egyben a változások kiindulópontja, hiszen a belső konverzációban adott újfajta válaszokkal átalakul az is, amit a külvilágból az egyén magára vonatkoztat, amit fontosként kiemel (Archer 2003a).

A belső konverzáció folyamatában három jelentős momentum különíthető el:

- 1) **Áttekintés.** A belső konverzációban a dialogizáló „Én és a Te” együtt értelmezik, hogy mely projekteket vesznek komolyan, miről gondoskodnak – azaz mibe investálnak.
 - Ebben a fázisban a dolgok érzelmi fontossága, az érdekek és a szándékok játszanak meghatározó szerepet. Egyetlen olyan projekt sem foglalkoztatja az egyént, amely nem nyer érzelmi hangsúlyokat.
 - Az érzelmek morális jelentőséget is kölcsönöznek az egyes projekteknek, egyfajta „hajtóerőt” biztosítva a számukra.
 - A projektek kiválasztásában, megítélésében külső szereplőkre visszavezethető megfontolások is szerepet játszhatnak. A belső konverzációban leképezhető, hogy „Mit szól ehhez XY?” De ezek a külső tényezők nem önmagukban hatnak, hanem csak a belső vetületük számít.
 - A belső konverzáció nyitott: mindig új ötletek, javaslatok, lehetőségek, elégedetlenségek együttes kezelése zajlik. A lehetőségi horizont kezelése fontos feltétele annak, hogy a célok, projektek később konkretizálódjanak.
- 2) **Mérlegelés.** A következő fázisban a felmerült lehetséges projektek között választani kell, ki kell alakítani a preferenciarendszert.
 - A belső dialógusban kiforrálódik, hogy a projektek közül melyik fontosabb más projektekhez viszonyítva. (Az önmagunk számára feltett kérdés: „Mennyire fontos ez a dolog neked? Milyen messzire mennél el ennek érdekében? Mit vállalnál érte?”)
 - Az egyes projektek mellett és ellen szóló érvek, a lehetőségi horizonton felvázolt alternatívák mérlegre kerülnek. Az érzelmi dinamizmusnak megfelelően átszabhatóak az ügyek, a célok.
- 3) **Elszánás.** Az egyén a személyes megfontolásai alapján átadja magát valamilyen projektnek, vállalja azt. (Ez a folyamat azonban az ő számára kevésbé átlátható, mivel a saját belső konverzációit nem képes a kívülálló objektivitásával hallgatni.)
 - A legfontosabbnak értékelt projektek „bekerülési költségeinek” felmérése, elfogadása.

- Bizonyos érzelmek előtérbe kerülése, mások háttérbe szorulásának vállalása. (Az adott projektet érzelmi tényezők alapján választják, és érzelmi „drive” hajtja őket előre.)
- A projekt megvalósítási feltételeinek az elfogadása.
- A megismerés tökéletlenségéből következően a preferenciarend megkérdőjeleződhet. Ezért számot kell vetni a döntések esetleges tévedéseivel is.

A belső konverzációban megállás nélkül zajló dialogikus folyamatok eredménye *a személyes identitás kialakulása*. Létrejöhet az egyéni elköteleződés, kialakulhat a megbízhatóság, a kiszámíthatóság. Az énről való reflexív belső (retrospektív és prospektív) gondolkodás lehetővé teszi az önértékelést. Megbánható lesz a múltbéli cselekedet, és éppen azért, mert az egyén emlékszik a korábbi belső dialógusaira. Tudja, hogy másképpen is cselekedhetett volna. Ahogyan Archer írja: „Aki soha sem gondolta a tanulást a maga számára fontosnak, az nem tudná megbánni, hogy korai iskolaelhagyóvá vált.” (Archer 2000)

Az imént leírt folyamatot egy interjúrészlettel illusztráljuk. A következőkben egy olyan fiú tanulási élettörténetének egy részletét olvashatjuk, akiről a környezete azt látta, hogy nem találja a helyét a nyolcosztályos gimnáziumában, pedig otthon minden támogatást megkapott a sikeres tanulmányokhoz. Szülei, nagyszülei támogatták a tanulásban, ő azonban előbb némileg melankolikus, majd később egyenesen ellenálló lett. A megoldást az jelentette, hogy szakképző iskolába került, ahol egy idő után megtalálta azt a praktikus tevékenységet, ami őt érdekli, vonzza, és ahol személyes támogatást kapott a szükséges önbizalomszint eléréséhez. Így elindult a személyes kiteljesedés útján.

„Tehát, (...) az általánosban én a szüleimtől nagyon sok segítséget kaptam, (...) de nem volt meg az a motiváció, hogy az ember haladjon, mert csak azt mondták, hogy ezt tanuld meg, mert ez kell, meg ez kelleni fog, meg jó lesz, meg mit tom én. Az ember nem hitte el, (...) nem volt kedvem hozzá, csak úgy simán lesz***tam. A [nyolcosztályos] gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem, (...) nagyon nem akartam megtanulni, (...) nem érdekelt, és nem tudtak lekötöni. És mindenki azt akarta, hogy engem ez érdekeljen, és ez így nem volt jó. Itt [a szakközépiskolában] meg olyan emberekkel tanultunk, meg találkoztunk, akiket érdekelt, és úgy mondták el a dolgokat, hogy azok érdekeltek engem is, meg... megfogott, megragadott, és itt már nem is nagyon kaptam visszajelzéseket a szülőktől. (...) És igazából magamnak volt inkább jó érzés, hogy amit itt csinállok, az engem is érdekel, meg eredményes, és tudom is csinálni. A gimiben ezt nem éreztem, ezt úgy éreztem, hogy ez nekem nem kell. Nem tudom csinálni, nem is érdekel.”

Az interjúrészlet jól igazolja azokat az általunk preferált szocializációs elméleteket, melyek szerint a tanulók életprojektje befolyásolható ugyan az iskoláztatásban eléjük állított elvárásokon keresztül, de nem determinálható általuk. Az idézetben két alapvető fázist különíthetünk el. Az egyik fázisban a szocializációs szereplők – a szülők és az iskola – abban a meggyőződésben cselekedtek, hogy a fiatalember egyéni

életprojektje alapjaiban befolyásolható: „*Mindenki azt akarta, hogy engem ez érdekeljen.*” A nevelést a szocializáció hagyományos átviteli modelljére építették (Andorka 2006). Eszerint a társadalom, a család értékeit átvisszük a fiatalember életébe, és ezzel újraterméljük a kultúrát, a társadalmi státuszt, az egyéni életciklust. A szóban forgó fiatalember esetében azonban ez a modell nem bizonyult megfelelőnek, amit jól mutat, hogy tanulói életútján előrehaladva fokozatosan szembekerült az iskoláztatás adott elvárásaival. Attitűdje ellenállásba fordult: „*Gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem, (...) nagyon nem akartam megtanulni, nem szerettem volna, és csak úgy nem érdekelték, és nem tudtak lekötni.*” Fordulatot az hozott, hogy olyan iskolába léphetett át, ahol a felkínált tevékenységek a fiatalember személyes döntései alapján kaphattak helyet az egyéni életprojektjében: „*Azok érdekeltek engem is, meg... megfogott, megragadott.*” A megfelelés igénye a szülői elvárásoknak ekkorra háttérbe szorult, „*és igazából magamnak volt inkább jó érzés, hogy itt elkezdtem azt érezni, hogy amit itt csinálok, az engem is érdekel, meg eredményes, és tudom is csinálni.*” Igazolva látszik, hogy az érzelmek szerepet játszanak az involváltság, a fontosság, az érdekek és a szándékok kialakításában. A fiatalember esetében egyfajta késleltetett fejlődésről beszélhetünk, ami abból adódott, hogy a nevelésében, szocializációjában érintettek pontatlanul ismerték fel a helyzetet. *Túlbecsülték a külső irányítás és támogatás lehetőségeit a tanuló nevelésében,* nem számoltak azzal a ténnyel, hogy csak az egyén hozhatja magát abba az állapotba, ami az oktatásba, társadalomba történő beilleszkedését előidézi.

Fontos kiemelni, hogy a bemutatott eset nagyon kedvező, gondoskodó, támogató környezetben zajlott, fogalmazhatnánk úgy is, hogy a tanuló kedvező szociokulturális háttérrel rendelkezett. Ez azonban közömbös volt abból a szempontból, hogy a szülők, nevelők jó ideig nem érzékelték, hogy a külső struktúrák hogyan képződnek le a tanuló belső beszédjében – azaz önreflexivitásában. Az események végső kimenetele szempontjából ugyanis a folyamatos belső értelemkeresés volt a meghatározó. Segítséjük akár kontraproduktívnak is tekinthető, hiszen a fiatalember belső konverzációjának „zavarodottságát” csak fokozták a feldolgozhatatlan szülői elvárások. Ezek a (belső) beszédben természetesen leképződtek: „*Mondták, hogy ezt tanuld meg mert ez kell, (...) az ember nem hitte el, vagyis én nem hittem el, nem is tudom, mit hittem...*” Mindezeket figyelembe véve érthető a fiatalember lázadása, ami esetünkben nem több, mint törekvés a helyzet korrekciójára. Talán másképp alakulnak a dolgok, ha a nevelés felelősségét viselők korábban értelmezni kezdik a zavarra utaló jeleket, és ha személyes beszélgetések alapján megkísérlik kikövetkeztetni a fiú belső konverzációjának főbb dilemmáit.

Elit gimnáziumokban tanulókkal beszélgetve azt tapasztaltuk, hogy körükben az átlagosnál gyakoribbak a magas fokú önértékeléssel és kritikai érzékkel rendelkező tanulók, akikkel a tanároknak minden bizonnyal nem könnyű együtt dolgozniuk. Ezek a fiatalok fenntartják saját céljaikat, képviselik individuális érdekeiket, és ennek függvényében értékelik az órákat (nyelvórákat). Látni akarják az értelmét annak a feladatnak is, amit éppen csinálniuk kell. Ahogyan egy tanuló megfogalmazta: „...Ilyeneket kell csinálni, hogy a fél A4-es oldal szöveget be kell másolni a füzetbe, és tehát semmi, nem is kell átírni mondjuk E/1 személyből E/3 személybe, hanem csak bemásolni a szöveget, *aminek igazából nem láttam sok értelmét.*” Az értelmetlen feladat, a munkafüzet „gyengesége” vagy a tanári munkával való elégedetlenség az ilyen

tanulók részéről nyíltan vagy rejtetten visszajelzésre kerül.¹⁰ Valamiképpen a tanár válhat így „ellenőrzött” féllé. Elvileg lehetséges, hogy a tanulói visszajelzések a tanári munka minőségének javulását és a tevékenységek értelemmel telítődését eredményezzék, azonban a tapasztalatok szerint a tanulói kritika inkább frusztrációt kelt az érintett tanároknál. A frusztráció hatása, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlatukat az adminisztratív jellegű – könnyen kontroll alatt tartható – elvárások növelése felé mozdítják el. Bárhogyan is van, az iskolának és a tanárnak érzékenynek kell válnia arra a „belső konverzációra”, ami a tanuló ambícióit megalapozza, és el kellene kerülni az olyan helyzeteket, amelyek révén a tanuló – esetleg nehezen megszületett – tanulási elszánásai csökkennek vagy amelyekben megvalósulásuk a közoktatáson kívüli utakra kényszerül.

Mielőtt az Archer által kidolgozott négyes tipológiát ismertetnénk, még egy elméleti összefüggésre hívjuk fel a figyelmet. A szocializáció terepét a hagyományos elméletek a társas közegekre szűkítették: nem feltételezték, hogy a szocialitási képességek kialakulásának a társas világon kívül – a természeti és praktikus világban – is lennének befolyásoló tényezői. Az antropológiai és pszichológiai kutatások alapján azonban Archer egy kiterjesztett szocializációfogalmat alkotott, amelyben fontos szocializációs szerepe van

- a természeti világnak: az ember biológiai teljesítőképességén és komfortérzetén keresztül,
- a praktikus, manipulálható világnak: az anyagi természetű dolgok világában végzett gyakorlatias tevékenységeken keresztül,
- és természetesen a szociális világnak: amelynek kibontakozása a diskurzusra, az interakcióra, a kommunikációra vezethető vissza (Archer 2000).

A szocializáció kiterjesztett fogalma több szempontból is érdekes. Egyfelől ennek révén a tárgyi környezet és a természeti környezet is szocializációs ágensnek tekinthető. Másfelől a három létrend – a természeti, a praktikus és a szociális – elkülönítése annyiban is jelentőségteljes, hogy a tanulói életprojektek céljai valamelyik létrendhez kimutathatóan közelebb állnak, mint a másik kettőhöz. Akik sportban teljesebben ki, azok a természeti állapotnak – az emberi test erőfeszítéseinek – tulajdonítanak nagy jelentőséget. Akik számára a praktikus alkotókészség áll a középpontban, azok nagyra értékelik a tárgyakkal, szerszámokkal és az emberi kézzel végezhető tevékenységeket. Akik számára a szociális világ meghatározó, azok a diskurzusokban fenntartott kulturális rendszer irányában érdeklődőbbek, beleértve az elméleteket, hiteket, értékeket, érvrendszereket. A természeti, a praktikus és a szociális világ felosztás jól használhatónak bizonyult akkor is, amikor magyarázatot kerestünk a sportolás magas értékre a tanulói életrajzokban. Valamennyi iskolatípusban előfordult ugyanis olyan diákok, akik számára lényegesen nagyobb jelentőséggel bírt a rendszeres sportolás, mint amennyire ezt az iskola vagy valamely más szocializációs ágens megalapozta volna. (Sőt, egyes esetekben az iskolai elvárások inkább a sportolás ellenében hatottak.)

¹⁰ Az interjúk alapján elit gimnáziumokban jutottunk olyan információhoz, hogy a gyengén oktató nyelvtanártól a diákok úgy próbálnak megszabadulni, hogy felsőfokú nyelvvizsgát tesznek az adott nyelvből – természetesen nem az elkerülni kívánt oktató támogatásával.

A fentiekben felvázolt elmélet alapján azt feltételeztük, hogy a sportolás a naturális – biológiai – „önreflexió” egyik területeként fogható fel, amelyen keresztül önszocializációs folyamatok zajlanak.

A REFLEXIVITÁS TÍPUSAI

Archer részletesen kidolgozta az identitás kialakulásának folyamatát, és a reflexivitás középpontba helyezésével eszközöket alkotott arra, hogy mélyebben megértsük az egyén és környezete, más szóval a cselekvő és a struktúra viszonyrendszerét. Modellje egyszerre teszi lehetővé a szubjektumot érő külső hatások jelentőségének felmérését és azoknak a folyamatoknak a megfigyelését, melyek a szubjektumon belül zajlanak, és terelik – eltérítik, csökkentik, erősítik – a külső hatásokat. Az intrapszichikai folyamatok leírására egy négy típusból álló modellt állított fel. Az individuumok főbb jellemzőinek megragadását célzó tipológia fontos jellemzője, hogy összeköthető a szociológiai kutatások mobilitásvizsgálataival. Megadható ugyanis az egyes típusokba tartozó individuumok esetében a mobilitás jellemző iránya. Az alábbiakban röviden bemutatjuk az archeri típusokat, majd a tanulói interjúk alapján megvizsgáljuk a modellek érvényességét a diákok korosztályában.

Archer a belső konverzáció vizsgálatára összpontosító kutatásában a cselekvők négy típusát különítette el, melyek a reflexivitás tekintetében eltérő kapacitásokkal jellemezhetők.

- 1) *Autonóm reflexivitással* jellemezte azokat, akik
 - aktív cselekvőként kevésbé meghatározottak a társadalomban adott struktúráktól,
 - belső konverzációjuk révén stratégiai céljaikat fenntartva képesek viszonyulni önmagukhoz és a társadalomhoz,
 - életprojektjükre az átlagosnál gyakoribb pozíció- és helyváltoztatás jellemző, mert igyekeznek megkeresni a számukra kedvező feltételeket, környezetet,
 - önreflexiós képességük (távolságtartásuk önmaguktól) lehetővé teszi, hogy távlati céljaik elérése érdekében átmeneti megoldásokat találjanak egyes életszakaszokban, elfogadva a pillanatnyilag adott struktúrákat, de nem feladva eredeti céljaik felé irányuló aktivitásukat.
- 2) *Kommunikatív reflexivitással* jellemezte azokat, akik
 - belső konverzációjuk intim zártságát feladják, és sok tekintetben külsővé teszi azt,
 - másokkal megvitatva, egyeztetve alakítják céljaikat, intézik ügyeiket, oldják meg problémáikat,
 - életprojektjük a másokkal történő egyeztetések során változik, átalakul, ami azonban nem kelt bennük negatív érzéseket, mert a környezetükhöz való viszonyukban eleve kalkulálnak azzal, hogy a dolgok ritkán alakulnak úgy, ahogyan eltervezzük,

- kommunikációs partnereik gyakorta a széles értelemben vett családtagjaik közül kerülnek ki, ezért a családi hagyományaiknak jelentős hatása van egyéni életprojektjük megformálására; ez is összefügg azzal, hogy általában a korábbi társadalmi státusz megőrzésére törekednek.

3) *Metareflexivitással* jellemezte azokat, akik

- aktív szereplőként viszonyulnak környezetükhöz, belső konverzációjukat azonban erős önmonitorozás jellemzi; ennek következménye, hogy gyakran megkérdőjelezi saját álláspontjukat, motivációikat és cselekvésüket,
- a társadalomhoz és önmagukhoz viszonyulásukat idealizmus jellemzi, ami sokszor erős kritikai álláspontjukban mutatkozik meg,
- idealizmusuk életprojektjükre is hatással van: a céljaik gyakorlati kivitelezése nehezen illeszkedik az ideákhoz, és mivel többnyire a nehézségek ellenére sem adják fel azokat, elégedetlenség jellemzi őket.

4) *Töredezett reflexivitással* jellemezte azokat, akik

- az életük szempontjából lényeges események bekövetkezését nem segítik elő, inkább csak hagyják megtörténni azokat,
- míg a többi típusba soroltak aktív cselekvők, e típus legfőbb jellemzője a „passzív cselekvés”, melynek hátterében egyfajta orientációhiány mutatható ki,
- a passzivitás hátterében éppen a belső konverzáció kialakulatlansága, töredezettsége tapintható ki (a töredezettség fogalma azonban arra is utal, hogy ez nem feltétlenül végleges állapot),
- részletesebb analízis alapján feltárható, hogy az e típusba tartozók belső konverzációjukban kevésbé tesznek különbséget önmaguk és a körülöttük lévő világ között (Archer 2003b; Colombo 2011; Czerniewicz és mások 2009).

A bemutatott típusok közötti különbözőségek nem tekinthetők egyenlő súlyúaknak. A döntő különbség a töredezett reflexivitás és a másik három (autonóm, kommunikatív és metareflexivitás) között húzódik. A töredezett reflexivitás ugyanis azt jelzi, hogy a pszichikai rendszer nem rendelkezik megfelelő önirányítási képességgel, így az életprojekt voltaképpen nem tekinthető önmagát kibontó folyamatnak. A másik három típus esetében megvalósul az individuum önreflexivitáson alapuló vezérlése – igaz, ez jellegétől függően eltérő kimeneteket eredményez.

Megjegyzendő, hogy mint minden tipológia, ez sem egymást kizáró kategóriákra épül. A típusba tartozás azt jelenti, hogy az adott individuum mely jellegzetességeket mutatja erősebben a többihez képest. A kommunikatív reflexivitással jellemezhetők is hoznak olyan döntéseket, melyeket a maguk belső konverzációjában érlelnek ki, és az autonóm reflexivitással jellemezhetők is élhetnek a kommunikatív döntéshozatal lehetőségével. Nincsenek tehát tiszta típusok, és ez különösen fontos a töredezett reflexivitással jellemezhetők esetén. Az életprojekt hosszú – úgyszólván élethosszig tartó – folyamat, és a reflexivitás terén is történnek változások. Elegendő akár olyan fordulatokra, például vallási megtéréseményekre utalni, amelyek felülírják a belső konverzáció korábbi struktúráit, bevonva egy transzcendens „megfigyelőt”. Bármennyire is töredezett tehát valakinek a reflexivitása, megtörténhet, hogy új alapokra helyezi azt, és ezzel fokozza önirányító képességét.

Mint említettük, a fenti reflexivitási tipológia oktatási koncepciókra vonatkoztatását az is elősegíti, hogy az egyes típusok összefüggésbe hozhatók az életutak mobilitásának jellegével. Az autonóm reflexivitás általában felfelé irányuló mobilitással jár együtt. A kommunikatív reflexivitással jellemezhető diákok életprojektje többnyire a társadalmi státusz megőrzését, rekonstrukcióját eredményezi. A metareflexivitás típusába sorolható tanulók esetében pedig erős kockázata van a lefelé irányuló mobilitásnak, azaz kiinduló társadalmi státuszuknál kedvezőtlenebb pozícióba juthatnak életük során. A reflexivitás tehát olyan szociológiai tényező, ami szükséges annak megértéséhez, hogy a társadalmi struktúra milyen módon hat az egyénre. „Az önanonosságban élő Én mint valami reflexív projekt fogható fel, amelyért az egyén viseli a felelősséget. Nem egyszerűen azok vagyunk, akik, hanem aktív tesszük magunkat.” (Giddens 1991; idézi: King 2010) A reflexivitás nem nélkülözhető mozzanat, belső megvitatás nélkül az egyéni életprojekt nem alakítható ki és nem tartható irányban. A reflexivitás az alapja annak, hogy az individuum strukturális és kulturális környezete értelmezést nyerjen, és el tudja magát helyezni a környezettel való viszonyaiban. Mindez arra a belső pszichikai erőre épül, amely megalapozza a cselekvőképességet, és amelynek kimerülése leállíthatja az életprojekt folyamatát. Itt jegyezzük meg, hogy a reflexivitás a belső konverzáció időbeli folyamatában zajlik: információs túlterhelődés vagy a feldolgozásra szükséges idő hiányában is apadhatnak azok az erőforrások, melyek az életprojekt irányban tartásához nélkülözhetetlenek (Geyer 2002). Vitatható kérdés továbbá, hogy a társadalom működésében melyik állapotokat célszerű problémaként kezelni: vajon a lefelé irányuló mobilitást eredményező metareflexivitást vagy az életprojekt iránytalanságát eredményező töredezett reflexivitást, netán a „karrierizmus” kockázatának kitett autonóm reflexivitás túlhajtásait?

A reflexivitási típusok interjúidézetek alapján történő bemutatása előtt megjegyezzük, hogy Archer eredetileg felnőttek életprojektjére vonatkozóan vezette be a tipológiáját. Felmerül a kérdés, hogy ezek a reflexivitási típusok a személyiségfejlődésük felnőtté válás előtti fázisában lévő diákok esetében is alkalmazhatóak-e. A tapasztalatunk szerint köreikben még kevésbé mutathatók be tiszta típusok, mint a felnőttek esetében, azonban az is megfigyelhető, hogy a típusnak megfelelő reflexivitás jellege nem előzmények nélkül alakul ki, így annak már a középfokú oktatás időszakában is vannak megfigyelhető előjelei.

Autonóm reflexivitás

Az autonóm reflexivitás leginkább a „klasszikus” kapitalista társadalmi rend emberképéhez illeszkedik. Huszonöt évvel ezelőtt a szocialista Magyarország nevelési értékrendje azon alapult, hogy a társadalmi egyenlőség felette áll a gazdasági növekedésnek. Ennek feltétele volt a központilag irányított gazdaság és oktatás, melyben a kollektív társadalmi működéshez szocializálják a tanulókat. Ezzel szemben a kapitalista társadalmak emberképe az egyéni önmagvalósítás – individuális – programját helyezi középpontba, és a vállalkozókedvet, a versenyképességet tekinti a szocializációs folyamatban átadandó fő értékeknek. Az autonóm reflexivitás típusa tehát jellemzően a kapitalista világrend szerint berendezkedő országokban jelenhetett meg, és ezekben értékelődik nagyra.

Az alábbiakban hosszabban idézzük egy tanuló elbeszélését, aki iskolai agressziós ügybe keveredett. Elemzésünk szempontjából a történetnek nem maga az agressziós

affér a lényege, hanem a tanulói aktivitásoknak az a sorozata, ami az esetet kísérte. Korábban is volt alkalmunk iskolai agressziós eseteket vizsgálni, de a tanulók részéről az alább megfigyelt aktivitást sehol sem tapasztaltuk:

„– Egy gyerek (...) úgy viselkedett, mint egy negyedik osztályos, és tényleg nagyon gyerekes volt. És akkor én egyszer mondtam neki, (...) ne viselkedj már légy szíves ilyen gyerekesen, itt vagyunk a gimnáziumban, kis fegyelmezettséget, férfiasságot kérnénk tőled. Ezen ő úgy felbőszült, hogy odajött a padomhoz, lerúgta vagy lelökte az összes cuccomat, utána meg belém rúgott. De én viszont akkor már öt éve jiu-jitsu-ztam, (...) ő meg próbált ütni, én meg egy védekezésben megütöttem, és sajnos úgy találtam el, hogy kirepedt a szája. De tényleg ez csak önvédelem volt, mert ő támadott rám, (...) utána másnap bejött az anyja fenyegetőzni, hogy ez rendőrség lesz, akkor a fogait meg kell műttetni. Én meg, (...) bementem a rendőrségre, hogy megkérdezzem, hogy ezért én mit kaphatok, mert ugye teljesen befenyített az anyja, hogy engem izé, felüggesztenek, meg ilyenek. (...) itt a kisebb rendőrsőn voltam bent, és azt mondta ott a főrendőr, (...) hogy meg kellett volna jobban vernem. Tehát egy rendőr szájából ez nagyon kontrasztos volt. És utána meg kijött ide a rendőrség a suliba, hogy kivizsgálják az ügyet. És akkor ez nagyon rosszul érintette az igazgató urat, mert ugye ilyen balhék nem nagyon szoktak rendőrségre menni (...). És csak én kaptam osztályfőnöki figyelmeztetést, a gyerek azért nem kapott, mert volt már akkor egy igazgatója, már a kicsapás szélén áll. És ez akkor nagyon rosszul esett, hogy én kaptam egy osztályfőnököt, mert védekeztem. El is mérgesedett a viszonyunk az osztályfőnökkel egy ideig.

– Az eset ez milyen hatással volt a megítélésedre?

– Hát igazából akkor az egész iskola tisztelt. Tehát azt a gyereket tényleg annyira... tényleg rühellte mindenki, hogy én ilyen jótevőként voltam kezelve akkor.”

A fent idézett szöveget az iskolai interakciós rendszerek közötti éles határvonalak illusztrálására is használhatnánk, hiszen ahogyan a tanárok – hivatalosan – kezelték és értékelték az ügyet, az lényegesen eltér a fiatalok kortárscsoportjának értékelési eljárásától. Ők valamiféle helyénvaló igazságtételt láttak abban, hogy a „gyerekesen” viselkedő diáktársuk alulmaradt. A reflexiós képességek vizsgálata alapján azonban a történetnek más mondanivalója van. A főszereplő önértékelésének fontos eleme, hogy sportol, és a választott sportágában teljesítőképes is. Amikor lezajlik az agressziós esemény, annak az iskolai társadalom szokásos mikrovilágán túl a „sértett” szülője is részévé válik. A szülő magatartását a fiatalember némileg félreértve azt feltételezi, hogy az ügy az iskola falain túl – a rendőrségre – is átkerülhet, ezért mintegy preventív módon felkeresi a közeli rendőrőrsöt. Tulajdonképpen ezen keresztül maga generálja az ügy továbbvitelét – hiszen enélkül feltehetően elmaradt volna a rendőrségi vizsgálat. Ettől a pillanattól kezdve a szülőn és a rendőrségi alkalmazottnál kívül az iskolaigazgatóval szemben is meg kell védenie álláspontját. Elemzésünk szempontjából itt annak van jelentősége, hogy ezt sikeresen megteszi, egyedül az osztályfőnökkel szemben maradnak sérelmei, amikor az ügyet hivatalosan lezárják. A folyamat közben mindvégig kezelnie kellett az értelmezési kettősségeket: a rendőr a tettéért szóban „megdicséri”, hivatalosan azonban mint agressziós esetet vizsgálja az ügyet. A diákok

az ő pártjára állnak, a tanárok azonban másként értékelik. Jelentősegteljes a történet lezárása is, amelyből kiderül, hogy reflexív képessége fejlődött, hiszen utólagosan képes volt megérteni azoknak a megfontolásait, akik az intézményi normák, szabályok alapján jogszerű – de számára nem egészen igazságos – döntést hoztak, és osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítették.

A példa jól szemlélteti, hogy az iskolák újszerű körülmények között működnek ahhoz képest, amikor még tanulók passzív tömegeivel volt dolguk. A középiskolás éveik alatt bontakozó, egyre autonómabbá és reflexívebbé váló fiatalok a tanulásnak is másfajta feltételrendszerét teremtik meg. Így zajlik az a folyamat, melynek keretében a tanulók szocializálják a szülőket, tanáraikat, igazgatóikat: nekik kell a meglehetősen autonóm fiatalok viselkedésére, kezdeményezéseire és megoldáskeresésére reagálniuk, és nem megfordítva, ahogyan az a korábbi szocializációs modellekből feltételezhető volt.

Az autonóm reflexivitás bontakozásának további jeleit is találtuk a fiataloknál. Főként az autonóm reflexivitással jellemezhető fiatalok körében általános, hogy továbbtanulási döntéseiket egészen önállóan hozzák meg, akár a szülők, tanárok tudta nélkül. Információs forrásokat – tanácsadókat – ők is elfogadnak, sők akár döntő mértékben is figyelembe vesznek ahhoz, hogy felmérjék a lehetséges irányokat, azonban döntésük során keveset kommunikálnak a szüleikkel, tanáraikkal.

„A T-be nem akartam menni, nem tudom, miért, pedig az is nagyon jó iskola, és akkor hallottam erről az iskoláról, erről a C-ről, és így mondtam anyának, hogy akkor én ezt megpróbálom. De ő nem tudott erről semmit, meg a család többi tagja se, és én úgy jöttem ide, hogy senki nem tudott semmit. De nem bántam meg egyáltalán.”

Az önálló továbbtanulási döntés önmagában nem jelenti az autonóm reflexivitás jelenlétét. Nagyobb döntések alkalmával az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok nem zárja ki a szülői autoritás igénybevételét, ha azt hasznosnak értékeli. Volt olyan tanuló, aki már felső tagozatos korában határozott autonómiával irányította az életét, azonban hagyta magát meggyőzni az erős érveket felvonultató édesapjától – legalábbis azt illetően, hogy meglévő céljait melyik iskolában érheti el hatékonyabban.

Az autonóm reflexivitás jelének tartottuk azt is, ha egy diák a tanulásra fordított erőforrásaival tervszerűbben gazdálkodik az átlagosnál. Ez megmutatkozik például abban, hogy nem akar mindenből ötöst, inkább szelektálja a terveinek megfelelő tárgyakat, és azokat tanulja intenzíven. Iskolai teljesítményét tehát a jövőbeli tervei alapján is értékeli, és nem csupán a tanári visszajelzések vagy a tanulócsoporthoz kialakult versenyhelyzetek alapján tájékozódik. A stratégiai gondolkodás tekintetében azonban lényeges különbségek figyelhetők meg abban a vonatkozásban, hogy a hosszabb távú célok idővel milyen mértékben változnak.

„Ami fontos számomra, még egyszer mondom, ami a jövőbe látom, hogy arra szükségem lesz, azokkal nagyon sokat foglalkozom. Viszont ami tudom, hogy annyira nem lesz fontos, azokat egy kicsit háttérbe szorítom. Hogy ez most jó-e vagy sem, azt nem tudom, de én ezt időhiányban teszem, mert mellette sportolok.”

Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok hajlamosabbak kritikus véleményeket megfogalmazni a tanulás megszervezésére és a tanári teljesítményekre vonatkozóan. Ebből eredően a tanár és a tanuló közti egyeztetéseknek (esetleg konfliktusoknak) gyakrabban szereplőivé válnak, ugyanakkor ezek a konfliktusok soha nem destruktív jellegűek. Szerepük jellemzően az egyéni vagy csoportos tanulói érdekek megjelenítése, például az igazságosabb osztályzás elérése. Az elbeszélésekből kiderült, hogy amennyiben a tanárok a hangoztatott tanulói véleményt akadékoskodásnak, túlkapásnak tekintik, az többnyire kedvezőtlen hatással van a tanuló értékelésére, osztályzataira. Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok azonban ezt környezeti feltételként képesek kezelni.

Megfigyeltük, hogy az ebbe a típusba sorolható tanulók társaiknál világosabban meg tudták fogalmazni, hogy a jövőben mivel szeretnének foglalkozni. Általánosságban is megfigyelhető volt, hogy a jövőbeli terveit minden interjúalany az egyéni érdeklődés kritériumának rendelte alá: feltétlenül olyasmit szeretnének csinálni, ami érdekli őket. Az érdeklődés azonban sokaknál nem jelenkezett kiérlelt formában; esetleg éppen ezt a tényezőt előbb-utóbb háttérbe szorították vagy egyenesen feladták. Hiszen voltak, akik már a középiskolájukba is úgy jutottak be, *„hogy csak ide vették fel, máshova szerettek volna, és akkor így alakult, lesz, ami lesz”*. Az ő esetükben az érdeklődés feltehetően nem marad meg az életprojekt vezérmotívumaként. Ezzel szemben az autonóm reflexivitással jellemezhetőek között találtunk olyat, aki általános iskola óta olajmérnök kívánt lenni. Skype-kapcsolaton keresztül kommunikált a szakmáról Hollandiában dolgozó magyar szakemberekkel, rendszeres e-mail kapcsolatban állt egy nyugdíjas olajmérnök professzorral. Ismerte a szakmához tartozó európai és amerikai képzési intézményrendszert, a képzések specifikumait és későbbi hasznosíthatóságát, emellett azokat a szakmai részterületeket, amelyek meghatározzák az olajmérnök életformáját (pl. utazások mennyisége stb.). Az autonóm reflexivitásnak ez a foka – egyesek számára talán meglepő módon – nem csupán az elit gimnáziumokban volt jelen. Ha verbálisan kevésbé kibontott formában is, de szakképző intézményekben is találtunk olyan beszélgetőpartnerekre, akik stratégiailag gondolkodtak és érveltek terveik mellett.

Az autonóm reflexivitás kialakulására az interjúban néhány további momentum is utalt. (A vonatkozó idézetek a következő interjucímen érhetők el: <http://goo.gl/XGz4y9>)

- Differenciált, egyidejűleg több szempontot figyelembe vevő látásmód.
- Újrakonstruálható jövőkép – annak érzete, hogy az életprojekt iránya nem a külső feltételek függvénye, hanem az egyéni aktivitásé.
- Stratégiai gondolkodás igénye és ebből fakadó kritikusabb emberkép.
- Az átlagnál erősebb önbizalom.
- Nagyobb önállóság.

Kommunikatív reflexivitás

A társadalom fejlődésének egyik előfeltétele, hogy egyre nagyobb számban legyenek olyanok, akik rendelkeznek a szociális reflexivitás képességével, azaz van érzékük ahhoz, hogy a viselkedésüket mások szempontjainak megértése alapján korrigálják. Ehhez természetesen arra van szükség, hogy a cselekvők a dolgokat a „mások szemével” is képesek legyenek megvizsgálni (Vanderstraeten 2001). A kommunikatív reflexivitás sajátos erőssége, hogy az individuum a saját belső konverzációját mintegy kiterjeszti, külsővé is teszi, és ezáltal saját elképzelésire vonatkozóan begyűjtheti mások véleményét, értékelését, javaslatát. Az életprojekt ez esetben is folyamatos kommunikációban – belső konverzációban – alakul ki, azonban ezekben a konverzációkban külső szereplők is hangot kapnak. A folyamatot azonban nem úgy kell elképzelnünk, hogy a másokkal történő megvitatás eredményeként az egyén mintegy „térképre” rajzolva, külső szemlélőként áttekintheti saját pozícióját és terveit. A belső konverzáció nem lehet képes teljesen objektíválni – tárgyiasítani – a szubjektumot. Inkább arról van szó, hogy a belső konverzáció tartalmai kibővülnek, nyilvánvalóan külső hatásokra.

Összegyűjtöttünk néhány idézetet, melyek szerintünk a kommunikatív reflexivitás jelenségére utalnak, újból hangsúlyozva, hogy a személyiségfejlődés adott szakaszában lévén a megszólalók kevésbé egyértelműen sorolhatók egy-egy típusba, mint a felnőttek.

„– Én nem szeretek nagyot álmodni, mert ha nem sikerül, akkor utána ugye az nekem rossz, hogy nem sikerül az, amit én elterveztem, és amit én szeretnék. Én inkább egy realitás szinten, meg azért ha valamit tervezek, akkor általában megkérdezem anyukámat, tényleg meg a tesómat, meg a barátnőimet is, és hogy szeretek, hogy több szem ugye többet lát, úgymond szóval szeretem meghallgatni az ő véleményüket is.
– És hogyha, mondjuk, eltérő véleményük van, mint neked, akkor mi történik?
– Hát meghallgatom őket, aztán elgondolkozok rajta, hogy tényleg, hogy most ő mit mondott, meg én mit gondolok, és akkor eltalálok egy középutat.”

A kommunikatív reflexivitás jól megfigyelhető abban, ahogyan a tanulók ismertetik pályaválasztási döntéseiket. Az interjúalanyok általában meg vannak győződve arról, hogy a továbbtanulási útválasztásuk az ő személyes döntésükön alapult, azonban részletesebb kérdések alapján feltárható, hogy ezek megszületésében és megerősödésében más – külső – szereplők is részt vállaltak. Különösen világos a helyzet azoknak az esetében, akik egy korábbi, maguk választotta célt cseréltek le a másokkal folytatott beszélgetésekben felmerült más céllal.

„– Tehát kik azok, akik inspirálnak téged?
– Hát keresztanyukám, az szerintem nagyon befolyásol, meg ugye a nyelv miatt is szeretnék kikerülni (...). Hát igazából a többi unokatestvérem, hát testvéremmel egykorú, úgyhogy ők is így (...) nagyon befolyásolják, meg tartjuk is a kapcsolatot nagyon.”

„– Hát én igazából mindig is tanító néni akartam lenni... és apukám, ő ugye orvos, és ő mondta, hogy ez a gyógytornász se lenne rossz... El is kezdtem rajta gondolkodni, de eleinte nem tetszett az ötlet, amikor mondta... főleg akkor még a tanító néniség volt a fejemben.

És 10. után apa mondta, hogy ha gondolom, akkor elvisz a kórházba, és megmutatja, hogy ezek a gyógytornászok tulajdonképpen mit is csinálnak. És akkor egy nap alatt körbejártunk mindent, és annyira megtetszett, hogy azóta van bennem ez, hogy én ezt szeretném csinálni.”

A kommunikatív reflexivitás típusára jellemzőnek találtuk, hogy gondolkodásmódjuk nyitott az alternatívákra. Megfogalmazásaikban gyakran „vagyilagosan” hivatkoztak terveikre. A környezetükre való fokozottabb nyitottságon keresztül képesek újabb alternatívákat – esetleg divatszerű célválasztásokat – magukévá tenni, ami életprojektjüket kevésbé teszi konzisztenssé, mint az autonóm reflexivitással jellemezhető életútját.

„Ki kellene derítenem, hogy melyikben vagyok kiemelkedően jó, és akkor az egyiket a másik elé tudnám helyezni, és akkor biztos lennék abban, hogy nekem azt kell csinálnom. Vagy lehet, hogy jön közbe egy új, egy harmadik vagy egy negyedik.”

Metareflexivitás

A metareflexivitás sajátos jellemzője, hogy alkalmazói képessé válnak a környezetükben adott struktúrák és hálózatok átalakítására, de akár új struktúrák és hálózatok kialakítására is (Colombo 2011). Ennek a fajta reflexivitásnak az iskolákban kevés tere nyílik, hiszen a tanulók nincsenek abban a helyzetben, hogy intézményi struktúrákat érintő változásokat indítsanak el. A tanulói oldalról megfogalmazott nyilvános iskolakritika veszélyes a tanulási életútra nézve. Más a helyzet a kortárs interakciós világban, ahol egy esetleges iskolaellenes stratégia kidolgozható és fenntartható. Ebből a szempontból jelentősége van annak, ha az iskolával szemben kritikus – metareflexív – személyiség válik középponti szereplővé a fiatalok kortárscsoportjaiban. Ha valaki sikeresen vezéregyenységgé válik, és egy személyes hálózat centrumába kerül, az iskola irányába megnyilvánuló destruktivitása az oktatás rejtett ellenerejét kelti.

A metareflexivitás jellemző tulajdonsága azoknak, akik szembehelyezkednek a meglévő struktúrákkal, és ez az „ellenzéki” álláspont kedvezőtlen változásokhoz vezethet életprojektjük vonatkozásában. Önreflexivitásukon múlik annak felismerése, hogy a kritikák révén elért „taktikai” sikerek hosszabb távon – „stratégiailag” – más-képp, akár vereséggént is értékelhetők.

„Próbáltam jelezni [a kritikát], viszont rájöttem, rögtön az első ilyen alkalommal, amikor megpróbáltam szólni emiatt, hogy ez nem így működik. Tehát amikor szóltam, akkor csak még rosszabb lett az egész helyzet. Úgyhogy most már (...) a másik tanárnak inkább nem szólok semmit, mert az elején még nála is próbálkoztam, hogy megbeszélni vele, (...) minél többet szólok, annál rosszabb lesz ez az egész. Én úgy gondolom, hogy nem szabad az ilyenekbe belemenni.”

„Szóval volt vele [a tanárral] konfliktusom, aztán igazgatóhoz is vittek, amit én akartam, mert az igazgató úgy mutatkozott be, hogy, hogy ő diákpárti, hát aztán én jártam rosszabbul, (...) aztán most azóta, ahányszor valami problémája van [a tanárnak], akkor azzal jön, hogy szeretnél megint az igazgatóhoz menni, mert legutoljára is elég rosszul jöttem ki belőle, hát mondom, most erre mondanék valamit, de nem... elharapom.”

Töredezett reflexivitás

A töredezett reflexivitással jellemezhetőek általában nem tudják megvalósítani a szándékaikat. A reflexióelmélet alapján ennek a jelenségnek az rejlik a háttérben, hogy megszűnik a belső konverzáció kapacitása arra vonatkozóan, hogy az egyén önmagát elgondolja és elhelyezze a környezetben. Tervei kialakulatlanok vagy esetleg nincsenek is. Az iskola világában ez nem feltétlenül tűnik fel, mert amíg az oktatás kötelező, addig a rendszer működése mintegy kikényszeríti a szükséges döntéseket.

„– Hát igazából én eddig mindig úgy éltem, hogy csak úgy sodródtam, jön, ami jön. Egyébként örültem, hogy felvettek, mert volt még egy ilyen lehetőség, autófényező, tehát így örültem, hogy ide kerültem. (...)”

„...Úgy volt, hogy én varrónő, nekiindultam, mert anya mondta, hogy nagyon ügyes a kézügyességem, meg otthon is próbáltam varni, és akkor anya mondta nekem, hogy miért nem megyek az Á-ba. És akkor ott féltem, hogy nem fognak fölvenni, meg ilyenek. Bejelöltük az Á-t, és a másodikat, a D-t. És ugye mondta anya, hogy nyugodjak meg, föl fognak venni, mert, anya ugye itt dolgozik, konyhán dolgozik, cukrász. És ugye örültem volna, ha idekerülök mellé, azért mégis csak itt van, közel van, és bármi van, akkor mehetek hozzá. Ugye aztán anya rábeszélte, aztán mondtam, hogy miért ne.”

„– És most, hogy már három éve jársz ide, ez jó döntés volt?

– Hát így szakmailag nem tudom, mit akartam tanulni, meg még mindig ilyen libigyókában állok, de amúgy így nem bántam meg.”

Néhány interjúban a töredezett reflexivitás abban is megmutatkozott, hogy a tanuló preferált konkrét tervei meglehetősen bizonytalan külső környezeti tényezőkhöz kapcsolódtak. Egyikőjük a „Rising Star” énekes versenyben tervezte a siker elérését, de B tervet nem gondolt ki.

A töredezett reflexivitás abban is megmutatkozik, hogy az esetlegesen létrejövő szándékokat, döntéseket az adódó új helyzetek könnyen felülírják. Belső aktivitás hiányában a korábbi életszakaszban – legalább a vágyak szintjén – rögzített célokat az egyén könnyen feladja, és elfogadja az éppen adottat.

„– Hát én igazából világéletemben óvó néni szerettem volna lenni, (...) és akkor találunk itt az egyik iskolába ilyen kisgyermekgondozó és -nevelő OKJ-t. És (...) így augusztus utolsó napján küldtek este 10-kor, péntek este 10-kor körülbelül egy e-mailt, hogy hétfőn nem indul a szak, keressünk mást. (...) és akkor nem tudtuk, hogy mit csináljunk anyával, és láttuk itt a neten az Á-nak a honlapján, hogy indul fényképész szak. Mondom, hogy jó lesz az, legalább tanulok valamit, mert fényképezni úgysí szoktam ilyen hobbi szinten, és akkor bejöttünk, és épp mondta a felelős tanár, hogy indul fodrász is, és akkor anyu mondta, hogy inkább ezt tanuljam. (...)

– És ha visszamehetnél az időben?

– Hát nem tudom, nem tudom. Tényleg mindig óvó néni szerettem volna lenni, de nem tudom, hogy most mit választanék, ha választanom kéne.”

A töredezett reflexivitás nem tekinthető megváltoztathatatlan állapotnak, már csak azért sem, mert esetenként külső, átmeneti okok váltják ki. A korábbi fejezet részben leírtuk annak a fiatalembernek az esetét, aki a családi elvárások alapján nyolcosztályos gimnáziumba került, azonban ez számára nem volt megfelelő hely a kibontakozásra. A családi – külső – elvárások késleltették az érési folyamatot, átmenetileg töredezetté tették a reflexivitását, ezért a tanuló fokozatosan dezorientálttá vált. Ez volt az az időszak, amikor, mint elmondta, „a gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem”. A helyzet alapvetően változik meg, amikor olyan szakközépiskolába jelentkezik, ahol pedagógiaileg tervszerűen átgondolt támogató rendszer fogadja. A történelmi múlttal rendelkező egyházi intézményben a tanulók kollégiumi életét velük közeli, személyes kapcsolatokat ápoló prefektusok irányítják. Az oktatás első napjától kezdődően figyelnek a kortárscsoport támogató jellegének kialakítására: a pedagógiai programnak része a tanulók világának – közvetett – alakítása. A kollégium gazdag programkínálata a tanulói közösségek erősítésére kínál lehetőséget. Az egyházi intézményben kihasználják a vallásosságban rejlő lehetőségeket, így mind a kollégiumi csoportok belvilágát, mind a prefektus-kollégista viszonyokat, mind pedig az iskolában az oktató/mester és tanuló/tanonc viszonyokat támogató jellegűvé alakítják. Az új környezetben a korábbi túlzott elvárások érvényüket veszítik, ezért a tanuló fokozatosan magára talál, felfedezi saját erősségeit, képességeit, átéli, hogy önálló helytállásra képes a teljesítményei alapján, így a korábbi környezetében nem tapasztalt fejlődésnek indul. A saját tervek, individuális célok megjelenése mutatja, hogy a töredezett reflexivitás visszaszorul, és fokozatosan az autonóm reflexivitás kerül előtérbe az egyén életvezetésében.

AZ INTERAKCIÓS RENDEK KAPCSOLÓDÁSAI

Kutatásunkban az iskolát interakciós rendekre bontottuk. Elkülönítettük a tanulás interakciós rendjét, a kortárs csoport interakciós rendjét, valamint az eltérő reflexiós kapacitásokkal jellemezhető individuumokat. Bár az iskola életében az interakciós rendek világosan elhatárolhatók egymástól, mégis gyakran egy és ugyanazon térben vannak jelen, kölcsönösen egymás környezetét alkotva.

„...Tanárfüggő, mert van olyan tanár, akinél síri csönd van és csöndben vagyunk, és van olyan tanár, akinél beszélgetünk, én is, de halkán. De van, akinél hangosabban, és nem lehet hallani egyszerűen tőle, amit a tanár mond.”

Az interakciós rendek ráadásul a határkijelölő funkciójukon keresztül dinamikus változó rendszereket alkotnak. A tanári magyarázatra figyelő tanuló, ha diák társra megszólítja, interakciós rendet válthat: a tanulási interakciót – a tanári magyarázatot – kizárhatja, és társára figyelve átléphet a kortársi interakcióba. De teheti ezt másképp is, továbbra is a tanárra figyelve, társától elfordulva. Bár a folyamat a gyakorlatban sokszor reflexszerű, mindkét esetben feltételezni kell a személyes döntést. Hiszen a tanuló csak akkor kérhető, utasítható, értékelhető, ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy személyes döntések révén – önreflexíven – kontrollálja saját viselkedését. Mivel azt feltételezzük, hogy tevékenységét nem pusztán reflexek vezérik, ezért ha a tanulási interakcióból kilép, és „beszélgetni” kezd, akkor felelősségre vonható, ha pedig a kortárs csoportból induló interakciót elutasítja, és a tanulási interakció zavartalanságát tartja fenn, akkor megdicsérhető. A mindennapos iskolai élet tehát valójában háromféle interakciós szerkezet komplex egymásra hatásaként fogható fel.

Elméleti keretünk alapján az iskola működésének a megértéséhez éppen annak ismerete szükséges, hogy az egyes interakciós rendek milyen konstellációban alkotnak környezetet egymás számára. Hogyan csatlakozóképesek egymás irányába? Melyik rendelkezik dominanciával egy-egy szituációban? És hogyan értékelődik a tanulói individualitás, reflexivitás?

Ez alapján lehetséges strukturáltan megválaszolni olyan egyszerű kérdéseket, hogy miért nehéz pénteken a hetedik órát megtartani, és olyan bonyolult kérdéseket, hogy egyes sikeres emberek miért voltak az iskolájukban kudarcosak.

Az iskola társadalmi funkciója több irányból érkező hatásoknak köszönhetően is változik. Egyfelől az oktatási rendszeren belüli reflexióban – a policy alkotásának folyamatában – új célokat rendelnek az oktatási intézményekhez. Az eredményesség növelése, az együttműködés készségének erősítése, a kompetenciák fejlesztése, az integrált nevelési programok mind az irányítás aktivitásából eredő változások. A másik irányú változás az iskolába lépő tanulókon keresztül éri az iskolát. Egymáshoz kevésbé hasonlítható, sőt sok esetben nagyon eltérő generációk lépnek az iskolába, hiszen a család intézménye is átalakulóban van, csökken a házasságban élők aránya stb. Az iskola tehát évről évre új helyzetekbe kerül, és a változások tudatos kezelésének egyik eszköze talán éppen az lehetne, ha a tanítás interakciós rendszerének, a kor-

társcsoportok interakciós rendszerének és az egyéni reflexivitásnak a sajátosságait újragondolnák. E feladat a legsürgetőbb kényszerként a „második esély” jellegű iskolákban jelentkezett, mivel itt olyan tanulókkal dolgoznak, akik egyszer már úgyszólván nemet mondtak az oktatásra. Az ilyen intézmények azonban nagyon alkalmasak annak bemutatására, hogy *oktatási intézményenként nagyon eltérő konstellációkba rendeződik a tanulás interakciós rendje, a kortárscsoport interakciós rendje és a tanulói reflexív perszonalitás.*

AZ INTERAKCIÓS RENDEK ÖSSZEKAPCSOLÓDÁSA A „MÁSODIK ESÉLY” JELLEGŰ ISKOLÁKBAN

A vizsgálatba bevont „második esély” jellegű középfokú iskolákban a normál, hagyományos oktatási intézményekből idő előtt kimaradt vagy viselkedési sajátosságaik miatt be nem illeszkedett fiatalok voltak nagy számban. Ezekben az iskolákban a tanulás interakciós rendjét, a kortárscsoportok interakciós rendjét, sőt ezeken túlmenően az egyes személyeket lényegesen intenzívebben összehangolták, mint a hagyományos keretek között működő középfokú intézményekben. A jelenség háttérében az feltételezhető, hogy a „második esély” típusú intézményekbe járó tanulók *intenzív személyes figyelmet és elfogadást*, valamint *adaptív csoportstruktúrákat* igényelnek ahhoz, hogy az iskola szervezett tanulási interakciós rendjében aktívvá váljanak. Más középiskolákban a tanulás megszervezésének előfeltételeként a pedagógusoknak lényegesen kevésbé kell figyelembe venni a kortárscsoport interakciós rendjének, illetve az egyes személyeknek az aktuális állapotát. Ezekben az iskolákban a tanítás interakciós rendje még akkor is működőképes, ha a csoportok és a személyek érdekeit a pedagógus lényegében kiszorítja. Egy „második esély” iskolában nehezen képzelhető el a személyek olyan jellegű kezelése, ami egy elit gimnázium működési gyakorlatában elfogadott lehet:

„[Ez a tanár] a nevemet se tudja, meg ilyesmik. Pontosabban azt hiszi, hogy tudja, mert átkeresztelt egy másik névre, és mindig, amikor felszólít, elmondom, hogy nem úgy hívnak, és elmondom a rendes nevemet, nem érdekli. Még naplóból is máshogy olvasa fel, ez az érdekes.”

Hasonlóképpen működésképtelenné válna az oktatási interakciós rend a „második esély” típusú iskolákban, ha a pedagógus megszégyenítő hatású negatív értékeléssel igyekeznék ösztönözni a tanulókat tanulmányi teljesítményeik fokozására. Ugyanez a pedagógiai gyakorlat egy elit gimnáziumban erodálja ugyan a tanulási interakció rendjét, mégsem bontja meg azt olyan mértékben, hogy a tanítás/tanulás lehetetlenné váljon.

A kompenzatórikus, korrekciós pedagógiai elkötelezettség jegyében működő intézmények működésképtelenné válnának, ha nem fejlesztenének ki olyan eljárásokat, szokásokat, struktúrákat, melyek lehetővé teszik, hogy az oktatási interakciókat – és célokat – összekapcsolják a tanulók csoportos és személyes világával. Az általunk

felkeresett intézményben például a mentor és tanítványa között a szerződéskötéses megegyezőések biztosítottak olyan struktúrákat, amelyek alapján a tanulók személyes elkötelezettsége konkretizálódott, utólagos reflexió tárgyává válhatott.

Az általában vett pedagógiai elvárások, melyek az iskola minden tanulója vonatkoznak, az ő esetükben még pályafutásuk korábbi szakaszában elveszítették jelentőségüket. Tanulás iránti elkötelezettségük, tudatos tanulási célválasztásuk tehát speciális intézményi körülmények között volt reaktíválható.

„– Mennyire kell itt komolyan venni a szabályokat? Mert azt tudom, van ez az alapszerződés, amit így amikor belépsz, aláírsz...

– Ezeket a szabályokat igazából nem is komolyan kell, hanem érdemes komolyan venni, mert ez is egy fő meghatározó itt a suliban, hogy egy diákkal hogy jönnek ki a tanárok például, (...) és igazából itt az van, hogy nem mondják neked azt, hogy be kell járnod, nincs ez az erőltetés, hanem érdemes bejárni.”

Megjegyzendő, hogy az általunk vizsgált iskolában elsősorban azok maradtak bent több éven át, akik még „az iskola falain kívül”, előzetesen olyan döntést hoztak, hogy életük, életmódjuk rendezéséhez az iskolát mint intézményes támogató közeget kívánják igénybe venni. Ebből a tudatos választásukból az a sajátos következmény fakadt, hogy kritikusan és ellenszenvvel viszonyultak azokhoz az új jelentkezőkhöz, akik csak kalandvágyból, a „balhézás” és a „lazulás” kedvéért iratkoztak az iskolába, és nem volt meg bennük az életút tanulási teljesítményekkel megvalósítandó korrekciójának az igénye.

ÖSSZEGZÉS

A késő modernitás olyan társadalmi viszonyokat és ehhez illeszkedő emberképet alakított ki, melyek az egyént szabad életalakításra és folyamatos fejlődésre készítetik. A változásokkal az iskola is új helyzetbe került: az iskolai szocializáció feladata az identitás felépülésének támogatása mellett az élethosszig tartó tervezés sikerességének biztosítása. Mivel a késő modernitás jellegzetessége az is, hogy a nevelést csökkenő mértékben alapozzák meg kulturálisan homogén, stabil értékvilágok, közösségi, vállalási normák, ezért magában az iskolaszerű működésben lehetséges kialakítani azokat az értékelési eljárásokat, melyek a nevelést és a szocializációt lehetővé teszik. Az iskolai tanulás céljára intézményesen kialakított interakciós rend megalapozása állandó erőfeszítést igényel a pedagógusoktól, és mint bemutattuk, új szerepében a pedagógus is szocializálódik az általa, hogy megtapasztalja lehetőségeit és korlátait a számára éppen adott tanulócsoporttal megvalósuló interakcióban.

Az új helyzetben az iskolai szocializáció sikerének a feltétele nem egyszerűen valamiféle norma közvetítésében, transzferálásában fedezhető fel – hiszen a modernításban nem egészen pontosan mondható meg, mi is lenne ez a norma –, hanem három, az iskolát alkotó tényező sikeres összehangolásában. A tanulás interakciós rendjének, a kortárscsoportok interakciós rendjének, valamint a reflexív kapacitásaik révén saját

tos személyes hatóerőt képviselő egyéneknek a termékeny összekapcsolása jelenthet itt továbblépési lehetőséget. A kutatás adatai azt mutatják, hogy az elit középiskolákban egyelőre sikeresen működik az a modell, amely a tanulás interakciós rendjének zavartalanságát helyezi az iskolai élet középpontjába. Ezekben az iskolákban kevésbé szükséges ügyelni a fiatalok kortárscsoportjainak interakciós rendjében zajló történésekre vagy a sokszor meglehetősen individuális tanulói igényekre. (Kivételt jelentenek ez alól a tanulással kapcsolatosan jelentkező igények.) Mindez azért lehetséges, mert az elit középiskolákban a szülői és tanulói továbbtanulási elvárások egyértelműsítik az iskola funkcióit, megteremtik azokat az értékelési eljárásokat, melyek alapján az interakciós rendek és az individuális igények összerendezhetők.

Más intézményekben azonban a fiatalok kortárscsoportjainak interakciója az elit iskoláknál lényegesen erőteljesebben határozza meg az osztályok működését. Ahol például az iskolával és/vagy a tanulással szemben ellenstratégiákat alakítanak ki a fiatalok, ott a tanulás interakciós rendje állandó nyomás alatt áll, így a tanórákat esetleg csak az iskola szervezeti struktúrája és a közoktatás kötelező jellege legitimálja. Ilyen esetekben a működőképes megoldások a „második esély” jellegű iskolákban vagy a tanulók támogatásában különösen sikeres – például a vallás értelemadó funkcióját is felhasználó – felekezeti iskolákban voltak fellelhetők.

Ezekben az intézményekben a pedagógusok tervszerűen kialakították annak módját, hogy bizonyos mértékben a fiatalok kortárscsoportjaiban is nevelési tényezővé váljanak, illetve hogy ezzel párhuzamosan olyan személyes – mentori – kapcsolatba kerüljenek a fiatalokkal, ami megfelelő támogatást nyújthat a tanulók reflexivitásának fejlődéséhez. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy minden egyes fiatal csak önmagát hozhatja abba az állapotba, hogy kapcsolódóképes legyen az adott gazdasági és társadalmi rendhez. Mivel az iskolában élethosszig tartó folyamatok megalapozása zajlik, ezért nagy szerepet kap, hogy minél több fiatal rendelkezzen autonóm reflexivitással, kommunikatív reflexivitással vagy metareflexivitással, és minél kevesebben maradjanak a töredezett reflexivitással jellemezhető táborában, akik passzivitásuk következtében lényegében egyfajta „sodródás” állapotába kerülnek.

Az új helyzetben az iskola fő célja a tanulási életprojekt *tudatosságának* a megalapozása lehet, egybevágóan a fiatalok életére jellemző mai trendekkel: „a felnőttek egyre inkább testi és lelki állapotuk korai önmenedzselésére biztatják őket” (Elekes 2009). E tudatosság kutatási eredményeink szerint leginkább a szubjektív figyelembevételével erősíthető: személyként, személyiségként interakcióba vonni az egyént, a tanulót. Úgy látszik, hogy a változások továbbra is a kiterjesztett tanárszerep irányába terelik a pedagógusi munka jellegét, teret nyitva és lehetőségeket követelve a reflexív kapacitásaik révén önfejlesztésre képes fiataloknak. Példázza ezt egy záró interjúrészlet:

„– Szerinted változtatott-e ez az iskola rajtad?

– Igen, változtatott. Még felnőttébb lettem. (...) a mi iskolánkban szerintem nagyon jól is tesz, hogy azért emberséget adnak mindenkinek. Megpróbálják teljesen felnőtté tenni, éretté tenni, addigra, amire például beölti a 18. életévét vagy például leérettségizik. És tényleg itt most nem magára az érettségire gondolok, hogy most leérettségizik valaki, mert okos, hanem tényleg az emberség.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris.
- Archer, Margaret (ed.; 2013): *Late Modernity. Trajectories towards Morphogenic Society*. Dordrecht, Springer.
- Archer, Margaret (1995): *Realist social theory. The morphogenetic approach*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2000): *Being human. The problem of agency*. Cambridge U.K., New York, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2003a): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2003b): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press.
- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.; 2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Beck, Ulrich – Giddens, Anthony – Lash, Scott – Rang, Philipp (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main, Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1705 = n.F., Bd. 705).
- Choi, Amy (2014): *What the best education systems are doing right*, <http://goo.gl/UgIpCR>, updated on 1/14/2015., elérve: 2015. 01. 14.
- Colombo, Maddalena (2011): Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. In: *Italian Journal Of Sociology Of Education* (1.).
- Czerniewicz, Laura – Williams, Kevin – Brown, Cheryl (2009): Students make a plan: understanding student agency in constraining conditions. In: *ALT-J* 17 (2), pp. 75–88.
- Csaba Zoltán László – Pál Judit (2010): *A negatív kapcsolatok alakulása és hatása: elméleti áttekintés és empirikus tesztelés két középiskolai osztályban*, <http://goo.gl/4JG7en>
- Éber Márk Áron (2006): *Komplexitás – redukálva*. In: Buksz: kritikai írások a társadalomtudományok köréből, 18, 333–342 o.
- Elekes Zsuzsanna (2009): *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007*. Budapest, L'Harmattan, NDI (Szakmai forrás sorozat, 12.).
- Geyer, Felix (2002): The march of self-reference. In: *Kybernetes*, 31 (7/8), pp. 1021–1042
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity*. Cambridge, Polity Press.
- Jahn, Jody L. S. – Myers, Karen K. (2014): Vocational Anticipatory Socialization of Adolescents: Messages, Sources, and Frameworks That Influence Interest in STEM Careers. In: *Journal of Applied Communication Research*, 42 (1), pp. 85–106.
- King, Anthony (2010): The odd couple: Margaret Archer, Anthony Giddens and British social theory. In: *Br J Sociol*, 61 Suppl 1, pp. 253–260. England.
- Luhmann, Niklas (1997): *Szerelem-szenvedély: Az intimitás kódolásáról*. Budapest, József Műhely (József könyvek).
- Luhmann, Niklas (2006): *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Budapest, Gondolat.

- Markó Péter (2008): Újabb irányzatok a szociológiaelméletben – a reflexív modernizáció. In: *Vasi szemle*, 62 (6), 774–781. o.
- Nagy Ádám (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. In: *Új pedagógiai szemle*, 60. (6-7), 3–24. o.
- OECD (2011): *Against the odds. Disadvantaged students who succeed in school*. Paris, OECD Programme for International Student Assessment.
- OECD PISA (2013): Do students perform better in schools with orderly classrooms? In: *PISA in Focus*, September (32).
- Sellar, Sam – Lingard, Bob (2013): *PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance*. In: Heinz-Dieter Meyer – Aaron Benavot (eds.): *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford, Symposium books, Oxford studies in comparative education, Vol. 23(1).
- Székely Levente (szerk.; 2012): *Magyar Ifjúság 2012*. Tanulmánykötet.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), pp. 267–277.

NIKITSCHER PÉTER: A PEDAGÓGUSOK SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

BEVEZETÉS

Az iskola a család utáni második legfontosabb szocializációs színtér a gyermekek, kamaszok életében. E kötet bevezető tanulmánya részletesen tárgyalja a szocializációval kapcsolatos modellek és elméletek sajátosságait, fejlődését, mi ezért most a szocializációra csak neveléstudományi megközelítésben tekintünk, az iskolai szocializáció legfontosabb céljaira, feladataira összpontosítva. A diákok az iskolai szocializáció során sajátítják el a társadalom által elfogadott érték- és normarendszer elemeit, az intézményi és közösségi viselkedés alapszabályait, a felnőtt társadalomba való beilleszkedéshez szükséges kompetenciákat (Németh 1997; Mészáros, Németh és Pukánszky 1999). Emellett fontos szerep jut még az iskolán belüli kortárscsoporthoz kapcsolódó szocializációs folyamatoknak is. Az iskolai szocializáció sajátosságaira a kötet bevezető tanulmányában már szintén utaltunk, de a legfontosabb pontokat érdemes még egyszer felidézni:

- a családi szocializációval ellentétben egy meghatározott korban kezdődik,
- írott szabályokon alapuló, normatív intézményi keretek között zajlik,
- a pedagógusok elsősorban direkt módszereket alkalmaznak.

E fenti sajátosságokhoz hozzátartozik, hogy az iskolai szocializáció általunk vizsgált szegmense – a tanár–diák kapcsolatok és a kommunikáció – főként direkt személyközi interakciókon keresztül zajlik. E fenti sajátosságok alapján tehát vizsgálatunk szempontjából fontos, hogy *az iskolai szocializáció egyik célja értékek és normák elsősorban személyközi interakciókon keresztül történő átadása.*

Ennek megfelelően az oktatási intézmények akkor tudják az általuk közvetíteni kívánt tudástartalmakat, értékeket a leghatékonyabban átadni diákjaiknak, ha a diák–tanár és a diák–intézmény kapcsolatok és kommunikáció minél mélyebbek, minél zökkenőmentesebbek vagy – másként fogalmazva – ha a diákok elfogadják tanáraikat meghatározott tartalmak, értékek és a tudás közvetítőiként. Tanulmányunkban tulajdonképpen ezt tekintjük jó és hatékony tanár–diák kommunikációnak és kapcsolatnak, amely kialakításának lehetősége elsősorban a pedagógus kezében van. Tanulmányunkban e jó kapcsolat kialakításának feltételeit, lehetőségeit tekintjük át, egyrészt a diákok oldaláról, azaz hogy melyek azok a kompetenciák, viselkedési és viszonyulási minták, szerepek, amelyeket napjaink középiskolásai elvárnak tanáraiktól, avagy mi kell ahhoz, hogy a diákok valakit *jó tanárnak* tekintsenek és elfogadjanak. Másrészt a pedagógusokra is fókuszálunk: vajon ők hogyan látják a sikeres iskolai szocializáció és a jó tanár–diák kapcsolatok kialakításának feltételeit, hatótényezőit, milyen szerepelvárásokkal szembesülnek, milyen kihívásokkal találkoznak napi munkájuk során, és hol húzódnak lehetőségeik határai, milyen tényezők határozzák meg, hogy kitű-

zött nevelési céljaikat elérjék, terveiket megvalósíthassák.¹ Tanulmányunkban tehát két, egymással szoros kapcsolatban álló témakört járunk körül. Egyrészt feltárjuk és azonosítjuk a diákok pedagógusokkal kapcsolatos szerepelvárásait, másrészt feltárjuk az oktatás, az iskolai élet azon területeit – terjedelmi okokból csak a legfontosabbakat: elemzésünk során érintjük az értékelés és fegyelmezés témaköreit, vizsgáljuk az osztályközösség sajátosságainak hatását, az osztályfőnökök kiemelkedő szerepét, és kitérünk a nemzedéki különbségekből fakadó kihívások diákok és tanárok általi értelmezésére is –, amelyek meghatározók ezen elvárások teljesülése szempontjából, valamint rámutatunk arra, hogy a pedagógusoknak milyen szerepük, lehetőségük és eszközeik vannak (lehetnek), hogy az iskolai szocializáció folyamata minél eredményesebb lehessen.

Napjaink pluralizálódó társadalmában az iskola és pedagógusai egyre nagyobb kihívásokkal kerülnek szembe, ha nevelési-oktatási céljaikat minél nagyobb hatékonysággal szeretnék megvalósítani. A „posztmodern” társadalmi átalakulás az értékek és életformák pluralizálódását, egymás mellett létezését hozta magával, így az iskola, illetve a pedagógusok által közvetített értékrendszer is csak egy a sok lehetséges közül, ami nem feltétlenül találkozik a családok által vallott normákkal, viselkedési kultúrával. E társadalmi környezetben az egyes szakmák már egyre kevésbé jelentenek automatikusan presztízt, tekintélyt; azt minden szituációban, minden kapcsolatrendszerben el kell nyerni, fel kell építeni. A hagyományos társadalmi és intézményi hierarchiaszintek és irányok megváltoztak, egyre kevésbé jelentenek tájékozódási pontot, egyre kevésbé strukturálják a társadalmi folyamatokat, kommunikációt. A pedagógus is egyre erősebben függ a „piaci” viszonyoktól, azaz a különböző iskolahasználói csoportok – szülők, diákok, oktatáspolitikai és oktatásirányítási, fenntartó stb. – elvárásaitól. Munkájuk során a tanároknak is el kell sajátítaniuk azokat a készségeket, azt a tudást, amit az őket körülvevő új helyzet megkövetel. A tanár adott esetben pályázatíró, menedzser, szabadidő-szervező, mediátor, terapeuta, kommunikációs szakember, és a hazai iskolák esetében oly gyakran jelentkező szakemberhiány kényszerűségeiből fakadóan gyakran pszichológusi vagy éppen szociális munkási feladatokat is el kell látnia (Ferenczi 1998; Varga 1998; Schüttler-Szekszárdi 2001; Kraiciné 2001; Sallai 2004).

Korábbi, az iskola belső világával és a fiatalok értékrendjével, a felnőttek, tanárok világához való viszonyulásával foglalkozó kutatások is kimutatták, hogy az iskolahasználók csoportjai: a diákok, a szülők, a tanárok már nem alá- és fölérendeltségi, hanem mellérendeltségi viszonyban állnak egymással (Südi 2009), ami a korábbiól eltérő kommunikációs stratégiák kidolgozását és alkalmazását, egyfajta *partneri együttműködés* alapjainak megteremtését teszi szükségessé.

A kutatások eredményeiből elsősorban a diákok elvárásaira koncentrálunk. Ennek oka, hogy álláspontunk szerint a diákokkal történő partneri kapcsolat kialakítása az ő elvárásaik megismerésén keresztül történhet. Mint ahogy egy beszélgetőtársunk

¹ A különböző iskolák és képzéstípusok közötti különbségek miatt rendkívül nehéz megfogalmazni a nevelési és oktatási célokat. Van, ahol már az is eredmény, ha a diákokat sikerül a köszönésre, bejárásra „rávennie” a pedagógusoknak, valahol pedig a minél magasabb tudásszint elérése, a minél több, mélyebb tantárgyi ismeretek átadása, illetve a diákok szociális és kulturális érzékenységének tágitása, világképük formálása a cél. E különbségek taglalása és részletes elemzése meghaladja e tanulmány terjedelmi kereteit.

megfogalmazta: „*Ha emberként meg tudom nyerni őket, nyert ügyem van pedagógusként is.*”² E stratégia értelmében először a tanár „alkalmazkodik” a diákok igényeihez, másként fogalmazva: a diákokat saját igényük felől megközelítve nyeri meg partnernek. Ezt követően valósítja meg pedagógiai céljait, alakítja már ki a részben közös szabályokon, egymás igényeinek tiszteletben tartásán alapuló partneri együttműködés alapjait. E folyamat során tulajdonképpen a diákok és az osztályközösség is „szocializálja” a pedagógust.

A fentiek értelmében azt sem vizsgáljuk, hogy a diákok elvárásai vagy az azok nem teljesüléséből fakadó hiányérzete, ellenállása jogos-e, egyrészt mert kutatóként ez nem lehet feladatunk, másrészt ha ők azt valóságosnak élik meg, élményük fűződik hozzá, akkor az határozza meg vélekedésüket és viselkedésüket. Tapasztalataink szerint ezekben az esetekben is a pedagógusokra hárul a feladat, hogy az ilyen helyzeteket felismerjék, és a kialakult félreértéseket kezeljék, feloldják.

Nem törekszünk pedagógiai célok megfogalmazására sem, mert mint ahogy az az elemzésekből is látszani fog, eltérő jellegű intézményekben merőben máshol lehetnek a hangsúlyok mind a diákok elvárásai, mind a pedagógusok szocializációs és nevelési feladatai, céljai, lehetőségei és eszköztára tekintetében.

Tanulmányunkban két, a TÁMOP 311 kiemelt projekt keretében 2014-ben megvalósult adatfelvétel³ eredményeiből merítünk: egyik forrásunk egy közel 14 ezer diák megkérdezésével zajlott kérdőíves adatfelvétel, elemzésünk másik bázisát pedig a már a kötet előszavában is ismertetett interjúk kutatás adja.

Végezetül – összegyűjtve a pedagógusok által alkalmazott és javasolt megoldásokat, javaslatokat – tanulságokat fogalmazunk meg az olyan eszközökkel és beavatkozásokkal kapcsolatban, amelyek pozitívan hathatnak a tanár–diák együttműködési folyamatokra, növelve ezzel az iskolai szocializáció eredményességét.

A JÓ PEDAGÓGUS – AHOGYAN A DIÁKOK LÁTJÁK

A 2000-ben és 2008-ban lefolytatott ifjúságkutatások eredményei szerint korunk fiataljainak világlátása és értékrendje a legkevésbé a társadalmi hierarchiában közvetlenül felettük állókéval egyezik meg. Ennek egyik oka a hierarchiakapcsolatokból fakadó természetes ifjúkori lázadás, a másik a generációs távolság és az ebből fakadó kölcsönös meg nem értés, amely a közös nyelv hiányában bizalomhiányhoz, távolságtartáshoz vezet. Mindezek egyértelműen az érdemi kommunikáció és együttműködés ellen hatnak (Szabó–Bauer–Laki 2001; Szabó–Bauer 2009).

A már említett kérdőíves kutatás eredményei alapján a fentieknél kedvezőbb képet kapunk. A megkérdezett középiskolás diákok 82 százaléka úgy érzi, hogy jelenlegi tanáraival jó a viszonya, és közel azonos mértékben (81 százalék) érzi jól magát iskolájában. E két adat arról árulkodik, hogy az esetleges generációs különbségek ellenére

2 E fenti idézet nem a kutatás során készített interjúkból, hanem a kutatás eredményeit bemutató konferencia előadását követő szakmai beszélgetés egyik pedagógus résztvevőjétől származik.

3 Az adatfelvételre a TÁMOP 311 kiemelt projekt keretében került sor, a jelen tanulmányhoz kapcsolódó eredmények egy 13 826, kilencedik és tizenegyedik évfolyamos középiskolás diák válaszait tartalmazó adatbázis elemzéséből származnak.

a diákok nyitottak az együttműködésre, és tanáraikban, intézményeikben inkább a partnert látják. Ez a hozzáállás összességében jó alapot kínál a nevelői munka elmélyítésére, a tanár–diák együttműködés javítására irányuló fejlesztési törekvéseknek.

E fenti adatokat évfolyam, nem és képzéstípus szerint vizsgálva kiderül, hogy a nemek között e két dimenzió terén alig mutatkoznak különbségek (a lányok valamivel nagyobb arányban jönnek ki jól a tanáraikkal, mint a fiúk), évfolyamonkénti összehasonlítás alapján pedig a tizenegyedikesek jobban kijönnek tanáraikkal, viszont kevésbé érzik jól magukat iskolájukban, mint a kilencedikesek. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy az idősebbek tanáraikkal az évek során összecsiszolódtak, ugyanakkor az iskola szabály- és követelményrendszere egyre kényelmetlenebb számukra, egyre többen és egyre intenzívebben tekintgetnek az elképzelésük szerint nagyobb szabadságot és kevesebb kötöttséget jelentő továbbtanulás vagy a munka világa felé.

Az egyes képzéstípusok között már jóval nagyobb különbségek tapasztalhatók. Nem meglepő eredmény, hogy a gimnazisták nyilatkoztak legnagyobb arányban úgy, hogy jól érzik magukat jelenlegi iskolájukban (84 százalék), és hogy jelenlegi tanáraikkal jól kijönnek (85 százalék), míg a szakiskolások esetében ezek az arányok rendre alacsonyabbak (77 és 78 százalék). Már ez alapján is látható, hogy a szakiskolákban tanító pedagógusoknak valamivel több feladatuk van a diákjaikkal történő hatékony kommunikáció és kapcsolat kialakítása terén. Ezt a felvetést interjúk tapasztalataink is megerősítették, sőt, összehasonlítva a gimnáziumban, illetve szakiskolában tanító pedagógusok tapasztalatait, a különbségek sokkal nagyobbak, a szakiskolás tanárookra háruló ilyen irányú terhek és feladatok jóval magasabbak.

Maradva még a kérdőíves kutatás eredményeinél, szintén a diákok együttműködési készségéről adhat információkat, ha a tanuláshoz, az iskolai tevékenységekhez fűződő viszonyt is megvizsgáljuk, hisz az iskolában a diákok elsődleges feladata a tanulás, a tanórai tevékenységek pedig legnagyobb arányban a tananyag átadását célozzák meg.

A diákok többsége szerint a tanulás ugyan hasznos, de nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy inkább kellemetlen, nehéz és unalmas tevékenység. A válaszadók 80 százaléka az iskolába járást nem tekinti feleslegesnek, és valamivel több mint háromnegyede (77 százalék) szerint az iskola olyan dolgokra tanítja meg őket, amelyek hasznosak lesznek az életben. Ugyanakkor a válaszadó tanulóknak valamivel több mint fele szerint a megtanult tananyag inkább felesleges. Ez némileg ellentmondani látszik az előző kérdésekre kapott válaszoknak, de valójában azt mutathatja, hogy a diákok elkülönítik a tananyag hasznosságát az iskolában tanult egyéb dolgoktól.⁴

A tanulás fontosságával a diákok 87 százaléka egyetértett, de csak 58 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy az osztályában megbecsülést vált ki, ha valaki jól tanul. Tehát a racionalitás szintjén belátják a tanulás fontosságát, ugyanakkor a jó tanulmányi teljesítmény nem épül be erőteljesen közösségi értékrendjükbe. Olyan tanulók körében, olyan osztályközösségekben, ahol a jó tanulási teljesítmény a követendő normák egyik fontos eleme, és a diákok nagy része ezzel a céllal azonosulva cselekszik, a pedagógusoknak jóval könnyebb oktatási céljaikat elérni, így vélhetőleg nevelési céljaik meg-

4 E látszólagos ellentmondás feloldására az alábbi gondolatmenet adhat lehetőséget: a diákok önmagukban feleslegesnek tartják bizonyos matematikai műveletek elsajátítását („Mert mikor fogom én bármikor is használni a Pitagorasz-tételt?”), ugyanakkor érzékelik a hétköznapi élethez szükséges matematikai kompetenciák fejlődését, hasznát.

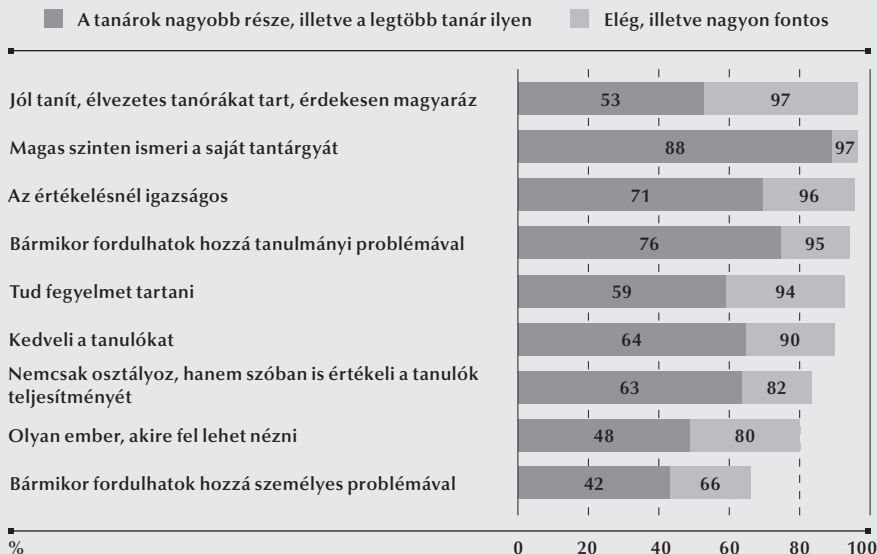
valósítására is több terük marad. E fenti számok képzéstípus tekintetében a már korábban jelzett tendenciák szerint alakulnak, azaz a tanulás fontossága, illetve az ebben való kiemelkedő teljesítmény elismerése a gimnáziumban a legmagasabb, a szakközép- és szakiskolákban ennél jóval alacsonyabb (14, illetve 11 százalékponttal).

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy a középiskolai diákok az iskolába járás és tanulás fontosságát elismerik, tanáraikhoz és intézményeikhez többségében jó a viszonyuk, ugyanakkor a tanulással, a jó iskolai teljesítménnyel mint értékkel már kevesebben azonosulnak. Minden mutató esetében megfigyelhető, hogy a pozitív hozzáállás leginkább a gimnáziumokban jellemző.

Témánk bevezetőjében az eredményes iskolai szocializációs folyamat kulcstényezőjének a hatékony és sikeres tanár–diák kommunikációt és együttműködést jelöltük meg. Azt is megállapítottuk, hogy a mai diákok – a 21. század társadalmi és kulturális változásainak következtében – autonómabb módon állnak hozzá az iskolán belüli hierarchiához, pedagógusaikhoz, az iskola rendjéhez, szabályaihoz, azaz a tanároknak sokkal inkább meg kell felelniük diákjaik elvárásainak ahhoz, hogy elnyerjék tiszteletüket, figyelmüket, de elsősorban hogy elfogadják őket mint az elsajátítandó tudás és értékek közvetítőit.

Érdekes tehát utánajárni annak, hogy napjaink középiskolásai milyen elvárásokat támasztanak tanáraikkal szemben, mit tartanak fontosnak, hogyan határozzák meg a jó tanár ismérveit. Ha összevetjük a diákok preferenciaskáláját azzal, hogy mindezek mentén hogyan látják jelenlegi tanáraikat, kirajzolódnak azok a területek, amelyek esetében a legnagyobb távolság mutatkozik a diákok elvárásai és az általuk megélt

1. ábra: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak? Mennyire jellemzik az alábbiak az iskolád tanárait?



Forrás: Saját szerkesztés

valóság között. Ezen területek azonosításához és elemzéséhez mind a kérdőíves, mind pedig az interjú kutatás tapasztalatait felhasználjuk.

Az ábrán látható ismérvek fontosságának említési arányát a világos sávok jelzik, a sötétebb szín pedig azt mutatja, hogy a diákok milyen arányban tartják jellemzőnek tanáraikra az adott dimenziókat. A tanulók számára közel egyenlő arányban fontos, hogy tanáraik jó és élvezetes órákat tartsanak, hogy magas szintű szaktudással rendelkezzenek, hogy az értékelésnél igazságosak legyenek, tanulmányi problémákkal kapcsolatban álljanak rendelkezésre, valamint hogy tudjanak fegyelmet tartani. Az is egyértelműen kirajzolódik, hogy a jó tanár diákok által legfontosabbnak tartott ismérvei leginkább a tanulással kapcsolatos dimenziók közül kerülnek ki.⁵ Ez összhangban áll a korábban már idézett ifjúságkutatások eredményeivel, amelyek szerint a diákok a tanulás szükségességét elfogadják, de tanáraik és intézményeik irányában egyfajta távolságtartás figyelhető meg (Szabó–Bauer–Laki 2001), azaz tanáraiktól elsősorban mint oktatóktól várnak el magasabb szintű teljesítményt; a tanárok személyes problémákkal történő megkeresése a fenti ábrán is a preferenciaskála végére került.⁶ A kvalitatív kutatás eredményei némileg árnyalják ezt a képet, ott ugyanis rendre előkerült a tanár személyének, a diákokkal való kommunikációjának fontossága. A diákok számára kiemelt fontosságú, hogy tanáraik komolyan vegyék őket, törekedjenek a partneri viszony kialakítására, vegyék figyelembe személyes problémáikat, helyzetüket.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a diákok hogyan látják tanáraikat a kérdőívben megadott szempontok alapján, kiderül, hogy a legnagyobb különbség a diákok által legfontosabbnak tartott dimenzió, a jó és élvezetes, érdekes órák tartásának területén mutatkozik. Ezek alapján azonban hiba volna azt a következtetést levonni, hogy a magyar pedagógusok módszertani eszköztára szegényes, általában lapos és unalmas tanórákat tartanak. Ugyanakkor a diákok részéről egyértelműen megfogalmazódik az elvárás, hogy a tanulással egy időben jól, kellemesen és oldottan érezzék magukat, ami felveti a kérdést, hogy a pedagógusok oktatási céljai között ez mennyire hangsúlyos, hogyan fogalmazódik meg. Egy 2014-ben lefolytatott nagymintás pedagóguskutatás eredményei alapján a magyar pedagógusok esetében a frontális munka dominál: ezt átlagban négyszer gyakrabban alkalmazzák, mint más tanulószervezési eljárásokat.⁷

Az interjúkutatás eredményei alapján két szempontot érdemes kiemelni a problémával kapcsolatban. Az egyik a kulturális dimenzió. Látva a diákok tananyaggal kapcsolatos inkább elutasító hozzáállását, illetve ismerve érdeklődési körüket és információszerzési szokásaikat (azaz az internet kínálta, színes, interaktív, tömörített és azonnali eredményeket kínáló lehetőségeket), felmerül a kérdés, hogy a tantárgyi követelmények, a tudás közvetítésének pedagógiai alapkövetelményei és az iskolák

5 Természetesen mint a legtöbb zárt kérdésekkel operáló kérdőíves vizsgálat esetén, itt is érdemes szem előtt tartanunk, hogy magukat a dimenziókat, azok fontossági sorrendjét és egymáshoz való viszonyát részben a kérdésblokk kutatók által beválogatott kérdései generálják.

6 Nemek, évfolyam és képzéstípus mentén vizsgálódva a képzőhely típusától függően más eredményeket kapunk: a szakiskolások esetében például kevésbé fontosak az oktatói jellemzők, viszont fontosabb számukra, hogy tanáraikat személyes problémákkal is meg tudják keresni vagy hogy pedagógusaik szóban is értékeljék munkájukat, teljesítményüket.

7 Az adatfelvételre szintén a TÁMOP 311 kereteiben került sor, 2014-ben, az elemzett adatbázisban 1490 középiskolai tanár szerepel.

felszereltsége és egyre szűkebb anyagi lehetőségei mellett (amelyek a tan- és szemléltetőeszközök beszerzésének lehetőségeit is meghatározzák) lehet-e versenyképes az iskola a tudásközvetítés érdekessége, élvezetessége terén.

A másik a diákok befogadóképessége és motiváltsága, azaz megvannak-e az alapjai a különböző tanulásszervezési vagy prezentációs módszerek alkalmazásának. Több tanár interjúalanyunk beszámolt arról, hogy vannak diákok, osztályok, főként a szakközép-, illetve szakiskolákban, amelyek kifejezésre jutatták, hogy *„a frontális munkát szeretik, mert akkor érzik úgy, hogy tanultak is valamit az órán”*.

„Osztályfüggő meg gyerekanyagfüggő. Tehát nincs, nincsenek sémák. Azt nem lehet, nem lehet két helyre ugyanazt bevinni vagy ugyanazt megcsinálni. Nekem például most, akkor... mint szaktanárnak van olyan osztályom, ahol kiválóan működött az, hogy csoportban feldolgozunk valamit. Imádták és akármilyen. És volt a másik osztály, a párhuzamos évfolyam, akik könyörögtek, hogy lsten mentsen, hanem ők azt szeretnék, hogy frontálisan, és mondjuk és írjuk föl. Ők meg majd jól megtanulják, és ezt el kell fogadni. Ugyanígy a gyerekekkel is szeretem. Nincs ideális kapcsolat. Az egyik osztállyal az a jó, hogy ha a tanár úgy viselkedik, mint egy tyúkanyó. A másikkal meg az a jó, hogy ha sehogy se viselkedik.”

Ebben az esetben a pedagógus egyrészt alkalmazkodhat ezekhez az igényekhez, másrészt szembesül a feladattal, hogy a diákokat meg kell tanítani arra, hogy hogyan kell párban vagy csoportban dolgozni, együttműködni és mindeközben még tanulni is. Ez motiválatlan, folyamatos fegyelmezést igénylő, nagy létszámú tanulói csoportok esetében különösen nehéz feladat, amikor a pedagógus a tanóra egy jelentős részét a diákok fegyelmezésével, oktathatóvá tételével, a munkakörülmények megteremtésével kénytelen eltölteni. Ugyanakkor éppen az ilyen közegben lenne nagy szükség az érdeklődés felkeltésére a különféle oktatás-módszertani eszközök használatával.

E fenti interjúrészlet rávilágít kutatásunk egy másik fontos eredményére is: arra, hogy nincsenek egységesen alkalmazható, mindenütt és mindenkor működő pedagógiai módszerek, így a pedagógusoknak akár az egyének, akár az osztályok szintjén nagyfokú rugalmasságot érdemes tanúsítaniuk, hogy pedagógiai céljaikat az adott kontextus keretein belül a leghatékonyabban tudják megvalósítani. Ehhez azonban széles körű pedagógiai és módszertani ismeretekre, nemegyszer újfajta szemléletmódra, megközelítésre van szükség.

E nehézségek leküzdése aligha várható el egyedül a pedagógusoktól, megoldásukban nagy szerepet kell játszson a szakmai támogató rendszer (szaktanácsadás, képzések, továbbképzések stb.), amelyek hozzásegítik a pedagógusokat ahhoz, hogy a megoldáshoz szükséges eszközöket megismerhessék, elsajátíthassák.

Visszatérve a diákok elvárásai és az általuk észlelt valóság közötti különbségekhez, elmondhatjuk, hogy a legkisebb differencia a tanárok szakmai tudása, szakmai

felkészültsége esetében mutatkozik. Magas az ezzel kapcsolatos elvárás, és a diákok legnagyobb része úgy látja, hogy tanáraik meg is felelnek e kitételnek.^{8,9}

Az interjúk tapasztalatok alapján a magas szaktárgyi tudás – főként a gimnáziumokban – a tanári tekintély kivívásának egyik útja. A diákok egymástól függetlenül több módon is említették e terület jelentőségét. Egyrészt a jó tanár ismérvei között a beszélgetések során is előkerült a magas szintű szaktárgyi tudás, másrészt ezt a dimenziót mindenképpen tiszteletreméltó tulajdonságnak tartották.

A fenti preferenciaskála harmadik helyén az igazságos értékelés szerepel. A tanulói értékelés a nevelési-oktatási folyamat egyik központi kérdésköre, amelynek fontosságával kapcsolatban Csapó (2002a, 2002b) rámutatott arra, hogy az értékelésnek nagy jelentősége van a tanulók énképének, tanulási motivációjának és így a tanulói életpálya alakulásának szempontjából is. Az értékeléssel kapcsolatos társadalmi elvárások a pedagógus-minősítési rendszer alapját képező pedagóguskompetenciák területén is megjelennek, bár tény, hogy itt nem az értékelés igazságosságán, hanem többrétűségén van a hangsúly, és a szóbeli értékelés alkalmazása szerepel elvárásként. A pedagógustól tehát elvárt, hogy a diákok munkáját ne csak osztályzatokkal, hanem szóban is értékelje, és a diákokkal kialakítandó partneri viszony elmélyítésének érdekében a diákokat is bevonja saját tanulói teljesítményük értékelésébe. Az értékelés célja nemcsak a tanulási teljesítményről adott visszajelzés, hanem a személyiségfejlődés és az önismeret támogatása is (Oktatási Hivatal 2014). Ezen célokat szolgálhatja a hagyományos, osztályzat alapú (*szummatív*) értékelés mellett a diákok munkájáról rendszeres visszajelzést adó *formatív*, illetve a hiányosságokat (és erősségeket), illetve azok háttértényezőinek azonosítását, feltárását megcélzó *diagnosztikus* értékelés (Tóth 2012).¹⁰

A kérdőíves kutatásban két kérdést tettünk fel a diákoknak az értékeléssel kapcsolatban, ezek közül az igazságos értékelés a diákok által megjelölt egyik legfontosabb dimenzió; a másik, hogy a tanár az osztályzatok mellett szóban is értékeljen, már kevésbé fontos számukra.

Az igazságos értékelés esetében az elvárás és a megvalósulás közötti különbség igen magas, mintegy 25 százalékpontos volt, és a diákok közel 30 százaléka úgy értékeli, hogy tanárai többségére ez inkább nem jellemző. Az interjúk során a diákok

8 Az adatokat képzéstípus mentén elemezve némi különbség mutatkozik az e területtel kapcsolatos elvárások mértékében. Jellemzően a gimnazisták tartják a legfontosabbnak tanáraik szaktudását (a diákok 98 százaléka tartja fontosnak e dimenziót), a szakiskolások esetében ez 5 százalékponttal alacsonyabb értéket kapott, ugyanakkor a szakiskolások érzékelik legkevésbé úgy, hogy e jellemző a legtöbb tanárukra igaz.

9 A már említett pedagóguskutatás eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a tanárok maguk is úgy nyilatkoztak, hogy mindennapi munkájuk során ezen a területen találkoznak legkevésbé problémákkal. Ennek ellenére a szaktárgyi továbbképzésekkel kapcsolatos pedagógus-továbbképzési igények nagyon magasak. Ez a tény egyrészt árulkodik a tanárok szerepvállalási preferenciájáról, amely így inkább a magasán képzett oktatói szerepkör felé mutat, másrészt utalhat arra, hogy a pedagógusok nem ismerik fel teljes mértékben, hogy mely területeken lenne igazán szükségük fejlődésre.

10 A témával kapcsolatos frissebb kutatások (Tóth 2012; Imre 2012) – amelyek a 2004-ben az általános iskolákban kötelezően bevezetett szóbeli értékeléssel kapcsolatos pedagógusvéleményeket elemzik – eredményei alapján a szöveges értékelés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nem eredményezett jelentősebb változást a diákok iskolai teljesítményében. A pedagógusok szerint a diákok és a szülők egy része nem is tudta megfelelően értelmezni a szöveges értékeléseket, másik részük ugyanakkor nagyon pozitívan fogadta azt. A pedagógusok motiváltsága a plusz terhek és az esetenként hiányos szakmai támogatás miatt szintén polarizált képet mutatott. A kutatási eredmények ugyanakkor rámutattak a helyi és eseti sajátosságok fontosságára, azaz a kontextusfüggő és differenciált fejlesztési eszközök használatának jelentőségére.

rendre felhozták e terület fontosságát, és mint gyakori konfliktusforrást jelölték meg. A kamaszkor egyik jellegzetessége a rendkívül felerősödő igazságérzet (Vekerdy 2013; Vikár 1999), ennek következményeként meglehetősen érzékenyen reagálnak az őket érő vélt vagy valós igazságtalanságokra. Az iskolai élet egyik területe, ahol gyakran érezhetik, őket igazságtalanság érte, a tanulmányi eredmények értékelése. Az interjúk tapasztalatok alapján ez gyakori ütközési pont, ennek megfelelően kiemelkedő fontosságú a pedagógusok ezzel kapcsolatos kommunikációja: erre gyakran akkor is szükséges időt és energiát áldozni, ha egy dolgozat pontozása teljesen egyértelmű. A diákok sok esetben az értékelésnél tapasztalt igazságtalanság következtében „*leírják*” a pedagógust, mondván, igazságtalansága, kiszámíthatatlansága miatt nem érzik, hogy őket partnerként kezelné, így a vele való együttműködést elutasítják. A beszélgetések során az is kiderült, hogy nagyon gyakoriak az értékelés körüli félreértések, a diákok sok esetben nem értik az értékelés kritériumait, logikai rendszerét, ezért azt eleve ütközési pontként tartják számon. A pedagógusok beszámolóí alapján sok időt és fáradságot lehet megtakarítani, ha ennek elébe menve az értékelés kritériumait feltárják, sőt adott esetben azokat a diákokkal együtt határozzák meg, így kerülve el a félreértéseket és a vélt igazságtalanság élményének kialakulását. Ez hozzájárulhat a diákok saját tanulási folyamatukban megtapasztalt kompetenciaélményének megéléséhez is.

Az igazságos értékelés kérdése túlmutat a tanár–diák kapcsolatokon, és az esetleges nézeteltérések tisztázásába olykor a szülők is bevonódnak. A diákok és tanárok elmondása alapján nem ritka, hogy a szülő keresi meg a pedagógust azzal, hogy egy-egy osztályzat megszületéséről beszéljen vele vagy éppen a tanár által kijavított dolgozatba kérjen betekintést, a leadott tananyag és a dolgozatban számon kértek közötti összhangot firtatva. E jelenségnek egy fontos üzenete, hogy a korábban már említett társadalmi változás következtében az egy-két évtizeddel korábban erősebben tapasztalható pedagógus–szülő együttműködés gyengül, és ezzel együtt a pedagógus számára egy újabb ütközési front nyílik, ahol szintén bizonyos elvárásoknak kell megfelelnie, illetve kezelnie kell az esetleges nézeteltéréseket.

Az interjúk tapasztalatai szerint gyakran előfordulnak olyan, a tanulmányi értékeléshez is kapcsolódó, kívülről apróságnak, részletkérdésnek tűnő esetek, amelyek az iskola vagy az osztály belső világában nagyobb jelentőséget kapnak, és így a tanár–diák együttműködést, viszonyt negatívan befolyásolhatják. Az egyik ilyen jelenség, amely a diákok részéről több alkalommal is előkerült, és az igazságossággal áll szoros összefüggésben, a *hiányzással elmulasztott tananyag pótlása*. Több diák – egymástól függetlenül, más-más intézményekben – sérelmezte, hogy néhány napos vagy hosszabban tartó hiányzás után tanáraik rögtön megíratják velük a dolgozatokat, mondván, a mai kommunikációs eszközök segítségével a tananyag bepótlása, az arról való információkérés megoldottnak tekinthető. Az ilyen esetekből származó konfliktusok, ütközések a diákok részéről további kudarcélményeket szülnek, erősítik inkompetenciaérzésüket, és a felek számára „casus belli”-ként jelennek meg. Ha azonban az adott viselkedési minta, azaz a tananyag bepótlása nincs benne egy iskola, osztály vagy diákjainak a munkarendjében vagy kultúrájában, nem vonatkoznak rá írott vagy íratlan szabályok, nincs a diákok vagy a pedagógus részéről megszervezett működő hálózat, esetleg az osztályközösségen belül elszigeteltebb diákoknak tényleg nincs kit megkérdezniük, tulajdonképpen pedagógiai és szervezeti problémával van dolgunk.

Ennek iskolai vagy a pedagógusok részéről egyéni szintű, esetleg az osztállyal együtt kidolgozott szabályozása támpontokat jelenthet a diákok és a tanárok számára is, hozzájárulhat az ebből fakadó ütközések számának csökkenéséhez, az együttműködés és a kapcsolatok elmélyüléséhez, az intézmény szocializációs céljainak eléréséhez.

A pedagógusoktól elvárt igazságosság nem merül ki a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos értékelésekben. Mint ahogy e kötet második tanulmányában Török Balázs rámutat, a diákok számára nagy fontossággal bír, hogy a pedagógusoktól milyen visszajelzéseket kapnak személyükről. Az interjúk alapján fontos szempont, hogy a tanár ne ítélkezzen diákjai fölött, őket tetteik alapján ne minősítse, az ilyen közlések ugyanis, a tanár által vélt súlyukat vagy jelenőségüket jócskán meghaladva, mély sebeket okozhatnak a diákokban, és ezzel együtt árkokat ásnak diák és tanára között. E dimenziónak sajátos esete, amikor a tanár önkéntelenül, önhibáján kívül, szándékolatlanul „bánt meg egy diákot”, észre sem véve ártatlannak vélt közlésének hatása. E rejtett dimenziók feltárására gyakran nincs lehetőség az iskolai hétköznapi folyamatokban. Ugyanakkor a diákokkal folytatott beszélgetések rávilágítottak arra, hogy a tanároknak érdemes foglalkozniuk az ilyen jellegű visszajelzésekkel és a félreértések tisztázásával, mert ezzel közelebb kerülhetnek diákjaikhoz, és olyan kommunikációs csatornákat nyithatnak meg, amelyek nagyban hozzájárulhatnak a tanár–diák kapcsolatok elmélyüléséhez, a diákok általi elfogadottság és tisztelet kivívásához.

Talán manapság már első hallásra meglepő eredmény, hogy a középiskolások jó tanárral szembeni elvárásai között meglehetősen előkelő helyen szerepel a fegyelmezés képessége (ez a dimenzió az interjúk kutatás során is rendre előkerült). Azaz a jó tanár képes és tud fegyelmezni, sőt ezt a diákok el is várják tőle, holott a „hagyományos” tanár–diák szereposztás szerint akár azt is gondolhatnánk, hogy a diákok pont a lazább, sok mindent megengedő és tűrő pedagógusokat kedvelik. De érdemes megvizsgálni a tanárok és diákok témával kapcsolatos vélekedései alapján körvonalazódó mélyebb dimenziókat is!

Az iskolai fegyelmezés szó hallatán talán a leggyakoribb asszociációk egyike a szigorú arcú pedagógus, akinek óráján a diákok szótlanul, *„fegyelmezetten”* ülnek, figyelnek tanárukra, egymással nem beszélgetnek, nincs rendbontás; az e képhez társuló érzelmek pedig elsősorban a ridegség, a hidegség, a távolságtartás, a büntetéstől való félelem lehetnek. Nos, aligha ez az állapot, amelyet a diákok is oly fontosnak tartanak. A fegyelem és fegyelmezés kérdése jóval összetettebb képet mutat a tanórai, illetve iskolai *„rend”* fenntartásánál. Fehér-Wargha Ibolya (2003) a kérdésköréről írt tanulmányában a Pedagógiai lexikon *„fegyelem”* szócikkét idézi: *„Általában a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez, együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályokhoz való alkalmazkodás.”* A fegyelmezés tehát a tanulási-tanítási folyamat alapja, amely nemcsak a diákok érzékelhető viselkedésére, interakcióira terjed ki, a tanulás megkezdéséhez egyfajta belső fegyelemre is szükség van (ehhez kapcsolódóan csak zárójelbe jegyezzük meg, hogy a pedagógus fegyelmezettsége is a nevelési-tanítási folyamat egyik kulcs tényezője).

A társadalom elvárja a pedagógustól, hogy a fegyelmezésen keresztül nevelje, szocializálja a diákokat a társadalmi és intézményi szabályok betartására. Fehér-Wargha véleménye szerint: *„A fegyelmezettség nem csupán szófogadás, engedelmesség, a követelmények és a tiltságok érvényesítése, mint ahogy ezt gyakran leszűkítetten értelmezzük. A fegyelem akkor mutatkozik meg, ha érte erőfeszítést kell tenni, ha a pillá-*

natnyilag kellemes dolog helyett valami mást kell csinálni.” Tehát a pedagógusok által végzett nevelési-oktatási folyamat egyik célja, hogy a diákok megtanulják: az életben a nem kellemes dolgokat is el kell végezni, meg kell csinálni, csak így válhatnak a társadalom teljes értékű tagjaivá.

Az iskolai, tanórai fegyelem tehát az az állapot, amely az írott vagy íratlan szabályok betartatásával megteremti a tanítás és tanulás tevékenységéhez szükséges külső és belső feltételeket. Vegyük röviden sorra, hogy ez miért állhat a diákok elvárásai fontossági sorrendjének élvonalában!

Az interjúk alapján kibontakozik, hogy még a legrenitensebbek¹¹ is igénylik, hogy valaki fegyelmezze őket, a fegyelmezés és a tisztelet esetükben gyakran szorosan együtt jár: akit tisztelnek, az tudja őket fegyelmezni, és aki tudja őket fegyelmezni, azt tisztelik. A fegyelmezetlenkedők kordában tartását pedig az osztály azon része is nagyon igényli, akik tanulni, figyelni szeretnének, a tanárok iránt táplált ilyen jellegű elvárásaik részükről is meglehetősen magasak.

A fegyelem elérésének módjai, eszközei – akárcsak az egyes pedagógusok és diákok személyisége, valamint az adott szituációk – rendkívül sokfélék lehetnek. Az a tanári attitűd, amelyet a diákok akként értékelnek, hogy az adott pedagógus tud fegyelmezni, nem feltétlenül restriktív eszközök használatából fakad. Sőt, ezekkel ugyan elérhető a kívánt tanórai rend, de a pedagógus–diák együttműködést és az eredményes szocializációt aligha szolgálják megfelelően.

Mind a diákok, mind pedig a tanárok elmondásai alapján a leghatékonyabb fegyelmezési eszköz a tisztelet és a tekintély kialakítása, különösen olyan szociális közegben, ahol a tanulók értékrendszere és az iskola által közvetíteni kívánt normák gyakran ütköznek. Ha egy pedagógus elnyeri diákjai bizalmát, kialakítja a személye iránti tiszteletet (ennek leghatékonyabb eszközei a korábban már említett magas szaktudás, a jó órák tartása, az igazságos és korrekt értékelés, valamint a diákok partnerként való kezelése), az nagymértékben visszaszoríthatja a tanóra megzavarására irányuló normaszegéseket. Mindezek elérésének egyik fontos eszköze a hatékony kommunikációs stratégiák alkalmazása.

A diákok által leggyakrabban sérelmezett és legigazságtalanabbnak tartott fegyelmezési technika a büntetésből való dolgoztatás, feleltetés, illetve az elégtelen osztályzat, azaz *ha a tanár a tanulói teljesítmény értékelésén keresztül torolja meg a normaszegéseket*. Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala által lefolytatott kutatás eredményei alapján (Hajdú–Sáska 2009) a tanárok csak kis része él e pedagógiai szempontból aggályos fegyelmezési eszközzel; a diákokkal való beszélgetés alapján ez gyakoribb jelenségnek tűnik. Az ok pedig a pedagógusok eszköztelenségében, de legalábbis az eszköztelenség élményében keresendő, amelyet maguk a diákok is megfogalmaztak:

¹¹ Interjúalanyaink kiválasztásakor arra kértük a pedagógusokat, hogy legyenek közöttük kevésbé iskolakonform tanulók, azaz kifejezetten „rossz” gyerekek is.

„Nem tudnak velük mit csinálni, mert ugye köti őket a törvény. De, szerintem, ha még a régi időkben lennénk, ami nem tudom, hogy milyen volt, de hogyha akkor még elcsattanhatott egy pofon, akkor most csattanna, az biztos.”

Egy másik diák pedig a kérdéskörrel kapcsolatban ekképpen nyilatkozott:

„Hát egyessel [fegyelmeznek], megbuktatnak. Hát, nem nagyon tudnak mással. Hogyha ordít, akkor a gyerek kineveti. Az egyes az, ami megfogható, az, hogy ha sok egyses van, akkor megbukik. Vagy az, ha nem annyira elnéző, hogy ha sokat beszélt vissza neki a gyerek, akkor nem annyira elnéző dolgozatoknál, az az egy pont, az nincs meg, és hasonlók.”

A módszerrel kapcsolatos probléma evidens: az osztályzattal való fegyelmezés nem oldja meg az alapproblémát, és még a tanulmányi eredménnyel kapcsolatos attitűdöket is rombolja, destruktív állóháborút eredményez. A jelenség legfontosabb üzenete a pedagógusok eszköztelenségélménye, amire a képzéseknek, továbbképzéseknek és a támogató rendszernek is érdemben reagálnia kellene.

Egy az interjúk során többször említett, rendre visszatérő, a diákok által fontosnak tartott pedagógustulajdonság a *humorérzék* volt. Tanulmányában Pap János (2006) is felhívja a figyelmet a humor fontosságára az oktatásban. Véleménye szerint a humornak érzelmi, értelmi és szociális funkciói is lehetnek: oldja a feszültséget, megtöri az egyhangúságot, közelebb vihet a tananyag megértéséhez, és a valakivel együtt nevetés erősíti a közösségi érzést. A közös vicc, az esetleg időről időre visszatérő humoros utalások olyan közös kommunikációs és kategóriarendszert alakíthatnak ki tanár és diákjai között, amelynek jótékony hatása egyértelmű. A humor alkalmazása ugyanakkor felelősséget és átgondoltságot igényel a tanárok részéről, annak témájával, mértékével, céljával és minőségével kapcsolatban. Egyrészt a valaki rovására történő viccelődés könnyen a visszajára fordulhat, és a pedagógus inkább maga ellen hangolhatja vele diákjait. Fentebb már utaltunk a diákok személyességgel kapcsolatos érzékenységre, tehát ezzel mindenképpen számolni érdemes. A túlzott viccelődés a fegyelem és tanulási motiváció kárára mehet, a magából bohócot csináló pedagógus pedig könnyen szembesülhet azzal, hogy diákjai nem veszik komolyan. A diákok a humorérzék kapcsán nem komédiázásra, hanem jó hangulatú, feszültségmentes oktatásra vágnak, amelynek időnként része a nevetés is (Gürtler 2005). A humorérzék azonban inkább adottság, semmint tanulható, fejleszthető képesség, így ezzel az eszközzel nyilván a pedagógusoknak csak egy része tud élni.

Mielőtt rátérnénk az osztályközösség, valamint az osztályfőnökök tanár–diák viszonyrendszeren belüli szerepére, érdemes röviden összefoglalni, hogy milyen kép rajzolódik ki az ideális pedagógusról a megkérdezett diákok véleménye alapján: a jó tanár tehát magas szintű szaktudással rendelkezik, diákjai rendelkezésére áll tanulmányi problémájukkal kapcsolatban, tud fegyelmet tartani, igazságos és korrekt (nem

csak a tanulmányi értékelésnél), valamint figyel diákjaira, őket komolyan veszi, a pedagógiai folyamat során partnerként kezeli.

A következőkben néhány olyan témakört járunk körül, amelyek az interjúk során rendre előkerültek a diákok és/vagy a pedagógusok oldaláról, és a megfelelő tanár-diák kapcsolatok és az iskola szocializációs tevékenysége szempontjából kulcsszerepet játszhatnak. Tisztában vagyunk vele, hogy az iskolai életnek még számos olyan dimenzióját említhetnék, amelyek szintén kulcsfontosságúak a téma szempontjából, de terjedelmi okokból, továbbá azért, mert ezek voltak azok, amelyek a leggyakrabban és a legmarkánsabban előkerültek a beszélgetések során, e három terület részletesebb bemutatása mellett döntöttünk: *az osztályközösség szerepe, az osztályfőnök szerepe és a generációs különbségek.*

AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG MINT A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATOK DOMINÁNS SZÍNTERE

Az osztályközösség pedagógiai szempontú fontosságára már számos korábbi kutatás és tanulmány felhívta a figyelmet (Pataki 1982; Loránd 2001). Itt most néhány olyan tényezőt szeretnénk kiemelni, amelyek a tanár-diák kommunikáció szempontjából megkerülhetetlennek látszanak, és alapvetően meghatározzák a pedagógiai munkát.

A szociálpszichológia régi tétele, hogy a közösségi hatások erősen befolyásolhatják az egyéni döntéseket, attitűdöket, tehát a pedagógusoknak munkájuk során nemcsak az egyes diákokat, hanem az egész osztályt is meg kell nyerniük maguknak.

Fóti (2014) tanulmányában rávilágít a demokratikus és közösségi szempontból jól működő osztály kialakításának fontosságára, amely amellet, hogy javít a diákok közérzetén, félelmeket és lelki sebeket gyógyíthat, illetve a felnőtt élet, valamint a demokrácia és a közösségi együttműködés szempontjából kiemelkedő fontosságú kompetenciákat fejleszt a diákokban, és hozzájárul a tanulói teljesítmény növekedéséhez is. Írásában létező jó gyakorlatként a summerhill-i iskolakoncepció példájára alapoz, ahol a diákoknak mind osztályközösségi, mind pedig iskolai szinten teljes értékű szervezeti joga van, azaz a diákok az iskolára és így a saját ottani életükre is befolyással lehetnek. A summerhill-i iskolakoncepció ebben az értelemben egy szélsőséges példa, amelynek bevett pedagógiai módszerei rendszerszinten sehol sem honosodtak meg, ugyanakkor az alternatív pedagógiai koncepciók egyik legnagyobb rendszerszintű haszna abban rejlik, hogy kipróbált és bevált innovációikból a *mainstream* oktatási rendszer iskolái is meríthetnek (Nagy 2004; Imre 2004).

Azonban egy-egy módszer adaptálásakor érdemes szem előtt tartani, hogy egy-egy iskola mint működő szervezet koherens rendszert alkot, minden előnyével és hiányosságával együtt. Az egyéni és intézményi szintű pedagógiai fejlesztések kidolgozásakor és bevezetésekor alapvető fontosságú kérdés, hogy bevezetésükhöz mely szereplők esetén milyen kompetenciák kialakítására, illetve fejlesztésére van szükség. Tehát tisztázandó a kérdés, hogy az adott iskola milyen változtatások befogadására és fenntartható működtetésére képes, milyenek a fejlesztések – az oktatási rendszer, az intézmények és a pedagógusok egyéni szintjén – keretfeltételei, van-e lehetőség, igény, motiváció ezek megváltoztatására.

A pedagógus nevelési-oktatási tevékenységének legnagyobb részét az osztályközösségben végzi, ezért fontos, hogy ne csak egyéni, de közösségi szinten is legyenek megfelelő technikái.

Szinte minden pedagógus – osztályfőnökök és szaktanárok egyaránt – kiemelte az osztályhierarchia kapcsán az ún. *hangadók*, *véleményvezérek* jelentőségét. Ezek a diákok általában személyiségüknél, anyagi háttérüknél vagy éppen tanulmányi teljesítményüknél fogva az osztály vezéregyéniségei lesznek, bár elfogadottságuk olykor kétséges olyan értelemben, hogy nem feltétlenül vannak jóban a többséggel (vagy hogy akár a diákok nagyobb része valóban elfogadja-e őket vezérnek), de véleményük markáns kifejezésével, elképzeléseik hangoztatásával képesek nagyban befolyásolni, alakítani a csoport véleményét, viselkedését, reakcióit. A beszélgetések során nem egy példát hallottunk, hogy egy kialakult közösségi konszenzus, például az osztálykirándulás célpontja egy-két hangadó hatására utóbb megváltozott. Ezért ezek a személyek a pedagógusok részéről is kiemelt figyelmet igényelnek, a stratégiák kialakításakor számolni kell az ő hatásukkal is. *„Ha a hangadókat, véleményformálókat meg tudod szólítani, partnerre tudod tenni, az sokat segít abban, hogy az egész osztály elfogadjon”* – ismertük meg a több pedagógus által is hasonlóképpen megfogalmazott tételt. Persze ez nem könnyű feladat, hiszen a hangadók gyakran a kevésbé iskolakonform, lázadó diákok köréből kerülnek ki.

A pedagógusok elmondása alapján az osztályközösség mint közösség formálása csak az egyik feladatuk. Emellett az egyének közösségben betöltött szerepére is figyelniük kell ahhoz, hogy hozzá tudjanak járulni a személyiség kibontakoztatásához, ezen keresztül a tanulmányi teljesítmény növeléséhez és az iskola szocializációs törekvéseinek eléréséhez. Gyakran előfordul, hogy egy-egy diák nem jelzi, ha problémája van; vagy nincs is a helyzetéből fakadó következményekkel tisztában. Zárkózottabb tanulóknál előfordulhat, hogy az osztályközösség periferiájára sodródnak, elmagányosodnak, ami hatással van közérzetükre, személyiségfejlődésükre, tanulmányi teljesítményükre. A pedagógusnak, ha felismeri a problémát, és rendelkezik a szükséges eszköztárral, módjában áll az ilyen helyzetek kezelése is. Nem kétséges, hogy az ilyen finomabb pedagógiai felismerések és beavatkozások már nagyban függnek a tanár személyiségétől, pedagógiai érzékenységtől, motivációtól, képzettségétől.

Az osztályközösséggel, de akár az egyénekkal kapcsolatos pedagógiai feladatok megvalósítása az egyes szaktanárok esetében nem egyszerű, hisz sokan csak heti két-három alkalommal találkoznak egy-egy osztállyal. Erre nyújthat jó megoldást az osztályértekezletek rendszere, amikor is az egy-egy osztályt tanító tanárok bizonyos rendszerességgel kifejezetten azért ülnek össze, hogy az osztályfőnök vezetésével átbeszéljék az adott osztályban tapasztalható pedagógiai kihívásokat, a közösség alakulásának irányait, és az egyes tanulók tanulmányi fejlődésén túli aktuális személyes problémáiról is tájékozódjanak. Az ilyen és hasonló célú módszerek esetében szintén felmerül a kérdés: megvan-e a szándék és a felismerés a vezetésben, a tantestületben és a pedagógusokban a változtatásra, rendelkezésre állnak-e a szükséges eszközök és a tudás annak megvalósításához. Egy ilyen eljárás bevezetéséhez már nemcsak egyéni pedagógiai ambíciókra és szerepvállalásra, hanem a kollégák közötti együttműködésre, közös szándékokra, egységes intézményi pedagógiai kultúra kialakítására is szükség van.

Egyik beszélgetőpartnerünk egy érdekes dimenzióra hívta föl a figyelmet, amelyet aztán indirekt módon több interjú is alátámasztott, megerősítve, hogy a hagyományos tanórai keretek nem feltétlenül alkalmasak arra, hogy a tanuláshoz és együttműködéshez megfelelő viszony alakulhasson ki diák és tanára között. Ha ugyanis a diáknak magával a tantárggyal vannak problémái, például korábbi sikertelenségek, kudarcok miatt azt nem szereti, akkor ez az ellenérzés gyakran a tanárra is kivetül, ami csökkenti annak a lehetőségét, hogy a tantárgy oktatása során alkalmazható pedagógiai módszerekkel e kedvezőtlen állapotot megváltoztathassák:

„Én úgy gondolom, hogy nálunk jó a viszony a diákokkal. Nyilván vannak, akiket a diákok kevésbé szeretnek, de ez nem (feltétlenül) személyfüggő, hanem inkább a tantárgy miatt esetleg. Aztán rájönnek később, hogy az a tanár mégiscsak kedves velük, meg szereti őket, hogy órán kívül milyen jól el lehet vele beszélgetni. Amikor meg órán vannak, akkor meg ki nem állhatják. Mert ha mondjuk nem szeretik a matekot, akkor matekórán nem szeretik a matektanárnőt sem, de egyébként jól elbeszélgetnek vele, és ha eljön velünk kirándulni, akkor például nagyon jól érzik magukat együtt.”

De természetesen akad ellenpélda is, amikor a diákok a tantárgyat nem igazán kedvelik, de az adott pedagógust szeretik, elfogadják:

„Meg én a fizikatanáromat szeretem nagyon, a fizikát mint tantárgyat nem, de a tanáromat igen, mert szerintem nagyon igazságosan meg korrektül csinálja, amit csinál.”

A pedagógiai gyakorlatban alkalmanként szükség van (lenne) a tanár–diák viszony fejlesztését, elmélyítését szolgáló direkt eszközök alkalmazására is. A diákokkal való személyes kapcsolatépítésre, a nevelői feladatok ellátására szűk időkeretet biztosító tantervi nyomás nagyban hozzájárulhat a pedagógusokban kialakuló szerepkonfliktusok létrejöttéhez, nevelési tekintetben eszköztelennek és tehetetlennek érzik magukat, ami könnyen feladáshoz és egyfajta *„túlélésre játszó napi pedagógiai rutin” kialakulásához vezethet*. Ez nemhogy nem fejleszti, de kifejezetten negatívan befolyásolhatja a tanár–diák kapcsolatokat és így az intézményi szocializáció irányát. Lehetséges eszközként több pedagógus is említette a különböző tréningmódszerek (csapatépítés, kooperációfejlesztés, önismeret-fejlesztés stb.) hatékonyságát, sikerét a tanulók körében. A módszer előnye a kitűzött fejlesztési célok elérésén kívül a saját élményen alapuló tanulás (amely egyrészt mélyebb eredményekkel szolgálhat a hagyományos oktatási formákkal szemben, másrészt erősíti a diákok kompetenciaélményét a tanulás, tapasztalás folyamatában), valamint hogy a diákok az iskolán belül, pedagógusaiktól a szokottnál kötetlenebb formában, a tananyagon kívüli, róluk és nekik szóló témákról tanulnak, illetve hogy ezen foglalkozások során pedagógusaiknak egy más, partneri és emberi oldalát is megismerhetik. Ezen módszerek alkalmazásához azonban mind intézményi szinten, mind pedig az oktatási rendszer szintjén is támogató környezetre van szükség, amely – felismerve azok hatékonyságát – támogatást nyújt

alkalmazásukhoz (pl. idő, órakeret, esetleg egy-egy tanévben akár órarendi keret biztosításával is, valamint a pedagógusok ilyen irányú továbbképzési lehetőségeinek támogatásával).

Az osztályközösség kapcsán érdemes néhány szót ejteni az osztályfőnök szerepéről, akikre a sikeres intézményi szocializáció szempontjából kiemelt pedagógiai szerep hárul. Az osztályfőnök az, aki a legtöbbet teheti az osztályközösség fejlődése érdekében, ő az, aki tartja a kapcsolatot a szülőkkel, ismeri a diákok szociokulturális háttérét, általában ő rendelkezik a legtöbb információval a tanulók személyes helyzetével kapcsolatban. A legtöbb iskolában bevett eljárásrend szerint a diákok általában őt keresik meg először iskolai problémáikkal, tőle kérnek segítséget. Igaz ez az adott osztályban tanító pedagógusokra is: ha valamelyiküknek problémája, nézeteltérése támad egy diákkal, amelyet egyedül nem tud vagy nem akar megoldani, általában az osztályfőnökhöz fordul segítségért. Igaz ez a szülőkre is, akik leggyakrabban szintén az osztályfőnökön keresztül tartják a kapcsolatot az intézménnyel, gyakorta az ő közbenjárásával intézik gyermekük iskolai ügyeit (Fenyő D. 2001; Szekszárdi 1996, 2000; Dohy 2004).

Témánk – a sikeres és hatékony tanár–diák kommunikáció – szempontjából kiemelendő az a híd-vagy közvetítői szerep, amelyet az osztályfőnök tölt be az intézmény, annak pedagógusai és a diákok világa között. Általában az osztályfőnök közvetíti a diákok számára az intézményi szabályokat, az ő feladata ezek megfelelő kommunikációja, megértetése, elfogadtatása. Egyszerre kell közvetítenie az intézmény elvárásait és figyelembe venni a diákok szándékait, szükségleteit. Normaszegés esetén az osztályfőnök szinte minden esetben bevonódik a konfliktus rendezésébe. Ebből fakadóan gyakran hárul rá az igazságosító vagy inkább mediátori szerep is, legyen szó diákok közti vagy akár tanárok és diákok közti konfliktusokról. Ez utóbbi eseteknek kiemelt szerepük van a diákok számára, hiszen vélt vagy valós sérelmeik ügyében az osztályfőnök képviseli érdekeiket, ő jelenti a kapcsolatot a pedagógusok világa felé. A beszélgetésekből körvonalazódott, hogy ha az osztály tagjai elfogadják, tisztelik, sőt szeretik osztályfőnöküket, akkor „rá való tekintettel” vagy az ő kéréseinek tiszteletben tartása miatt nagyobb fokú együttműködési készséget mutathatnak a többi pedagógus vagy az intézmény irányában. Ez pedig csak akkor működhet, ha egyrészt az osztályfőnök vállalja ezeket a szerepeket is, másrészt ha pedagógiai eszközökkel képes megnyerni osztályát az együttműködésre.

Abban, hogy az osztályfőnökök hogyan látják a diákokat és a velük kapcsolatos pedagógiai feladatokat, a legnagyobb különbség a képzéstípus terén mutatkozott. A gimnazista osztályfőnökök sokkal ritkábban számoltak be motiválatlan, nehezen kezelhető osztályokról, diákokról, kevesebb konfliktust kell megoldaniuk, akár a diákok, akár a diákok és a tanárok között. A szakiskolában tanítók gyakrabban néznek szembe a szülők megszólításának, bevonásának nehézségével, a családi szocializációs hiányosságok pótlásának szükségességével. Ők gyakran nyilatkoztak úgy, hogy idejük jelentős részében pótszülői feladatokat kénytelenek ellátni, nem egy esetben a diák iskolán kívüli ügyeinek intézésében, rendezésében is segítséget kell nyújtaniuk. Nagy szerep hárul rájuk a családi szocializációs deficitek pótlásában is.

Az osztályfőnök személyisége, stílusa, motiváltsága, szerepvállalási hajlandósága tehát alapvető hatással van nemcsak egy osztályközösség fejlődésére, alakulására, de az osztály tagjainak egyéni életútjára is. Az osztályfőnököknek ezért az átlagos szak-

tanárénál szélesebb körű pedagógiai eszköztárral, módszertani repertoárral, motivációval, rátermettséggel és pedagógiai érzékkel kell(ene) rendelkezniük.

Összességében elmondhatjuk, hogy az osztályfőnökre háruló kiemelt szerep és az interjúkban is megjelenő nehézségek és szükségletek miatt, valamint az iskolai szocializáció eredményesebbé tétele érdekében kiemelt fontosságú feladat az osztályfőnökök munkájának szakmai támogatása, képzése, továbbképzése. Ugyanakkor e területen is megjelent az iskolai szervezet és az intézményi kultúra fontossága. Az osztályfőnök és a többi pedagógus sikeres együttműködése, az osztályértekezletekhez hasonló eszközök bevezetése ugyanis csak akkor valósulhat meg, ha az iskolavezetés és a tantestület a meghatározott célok elérése érdekében akar és tud is tenni.

TANÁR-DIÁK KOMMUNIKÁCIÓT NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK: GENERÁCIÓS KÜLÖNBBSÉGEK

A bevezetőben idézett ifjúságkutatási eredmények már felhívták a figyelmet a generációs különbségek fontosságára. Az interjúk során mind a tanárok, mind pedig a diákok oldaláról megfogalmazódott a nemzedékek közötti kulturális különbség mint egymás „meg nem értésének” egyik oka. A jelenség a pedagógustársadalom folyamatos előregedése következtében tovább erősödhet a jövőben, ezért érdemes kiemelten foglalkozni vele.

A generációs különbségekkel kapcsolatban az egyik legfontosabb jelenség, ami különösen nagy kihívások elé állítja a pedagógusokat, a nemzedéki váltások felgyorsulása. A témával foglalkozó kutatások tényként kezelik, hogy az egyes generációk közötti kulturális változások – amelyeknek jelentős mértékben előidézője a technika fejlődése – egyre inkább felgyorsulnak, egy-egy azonosítható generáció (pl. X, Y, Z) egyre rövidülő időintervallumokkal jellemezhető, így a tanárok mind gyakrabban találkozhatnak azzal, hogy már két-három év is nagy különbségeket jelenthet az egyes évfolyamok között (Tari 2010, 2011; Magyar 2014).

„...Annyira máshogy gondolkodnak, meg annyira máshogy látják a világot, mint ahogy mondjuk az akár egyvel előtti, tehát öt évvel ezelőtti osztályom, hogy ég és föld. Most is látjuk a kicsiken, hogy őket meg nem igazán értik a mostani 12.-esek, 13.-osok sem. Borzasztó nagy a kontraszt.”

Annak érdekében, hogy a pedagógusok „le tudják követni” az akár már az egyes évfolyamok között is jelentkező különbségeket, arra érdemi pedagógiai válaszokat tudjanak adni, rugalmasságra, reflektivitásra és e pedagógiai többletfeladatokkal járó terhek vállalásának szándékára, valamint pedagógiai érzékre, adottságra és rátermettségre van szükség.

További kihívást jelent, hogy a tanárok elmondása alapján a generációs változások nemcsak a diákok esetében jellemzők: a szülők is változnak, hiszen korábban az ő értékrendjük is iskolakonformabb volt, ők is jobban elfogadták az iskolai szabályokat.

Mindez megmutatkozik a szülők együttműködési készségében, az iskola és gyermekük iskolai ügyei iránt mutatott érdeklődésben, valamint az iskolához való viszonyukban.

„...Ahogy a gyerekek szabálykövetőbbek voltak, úgy a szülők is. Tehát mit tudom én, amikor elkezdtem tanítani, akkor természetes volt, hogy minden szülő itt ücsörgött az összes szülői értekezleten, ma már ez nem jellemző...”

A pedagógusok elmondása alapján korábban kevésbé volt jellemző az iskola és a szülő közti konfliktushelyzet: a nevelési folyamat e két fontos szereplője nagyobb egyetértésben, szorosabb együttműködésben végezte dolgát. Mindezen jelenségek természetesen túlmutatnak az iskola világán, és az okokat a tágabb társadalmi változásokban kell keresni: a társadalmi átalakulások alapvetően megváltoztatták az iskolával, az oktatási rendszerrel kapcsolatos társadalmi elképzeléseket, elvárásokat, aminek következtében az intézményeknek új kihívásokkal kell szembenéznük, ezek sikeres leküzdéséhez pedig új eszközökre, módszerekre, de legfőképpen új szemléletmódra van szükség. Az eredmények alapján úgy tűnik, napjainkban már nem az egyének vagy társadalmi csoportok alkalmazkodnak az intézményi szabályokhoz, sajátosságokhoz, hanem éppen fordítva: az intézményeknek kell megfelelniük a sokféle felhasználói csoport gyakran széttartó igényeinek. Különösen igaz ez az iskolák esetében, ahol az egyre csökkenő diáklétszám miatt az intézmények a fennmaradásukért küzdenek.

A nemzedéki különbségekről írva nem szabad azt hinnünk, hogy a tanárok e jelenségek tehetetlen, passzív szemlélői, elszenvedői: sokan közülük tisztában vannak velük, és a problémát felismerve keresik is a lehetséges megoldásokat. A legnehezebb dolguk az idősebb pedagógusoknak van, hiszen ők még egy más társadalmi és intézményi környezetben szocializálódtak:

„Általános itt az iskolában is az útkeresés, mi most már egy jó erős generációval idősebbek vagyunk a diákoknál, tehát hogy hogyan tudnánk őket úgy megközelíteni, hogy az hatásos legyen... Látjuk a fiatal kollégáinkat, hogy nekik nagyrészt sikerül. Tehát ők már közelebb vannak hozzájuk. Meg hát emlékszem a saját fiatalkoromra is, amikor engem is teljesen elfogadtak... Azt én nem tudom, hogy a többi kollégának fontos-e, nekem igen. De abból, amit mondanak, hogy keresik az utat végül is a diákokhoz, abból arra következtetek, hogy nekik is fontos...”

A lehetséges megoldások között a diákok világának, kultúrájának megismerése, megértése szerepelt leghangsúlyosabban, hiszen ezzel a diákok irányába mutatott érdeklődést is kommunikálják.

„...Egyébként meg nagyon fontosnak tartom a tanár tájékozottságát, tehát valahol ott veszíti el a mai gyerek előtt a tekintélyét a legtöbb tanár, ahol nagyon tájékozatlan, tehát hogyha valaki nagyon nem halad a koral, az egy nagyon rossz üzenet a diák felé... hogy nem érdeklí tulajdonképpen az a világ, amelyben a gyerek felnő...”

A feladat ugyanakkor nem könnyű, főleg azok számára, akik esetében ez nem természetes adottság, hisz tulajdonképpen egyfajta társadalomtudományi megközelítésre, megfigyelésre, adatgyűjtésre, majd az eredmények gyakorlati pedagógiai alkalmazására van szükség.

„Nagyobb erőfeszítéseket kell tennem, hogy tisztában legyek azzal, hogy mi a trend éppen, mert sokszor egy fél mondat elég, hogy a gyereket az ember helyre tegye, hogyha tudja, hogy a tanár tudja, hogy mi van a háttérben... Sőt, az éppen trendi hülyeségek, tehát hogyha egy fél szóval az ember jelzi, hogy »ja, kisapám, hát én is tudom azt, amit te tudsz«, de az nem jó semmire, mert különben nem tudom meggyőzni, tehát hogy győzőm meg arról, hogy mi az értékes, meg az értéktelen, hogy ha én nem tudom, hogy mi az az értéktelen, ami most éppen fut.”

A pedagógusok, akárcsak az osztályközösség esetében, itt is említették, hogy a probléma megoldására nincs bevett módszer, hisz ahány évfolyam, ahány diák, annyi sajátosság jelenik meg, tehát minden egyes esetben az adott kontextusra kidolgozott reakciókra, válaszokra van szükség. A reflektivitás, a rugalmasság, a folyamatos fejlődés és az alkalmazkodás szükségességét több pedagógus is megfogalmazta.

„És az a jó tanár–diák viszony, ami nem a rutinon alapul. Már nem lehet őket megfogni. Muszáj. Ha nem tudom őket megérinteni, az nem az én osztályom. ...És akkor nekem kell változni, mert ők nem fognak 30-an. És az a baj, hogy a tanárok nagyon nem tudnak bizonytalan talajra rálépni, hanem azt mondja, hogy ha eddig jó volt így, akkor talán jó lesz, akkor még három évig. De nem lesz jó, és meg kell tanulni túllépni a saját árnyékunkon.”

A generációs különbségekből fakadó problémák, mint láttuk, túlmutatnak a hétköznapi tanár–diák kapcsolatok szintjén, ugyanakkor mégis a pedagógusoknak kell „megharcolniuk” velük a hétköznapi életben, hogy ehhez megfelelő segítséget kapjanak, megint csak olyan eszközök és olyan szemléletmód alkalmazására van szükségük, amelyek kidolgozása és átadása joggal várható el a szakmai támogató rendszertől.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Dolgozatunk elején megfogalmaztuk, hogy a hatékony és sikeres iskolai szocializáció, azaz a pedagógus nevelői munkájának egyik fontos alapja az együttműködési szándékon alapuló diák-tanár kapcsolat. Az elemzés során igyekeztünk végigvenni azokat a dimenziókat, amelyek egyrészt meghatározzák e kapcsolatot, másrészt azokat a területeket, ahol a pedagógus szerepvállalása és tevékenysége nagyban befolyásolni képes e kapcsolatok alakulását. Láttuk, hogy mind a diákok elvárása, mind pedig a tanárok célkitűzései rendkívül sokfélék lehetnek, és e sokféle dimenzió egyéni kombinációja alakítja ki a kapcsolatokat. Nem tűztük ki célul, hisz ez nem is lenne lehetséges, az ideális tanár-diák kapcsolat definiálását, pusztán olyan tartalmakat és területeket igyekeztünk megvilágítani, amelyek megismerése hozzájárulhat a kapcsolatok hatékonyságának növeléséhez.

A fentiek alapján azt is megfogalmazhatjuk: a diákok bizonyos tekintetben sokkal magasabb fokú reflektivitással fordulnak az iskola felé, mint akár húsz évvel ezelőtt. Ez a jelenség – amellett, hogy megváltoztatja a korábbi struktúrákat, hierarchiarendszert, amelyre a nevelői-oktatói munka stratégiái részben épültek – éppen a nyitottságával és a mellérendelő viszonyokkal megadja a lehetőséget, hogy a diák-tanár-intézmény szereplői kör érdemibb párbeszédet és együttműködést folytasson. Ez azonban az eddigi gyakorlatoktól merőben eltérő eszköztárat és kommunikációs kultúrát, valamint ezek elsajátítása és alkalmazása feltételeinek biztosítását igényli, ami főként az intézményvezetőre és a pedagógusokra hárul.

Az interjúk tapasztalatok másik legfontosabb tanulsága – amit kötetünk egy korábbi fejezete is megerősít –, hogy nincsenek *mindig* jól működő pedagógiai sémák vagy *egy* elsajátítható, minden esetben működő eszköztár. A siker egyik szerves része a pedagógus személyisége és az ebből fakadó pedagógiai érzék, ehhez lehet még hozzátanulni a különböző módszereket, eszközöket, kommunikációs technikákat, amelyeket mindig kontextusfüggően kell alkalmazni. A tanár-diák viszony mindig szituációfüggő: minden osztály vagy akár minden diák számára ki kell dolgozni a megfelelően működő eszköztárat, de azon belül is a hétköznapi, egyedi szituációk, esetek a meghatározók.

Az interjúk alapján a pedagógusok legnagyobb része is felismeri a folyamatos megújulás szükségességét, óriási igény lenne a különböző továbbképzésekre.¹²

A pedagógusoktól elvárt szocializációs feladatok sikeres végrehajtása szempontjából gyakran a diákok sem rendelkeznek a megfelelő alapokkal, ezért a tanárok első feladata, hogy őket „*oktatható, nevelhető állapotra hozzák*”, azaz megteremtse a sikeres intézményi szocializáció alapjait. E cél elérésére nem alkalmasak a hagyományos pedagógiai eszközök, és a kötelezően követendő tanterv sem biztosítja a szükséges időkeretet. Egyre több pedagógus ismeri föl a különböző „soft skill”¹³ tréningmódsze-

12 Egy szintén a TÁMOP 311 kiemelt projekt keretében megvalósult adatfelvétel eredményei alapján az általános és középiskolai pedagógusok 88 százaléka úgy érzi, hogy szakmai fejlődése érdekében mérsékelt vagy nagy szüksége lenne valamilyen továbbképzésre.

13 Például: önismeret fejlesztése, személyiségfejlesztés, kommunikáció, csoport- vagy osztálykohézió fejlesztése, együttműködési készségek fejlesztése stb.

rekben rejlő lehetőségeket, alkalmazásuk hatékonyságát, szükségességét. E módszerek sikeres alkalmazásának azonban több fontos előfeltétele van:

- a pedagógus motiváltsága, nyitottsága, szándékai,
- a megfelelő eszközök és módszerek ismerete, a képesség ezek alkalmazására,
- az ezt a fajta pedagógiai törekvést és kultúrát támogató intézményi szervezet,
- az ezt a fajta pedagógiai törekvést támogató oktatási rendszer,
- a tevékenységhez szükséges időkeret,
- a tevékenységhez szükséges létszámú csoportok létrehozásának feltételei (az ilyen jellegű tevékenységek a legnagyobb hatékonysággal 12-16 fős csoportokban végezhetők, 30 fő feletti csoportokban hatékonyságuk nagymértékben csökken),
- a pedagógus munkáját segítő személyzet.

Másik kulcstényezőként a reflektivitás bontakozott ki. A reflektivitás alapvetően nem egy módszer és nem is a pedagógia sajátossága, hanem ahogyan Nádas Péter fogalmaz: *„a tudat elháríthatatlan gesztusa”*. A reflektivitás mint a pedagógiai gondolkodás és cselekvés egyik irányító tényezője az 1990-es években gyűrűzött be a hazai pedagógiai gondolkodásba. Az elmúlt időszakban Magyarországon több publikáció is született e témakörben (Szabó 1999; Szivák 2010; Hunya 2014). A reflektivitás képessége – mint a pedagógusokkal kapcsolatos elvárás – a pedagógusok minősítési rendszerében, az elvárt kompetenciák között is megjelenik. A reflektív pedagógus nemcsak cselekvőként, de megfigyelőként is részt vesz saját munkájában: a pedagógiai folyamat nem ér véget egy óra megtartásával vagy egy adott szituáció lezárásával, hanem a tanár az azok során történtek elemzésével, a problémák, hiányosságok, pozitívumok, jó gyakorlatok tudatosításával hozzájárul a folyamatos fejlődéshez.

A reflektivitás fejlesztése egyrészt lehetőséget ad arra, hogy egy-egy helyzet tanulságait levonva a következő szituációkat már hatékonyabban oldjuk meg, másrészt alkalmat, lehetőséget teremt a folyamat közbeni beavatkozásra is. A reflektivitás gyakorlata egy ciklikus folyamat, amely *a tervezés, a megvalósítás, az értékelés és az újratervezés* összekapcsolódásából áll. A pedagógus reflektivitása egyrészt kiterjed saját munkája, saját cselekedetei irányába, másrészt a diákok viselkedése, reakciói, kultúrájának elemzése, megértése felé. A reflektív pedagógia bizonyos helyzetekhez, bizonyos szituációkhoz megválasztott konkrét módszerek alkalmazását, a pedagógiai gyakorlat tudatosságának növekedését, a rutinszerű cselekvés leépítését és – helyette – a folyamatos szakmai megújulást szolgálja (Hunya 2014).

A pedagógusok nevelői munkájuk megkönnyítése érdekében az alábbi változtatási igényeket fogalmazták meg: alacsonyabb óraterhelés (különösen osztályfőnökök esetében), alacsonyabb osztálylétszámok (egy 30 fős osztállyal heti két alkalommal találkozó pedagógus gyakran a nevek megtanulásán és a vagy negatív, vagy pozitív irányba kiemelkedő gyermekek megismerésén túl nem sok pedagógiai célt tud megvalósítani), segítő, támogató iskolai dolgozók számának növelése (iskolapszichológus, szociális munkás, szociálpedagógus stb.).

Az elemzés során, figyelembe véve a pedagógusok által elmondottakat, a fejlesztési gondolkodás megalapozására az alábbi modell bontakozott ki, amely a beavatkozás vagy fejlesztés szempontjából megcélzott szinteket és a beavatkozás feltételeit vizsgálja. E szerint a pedagógiai rendszer három szintjét különböztetjük meg egymástól:

- a pedagógusok egyéni szintje,
- az intézményi szint,
- az oktatásirányítás, oktatáspolitikai szintje.

Mindhárom szint esetében a változtatásoknak az alábbi három előfeltétele van:

- Felismerés és motiváció: azaz az adott szinten megtörténik-e a problématerületek azonosítása, a változtatás szükségességének felismerése, és megvan-e a változtatási szándék.
- Eszközök: a célok elérését szolgáló eszközök megléte (ezek hiánya esetén a kidolgozásuk).
- Tudás és képesség: az eszközök megfelelő használatához szükséges képességek, tudás megléte.

E három szint e három feltételegyüttessel kombinált vizsgálata segíthet feltárni a beavatkozási pontokat és a megvalósításhoz szükséges feltételek meglétét, illetve azok hiányát – a megfelelő megoldási stratégiák kialakítása érdekében. Nyilvánvaló, hogy a legtöbb probléma kapcsán mindhárom szint érintett lehet valamilyen mértékben, és mindhárom feltétel terén akadhatnak hiányosságok. A hiányosságok feltárása, amellett, hogy beindíthatja a megszüntetésükre irányuló intézkedéseket, kijelölheti a lehetőségek határait, kereteit, hogy ezeken belül fejlesztési energiákat összpontosítson.

A fejlesztések sikeres bevezetésének gátat szabhat, ha az eredményességi elvárások nem reálisak vagy nem kellőképpen rugalmasak. Ezek ugyanis elfedhetik a részeredményeket, a részsikereket, illetve az adott esetben szükséges korrekciók irányát. A türelmetlenség és az irreális elvárások miatt a különböző próbálkozások könnyen kudarcba fulladhatnak. Hiba volna egy-egy új pedagógiai vagy a szervezeti hatékonyság növelését megcélzó módszertől azonnali vagy akár rövid távon érzékelhető, átütő sikert várni. Egyrészt mert az adott módszernek meg kell honosodnia a pedagógusok körében, a tanárnak a saját személyisége, tudása és a diákjai által meghatározott kontextusra kell azt alkalmaznia; másrészt az újításra a diákok is reagálnak, fel kell azt ismerniük, élniük kell az új lehetőségekkel, körülményekkel. Így minden új módszer legtöbbször hosszabb, kitartó, nemegyszer kisebb-nagyobb kudarcokkal tarkított, interakciókon alapuló, reflektív „kísérletezés” eredményeként vihető sikerre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csapó Benő (2002a): *Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó, 37–64. o.
- Csapó Benő (2002b): *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó, 45–90. o.
- Dohy Éva Erika (2004): Kinek kell az osztályfőnök és a munkája? In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. (54. évf.) 7-8. sz., 229–237. o.
- Fehér-Wargha Ibolya (2000): Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. szeptember.

- Fenyő D. György (2001): *A közösségi nevelésről – a 21. század elején*. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Kiadó, 153–164. o.
- Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. március.
- Fóti Péter (2014): Az iskolai osztály. In: *Tani-tani*, 2014., 19. évf., http://www.tani-tani.info/az_iskolai_osztaly
- Gürtler, Leo (2005): *Humor in der Pädagogischen Psychologie – Innensicht und Außensicht auf lustige und kritische soziale Momente!* Paper der PAEPS 2005 in Halle, <http://www.anicca-vijja.de/lg/humor.html>
- Hajdu Gábor – Sáska Géza (szerk.; 2009): *Iskolai veszélyek – Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*, <http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/iskveszely/index.html>
- Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Budapest, OFI. Elektronikus dokumentum, <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>
- Imre Anna (2004): Alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. In: *Educatio*, 2004/1.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Az ezredforduló kihívásai és a pedagógusszerep megváltozása. Új pedagógus kompetenciák*. Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés. Budapest, Trezor Kiadó, 2001, 41–49. o.
- Loránd Ferenc (2001): *Osztály – Közösség?* In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Budapest, OKI Kiadó – Dinasztia Kiadó.
- Magyar Miklós (2014): Generációk és taneszközök – váltás és innováció. In: *Tudásmenedzsment*, XV. (2), 116–130. o.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris.
- Nagy Péter Tibor (2004): Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. In: *Educatio*, 2004/1. 75–97. o.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Oktatási Hivatal (é. n.): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. Budapest, Oktatási Hivatal, www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf
- Pap János (2006): Puer ridens (humor az iskolában). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/5., 25–34. o.
- Pataki Ferenc (1982): *Csoport vagy közösség?* In: Pataki Ferenc (szerk.): *Nevelés és társadalom*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Sallai Éva (2004): *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia, www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230
- Schüttler Tamás – Szekszárdi Júlia (2001): *Változó szerep egy változó világban*. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Kiadó, 5–19. o.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (szerk.; 2001): *Ifjúságkutatás 2000. – Tanulmányok I*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 2002.

- Szabó Andrea – Bauer Béla (szerk.; 2009): *Ifjúságkutatás 2008. – Gyorsjelentés*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. In: *Educatio*, 1999/3., 500–506. o.
- Szekszárdi Júlia (1996): Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. (46. évf.) 5. sz., 33–43. o.
- Szekszárdi Júlia (2000): Még egyszer az osztályfőnöki szerepről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. (50. évf.) 12. sz., 3–12. o.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Géniuszt könyvek.
- Tari Annamária (2010): *Y-generáció*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- Tari Annamária (2011): *Z-generáció*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. In: *Iskolakultúra*, 2012/2., 34–45. o.
- Halász Gábor (2001): *A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák*. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2002, 91–112. o.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. július–augusztus.
- Vekerdi Tamás (2007): *Kamaszkor körül*. Budapest, Holnap Kiadó.
- Vikár György (1999): *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Magyar Pszichiátriai Társaság – Animula Egyesület.

BERTA JUDIT: JÖVŐKÉP ÉS SZEREPMODELLEK

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban abból a célból elemezzük az interjúkat, hogy feltárjuk: a diákok általános jövőképének, továbbtanulási vagy szakmai orientációjának alakulásában milyen fő tényezők játszanak szerepet. Ennek minél szélesebb körű vizsgálata érdekében mind a tanulóknak, mind pedig az őket oktató pedagógusoknak tettünk fel a fenti témaköröket feltárni kívánó kérdéseket.

Az egyéni célok és értékorientációk alakulását a szocializáció során több ágens formálja; azt, hogy milyen törekvések válnak kiemelkedővé a fiatalok számára, jelentősen alakítják azok a közvetítő személyek és intézmények, amelyek szűrőin keresztül a következő generáció megismeri a társadalmi működés szempontjából fontos normákat és értékeket.

A társadalom által meghatározott értékek befolyásolják, hogy az egyén mennyire elégedett saját életével, ez pedig kijelöli individuális céljait (Boudon, 2001). Az életcélok a legfontosabb egyéni értékeket tartalmazzák; az értékszocializáció alakulását jelzi meglétük, hiányuk vagy kidolgozottságuk. Ebben a tekintetben is nagy fontossággal bír a serdülőkor, amikor az egyéni életcélok elkezdene kialakulni. Azt pedig, hogy az egyén milyen életcélokat jelöl ki a maga számára, két tényező határozza meg: az egyén viszonya az értékekhez, illetve az azzal kapcsolatos realitásérzéke, hogy a cél elérésének mekkora a valószínűsége (Váriné, 2003).

Ennek megfelelően az elemzésben fontos szempontként jelent meg, hogy a tanuló a saját ambíciói formálódásában milyen és mekkora részt tulajdonítanak az egyes szocializációs ágenseknek, ezen belül is az iskolának és a pedagógusoknak, illetve hogy milyennek látják a munka világát.

Ehhez kapcsolódóan a pedagógusoknak is feltettük a kérdést, hogy ők mit gondolnak arról, hogyan képzelik el a tanuló a jövőjüket, szerintük erre befolyással van-e a tanárok személye, viselkedése, a pedagógus–diák kapcsolat, illetve hogy érzékeltek-e változást mindezekben az elmúlt időszakban.

Az egyéni életcélok alakulásában nagy szerepet játszanak azok a személyek, akiket az egyén sikeresnek és ezért követésre méltónak talál, hiszen ők viselkedésükkel kijelölhetik azt az utat és módot, amivel az egyén hasonló eredményeket érhet el.

A modellkövetés, a példaképek választása alapvető tendencia a felnevelkedés folyamatában. A társas kapcsolatok széles skálája az élet különböző területein számtalan lehetséges viselkedés- és tulajdonságmintát kínál fel, de ezek nem mindegyike serkenti a modellkövetést. A szűkebb és tágabb környezet értékei és normái, a modell személye, tulajdonságai és viselkedése mind erősen befolyásolják azt, hogy mennyire lesz vonzó és követésre készítő a megfigyelő számára (Kósa, 2005).

Mindezek alapján az elemzés kitér arra, hogy a diákok kit tartanak követésre méltónak, mely szempontok alapján tartanak valakit sikeresnek, és hogyan gondolkoznak az oda vezető útról. Mennyire tartják fontosnak az iskolát, az ott megszerezhető tudást a későbbi eredmények szempontjából, illetve jelen pillanatban, a saját kortársaik közül kit látnak kiemelkedőnek.

A következőkben a fentiekben részletezett főbb szempontok alapján elemezzük a diákokkal és a pedagógusokkal felvett interjúk szövegeit.

DIÁKOK

1. Szerepmodell

A diákoknak feltett első kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy van-e olyan személy a közvetlen vagy tág környezetükben, akire felnéznek, akit tisztelnek. A tanulók nagy része nem nevezett meg ilyen személyt, akik mégis, azok különféle forrásból és eltérő indokokkal választottak modellt.

1. Azon diákok zöme, aki tudott általa tisztelt személyt mondani, a tanárát jelölte meg. Előfordult, hogy csak megnevezték azt a pedagógust, akire felnéznek, de választásukat nem indokolták.

„Tanárok közül földrajztanáromat, matektanár.” (szakiskola)

„Tanárok közül szerintem a biológiantanáromra, (..) nagyon felnéztünk rá, nagyon tiszteltük.” (szakközépiskola)

„Természetesen nagyon sok olyan tanárom van, akit tisztelek; nem is tudom, hogy tudnék-e olyat mondani, akit nem tisztelek.” (gimnázium)

Abban az esetben, ha a diák indokolta is, hogy miért a tanárát választotta, három fő irányvonal volt megfigyelhető. Az egyik szerint a tanulók azokra a tanáraikra néznek fel, akik bizonyos – általuk részletesen jellemzett – módon viszonyulnak a diákokhoz, vagyis azt tartják fontosnak, hogy a pedagógus milyen kapcsolatot ápol a tanítványaival.

„Az igazgatónőre (...) mindig dolga van, mindig van valami elintézni valója, és mégis van ránk idő, hogy segítsen nekünk is.” (szakiskola)

„Az irodalomtanáromat például nagyon szerettem, és én nagyon-nagyon jól kijöttem vele, mindig segített, mindig megpróbált bármiben igazából mellettem állni.” (szakközépiskola)

„A tanáraimra is, mert tudom, hogy hatalmas nagy tapasztalat áll mögöttük, meg mondjuk igazából majdnem mindegyik csak jót akar nekünk.” (gimnázium)

A következő domináns indok a pedagógus szakmai kompetenciája volt, azaz a diákok kiemelték a többiek közül azon tanáraikat, akik tudásuk vagy éppen tanítási módszereik alapján erőteljes benyomást tettek rájuk.

„A szakmai mestereim, akik ha bármit, amit nem tudok, megkérdezem, és tudja, vagy ha nem is tudja, akkor is mond megoldást.” (szakiskola)

„Mindenről megvan a véleményük (...) minden tanár más témában tud hozzátenni valamit.” (szakiskola)

„Az angoltanárom, hát igazából bejárta már az egész világot, és akkor így az angol-órákat mindig így összeköti a dolgokkal.” (szakközépiskola)

„Magyartanárom, történelemtanárom; olyan hihetetlen tudással rendelkeznek, hogy hű. Majd én is szeretnék egyszer ilyen tudással rendelkezni.” (gimnázium)

Végül pedig említettek olyan oktatókat is, akik teljes világszemléletüket tekintve váltak számukra tiszteletre méltóvá, akik az iskolai tananyag mellett valami többletet is átadtak nekik.

„A mesterem (...) az, ahogy az élethez hozzááll, hogy nem az van, hogy tényleg úgy látja az életet, hogy ez van, hanem próbál mindenben változtatni, és ez szerintem jó példa. Hogy megpróbálja a saját dolgait úgy intézni, hogy számára jó legyen.” (szakiskola)

„Például nem olyan volt, hogy könyvből diktáltak, bármi, hanem próbálták elmondani saját véleményük szerint mindent.” (szakközépiskola)

„A némettanárom az, aki mond személyes történeteket az életéből, és tényleg nagyon intim dolgokat, de tudja azt, hogy nem fogunk vele visszaélni.” (gimnázium)

2. A második leggyakoribb kör, ahonnan a diákok által választott szerepmodellek kerültek, a család volt. Előfordult olyan válasz, amelyben nem szerepelt indoklás – például *„anyukám és a testvérem, nekem ők így tényleg a minden, ők ketten”* (szakiskola) –, de a legtöbb esetben a megfeszített munkát, a terhek vállalását, a kitartást említették.

„Anyura (...) állandóan, a munkahelyen is nagyon sokat dolgozik, és akkor hazajön, lefekszik egy fél órára, felkel, és csinálja tovább a munkáját, és ugye csodálkozok rajta, hogy bírja meg ilyenek, és ugye mégiscsak fölnézek rá ezért.” (szakiskola)

„Akire felnézek, az nagyapám, mert ő azért felnevelt már nem egy, hanem három családot, meg ő az, aki pénzzel támogat mindenkit.” (szakközépiskola)

„Anyukám, ő most viszi egyedül a hátán ugye így az egész családot.” (gimnázium)

3. Végül pedig a barátok és osztálytársak voltak azok, akik közül megnevezték a diákok azokat a személyeket, akikre valamilyen okból felnéznek. A barátok esetében a személyes kapcsolat egyes jellemzői emelkedtek ki – például: *„a barátaimra azért nézek fel, mert ha valami baj van, akkor ők ott vannak és számíthatok rájuk”* (gimnázium) –, emellett ebben az esetben is a leggyakoribb indoklás a kitartás, az akaraterő, a céltudatosság volt.

„Van egy srác például, akire mindig felnézek. Egyrészt, amikor beszélgetek vele, akkor mindig azt látom rajta, hogy amit ő mond, abban tényleg hisz is, és ki is tud mellette állni. Meg van egy ilyen élettapasztalata, ami nagyon... tiszteletreméltó... vagy ilyen kemény erkölcsöt biztosít neki.” (szakiskola)

„A többiek között igazából van egy-két srác, akiken azt látom, hogy olyan akaraterőjük van, ami nekem nincsen. Mert... idejöttek, kicsit ducik voltak, és aztán elkezdtek edzeni, elkezdtek járni futni (...) szimpatikus bennük, hogy nekik ilyen kitartásuk van.” (szakiskola)

„Azért nézek föl rá, mert benne megvan az, hogy amit akar, azt megvalósítja. És ez szerintem tök jó dolog. És én is próbálok ilyen lenni, hogy ha bármit eltervezek, akkor azt megpróbálom megvalósítani, bármilyen nehéz, de ő megvalósítja, amit akar.” (szakiskola)

„A barátom, ő is egy nagyon magabiztos ember, akinek megvolt egy célja, hogy mit szeretne, és bekerült ő is a műszaki egyetemre és látom, hogy mennyit küzd.” (gimnázium)

A fentiek alapján elmondható, hogy a pedagógusok többféle okból is modellként jelenhetnek meg diákjaik előtt, újszerű életfelfogást mutathatnak a gyerekek számára a nevelési elvek vagy a tudás értékelésének szempontjából. A diákok megtapasztalhatják, hogy a tanárok másképp viszonyulhatnak egyes értékekhez, mint a családjuk vagy kortársaik, és amennyiben előbbi hasznosabbnak, előrevivőbbnek találják, támaszkodni képesek rá.

Mindez azonban a vonatkozó kutatásokban nem általánosan megjelenő tendencia. Ahogy a hazai vizsgálatok mutatják (lásd pl. László 2010) a serdülők elsősorban a családból és a médiából, és csak ezt követően az iskolából (kortársaik, tanáraik köréből) választanak olyan személyt, akire felnéznek. Mivel esetünkben maga a vizsgálati kontextus az iskola és a tanárok témakörét feszítette elő, a diákok valószínűleg ezért jelölték meg jóval magasabb számban tanáraikat a kérdésre adott válaszként, mint ahogy azt a korábbi, hasonló témájú kutatásokban láthattuk.

II. Jövőkép

A második fő kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy a diákok miként képzelik el a jövőjüket, mennyire látnak előre, illetve mennyire látják biztosnak a terveiket. Mivel minden interjúalany tizenegyedik évfolyamos volt, valószínűsíthettük, hogy többé-kevésbé kiforrott képpel rendelkeznek a saját jövőjükre vonatkozóan.

1. Ezzel ellentétben azt tapasztaltuk, hogy a diákok egy részénél a jövőkép teljesen homályos, szinte semmi konkrétumot nem tartalmaz arra vonatkozóan, hogy mik a céljai, és hogy milyen lépéseket tervez megtenni ezek elérése érdekében.

„Befejezem, elmegyek valahova dolgozni, aztán a többi jön magától.” (szakiskola)

„Hát én megpróbálok egy olyan szakmát keresni, amiből meg tudok élni azért jó körülmények között.” (szakiskola)

„Ez egy nagyon fogós kérdés... mert... sok mindenre gondoltam már, de soha nem tudom eldönteni igazából.” (szakközépiskola)

Volt olyan diák, aki nem saját magával, hanem a kortársaival kapcsolatban fogalmazta meg a fentiekben részletezett tendenciát.

„A fiatalságnak körülbelül, nem tudok százalékot mondani, de nagyon-nagyon sok mindenki. Egyszerűen nem gondolkoznak azon, hogy mi lesz velük. Oké, jár iskolába, azért, mert ott kell lenni, mert különben tegyük fel nem fogják küldeni nekik a családi pótlékot, vagy mert a szüleik azért börtönbe fogják zárni. Vagy nem tudom, hogy miért járnak egyáltalán iskolába, persze azért, mert kötelező. De ott csak úgy elvannak maguknak, állandóan az megy, hogy a telefonomat nyomkodom.” (gimnázium)

2. Jó néhány válaszban megfigyelhető volt, hogy a diáknak van némi elképzelése arról, mihez szeretne kezdeni a jövőben, de mindez túlságosan általános, nem köti hozzá az odavezető utat és a megvalósítás módját.

„Szeretnék megtanulni angolul, már most már egyre jobban megy, és volt róla szó, hogy majd kimegyek külföldre dolgozni.” (szakiskola)

„Hát legyen munkám, esetleg egy párkapcsolatom, meg legyen jövedelmem, amire azt mondom, hogy az azért jó.” (szakiskola)

„A sportot, azt mindenképpen szeretném folytatni, és hogyha úgy alakul, akkor abból megélni.” (szakközépiskola)

3. A diákok egy részének nagyon határozott elképzelése van a jövőjéről, amihez azt is hozzá tudja kapcsolni, hogy milyen lépéseket kell tennie annak érdekében, hogy ezt a célt elérje.

„Járok itt az esti gimnáziumba, és ha befejeztem azt az évet, akkor még van 1 évem az érettségiig, és akkor azt vagy itt végzem el, vagy otthon nappalin, és utána szeretnék tovább menni főiskolára. Vagy Sopronba a faipari részleghez, vagy Budapestre, a BME-re gépészmérnöknek.” (szakiskola)

„Én rendészetre akarok járni, mindig, nekem ez a gyerekkorom álma, hogy rendőr, vagy közteres, vagy ilyesmi szeretnék lenni.” (szakközépiskola)

„Szeretnék egy nyelvvizsgát érettségi után, vagy az érettségi mellett, elmenni a BGF-re, a pénzügy-számvitel szakot akarom elvégezni, aztán majd onnan elhelyezkedni.” (szakközépiskola)

„Azt mindig is tudtam, hogy egyetemre fogok menni. Jelenleg vagy a jog, vagy a pszichológia. Mindenképpen szeretnék külföldön is tanulni egy vagy két szemesztert, sőt ha lehet többet is. És igazából államilag támogatott helyre szeretnék bekerülni, ugye ehhez kellene fog majd egy csomó többlet pont, de ez összejön annyiból, hogy lesz addigra már két nyelvvizsgám, mire odakerülök. Pestre szeretnék menni az ELTE-re. Van már lakás is kinézve.” (gimnázium)

„...És tizediktől meg egészen mostanáig viszont tudom már pontosan, hogy mit szeretnék, milyen tantárgyak kellenek ehhez, mit kell még megcsinálnom és kilencediktől elkezdve kitűztem minden évben magamnak egy-két célt, amit idáig meg is tudtam valósítani. És közben azt megtanulom, ami tudom, hogy kellene fog a felvételihez, ilyen a történelem, magyar, és matekból is igyekszem azért.” (gimnázium)

4. A válaszoknak még egy fő irányvonala rajzolódott ki, azon diákoké, akik be tudtak számolni valamilyen tervről, de nem tudták olyan biztosan indokolni vagy alátámasztani, mint a fentiekben bemutatott társaik.

„Elméletileg úgy néz ki, hogy Belgium a cél, mert bátyám is ott van, most nyáron megyek ki én is kis gyakorlásként, angolra. Meg megnézem, hogy milyen ott kint az élet, milyen munkák vannak.” (szakiskola)

„Nekem a dédnagyapám gépészmérnök volt, a nagyapám csatornázási mérnök, nagybátyám ő légttechnikai mérnök, az ő fia is az. (...) én érzem magamban ezt a hajlamot, vagy nem is tudom. (...) Nem szeretnék ilyen gyárban dolgozni. Tehát azért is fontos, hogy én szellemileg a topon legyek, mert akkor olyan munkakört fogok kapni, ami nekem is kedvemre való.” (szakiskola)

„Végül is szakmából adódóan adja magát a gépészmérnöki pálya, vagy az ehhez hasonlók (...) de hogy őszinte legyek, nem nagyon foglalkoztam velük behatóbban (...), hogy ha van szabadidőm, vagy egyéb más időm, akkor mindig találok valami mást, amivel tudok foglalkozni.” (szakiskola)

„Nekem apukám a BME-n végzett, és ott is dolgozik, és akkor innen jött, hogy legyen az.” (gimnázium)

5. Végül pedig nagy számban fordultak elő olyan válaszok, amelyek azt tükrözték, hogy több minden is foglalkoztatja a tanulót, és ezek közül egyelőre nem tud döntést hozni, bár ahogy a lentiekben kiderül, volt olyan, hogy két egymásnak szinte teljesen ellentmondó területet nevezett meg.

„Nagyon szeretek airsoftozni, az az egyik hobbim. És van egy airsoft csapatom (...) és ezáltal gondoltam a katonaságra (...), de gondolkodtam azon is, hogy, hogy itt maradok a suliban és mozgókép és filmgyártó szakos leszek. Gondoltam arra is, hogy... hogy játékeszter azért milyen jó lenne.” (szakközépiskola)

„Hát én nekem a legnagyobb álmom, hogy sok helyre eljussak a világba, igazából hát szeretnék mindenképpen egy ilyen elektronikus szakmát. Ha lehetne, akkor egy gépészt is szeretnék. Hát igazából a legnagyobb álmom az tényleg az, hogy bejárjam a világot.” (szakközépiskola)

„...a Semmelweis Egyetemre, remélem, fel is fognak venni. Hát én igazából mindig is tanító néni akartam lenni... és apukám, ő ugye orvos, és ő mondta, hogy ez a gyógytornász se lenne rossz... És 10. után apa mondta, hogyha gondolom, akkor elvisz a kórházba, és megmutatja, hogy ezek a gyógytornászok tulajdonképpen mit is csinálnak. És akkor (...) annyira megtetszett, hogy azóta van bennem ez, hogy én ezt szeretném csinálni. De az se lenne tragédia, ha a tanító néni lenne...” (gimnázium)

Összefoglalva azt láthatjuk, hogy inkább az olyan válaszok vannak többségben, amelyekben a jövőkép bizonytalansága jellemző, tehát a fiatalok egyelőre diffúz elképzelésekkel rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy mit fognak tenni az elkövetkező években.

A témához szorosan kapcsolódik a „kapunyitási pánik” (*quarterlife crisis*) kérdésköre, amely a felnőttkor küszöbén tapasztalható elköteleződésre való képtelenséget feszegeti. Ez egyfajta egzisztenciális krízisnek tekinthető, amely fakadhat abból is, hogy az egyén nehezen dönt a sokféle lehetőség közül, de általában a jövőkép bizonytalansága áll a háttérben (Robbins és Wilner 2001). A fenti válaszok mindkét esetre hoztak példát. Főképp gimnáziumi tanulók esetében fordult elő, hogy a „bőség zavarát” domborították ki, a többi válaszban pedig a bizonytalanságból fakadó kétely vált láthatóvá.

III. A munka világa

A harmadik blokkban azt kérdeztük meg a diákoktól, hogy miként tekintenek a munka világára, azaz pozitív vagy negatív elképелéseik uralkodók-e, van-e valami, amitől tartanak, vagy éppen nagy várakozással tekintenek a munka elé.

1. A diákok egy része inkább vonzónak találja a munka világát, azaz valamilyen oknál fogva várja, hogy dolgozni kezdjen. Ezen diákok között sok olyan volt, akinek már volt saját tapasztalata nyári munka vagy gyakorlat során, ezért úgy érezhette, hogy reális ítéletet tud alkotni.

„Vonzó, hogy saját magamra tudok keresni, hogy én vagyok saját magamnak az ura.”
(szakiskola)

„Mindenképpen kíváncsi vagyok, hogy ez hogy néz ki, mit kell ott majd csinálni, hogy milyen elvárások vannak.” (szakiskola)

„Nagyon vonz, én már nagyon várom, hogy dolgozhassak. És (...) abba szerintem, hát biztos vagyok benne, hogy boldog leszek abba, amit csinálok.” (gimnázium)

„Hát én nagyon szeretnék már dolgozni, mert már vannak olyan tárgyak, amiket kevesebb lelkesedéssel tudok tanulni, ahogy mondtam is. És ezek a tárgyak, ezektől megszabadulni jó lenne, meg az állandó számonkérésektől... hogy azt csinálhassam, amit én akarok. (...) A munka világát pedig úgy képezem el, hogy mindamellett, hogy nagyobb kööttség is, mert nincsen nyári szünet meg ilyenek... de ha az ember azt csinálja, amihez van kedve és elhivatottsága, akkor ez nem lehet egy olyan rossz dolog.” (gimnázium)

„Vonzó, hogy ha egy olyan társadalomban tudok elhelyezkedni, ahol a kapitalizmus működik, ahol egészségesen működik, ahol tényleg van szabad verseny, ahol nem ilyen sógor viszony van, hogy akkor az fogja megnyerni a pályázatot, aki a barátom, ahol egészséges versenyben tudnak küzdeni a különböző pozíciókért és megbízásokért a cégek. Akkor abszolút vonzó, hogy ha a tehetséget lehet kamatoztatni, és úgy gondolom, hogy egy ilyen verseny tud kínálni ilyen feltételeket, akkor mondjuk két vetélytárs tudja egymást még húzni és ezáltal még termelékenyebbé tudnak válni. Tehát inkább vonzó, mint félelmetes.” (gimnázium)

2. Vannak, akik aggodalommal tekintenek a munka elé, különböző okokból. Van olyan, aki attól fél, hogy a szakmája nehezíti majd az elhelyezkedést, illetve attól, hogy túlságosan fárasztó lesz a munkában való helytállás.

„Az informatikát tekintve az a baj, hogy már minden fán informatikus terem, úgyhogy mindenhol, már minden cégnél van elég, és még túl sok is.” (szakiskola)

„Hát, nehéz, az biztos, hogy nehéz. Mert ugye voltam már így dolgozni diákként, voltam a TESCO-ba árufeltöltőnek. És az a baj, hogy többet várnak el. Én is ugye tök gyorsan dolgoztam, és még az se volt elég, és nehéz.” (szakiskola)

„Attól függ, hogy ki hol dolgozik végül is, mert (...) én nem tudnék gyárban dolgozni, mondjuk diákmunkán rengeteget voltam, és nekem az úgy annyira nem tetszik, hogy 6-tól 2-ig, vagy 2-től este 10-ig tényleg robotolni egész végig.” (szakiskola)

„Én voltam nyáron most így dolgozni, az így nem tudom, teljesen más, mint iskolába (...) robotolós az egész, hogy gondolkodni abszolút nem kell, rohángáljál, meg csináld meg ezt, meg azt és kb. ilyen semmi pénzért. Tehát nem éreztem azt, hogy én most ilyen nagyon fontos dolgot csinálnék.” (szakközépiskola)

3. Egyes véleményekben a bizonytalanság fogalmazódott meg: a diákok úgy érzik, hogy nem tudhatják, valójában milyen is dolgozni, még akkor sem, ha voltak már gyakorlaton. Emellett előkerült az ismert, biztonságos közegből való kikerülés képe is mint elbizonytalanító tényező.

„Hát nem tudom, hogy milyen dolgozni. Most itt a gyakorlat, de az nem mutatja be, hogy egy héten keresztül milyen dolgozni.” (szakiskola)

„Nehéz is, izgalmas is. Hát mert nagyon furcsa lesz, így egy barátiabb körből átmenni egy olyan helyre, ahol meg kell dolgozni a pénzünkért végül is. Szóval furcsa lesz és nehéz az első pár év, hónap. Aki már volt ilyen nyári munkán, vagy bármin, az már valamennyire könnyebb neki.” (szakiskola)

„Pontos leírást, tapasztalatot nem kapsz, hogy te most mit fogsz ott csinálni, vagy milyen élményekbe lesz részed, vagy esetleg mi az, amit ott el kell viselned, vagy esetleg ott lesz. Tehát nem kapunk belelátást, vagy így rálátást.” (szakközépiskola)

„Picit félek, mert szeretek diák lenni, szeretek így nyári szünet, stb., és szeretek jobban bulizgatni, de már várom igazából, szeretnék dolgozni mindenképpen.” (szakközépiskola)

4. Néhány véleményben az domborodott ki, hogy a munka olyan lesz, mint az iskola, azaz köteleességeket kell teljesíteni, csak ezért pénzt is kapnak. Tehát nem jelent meg egyéb motivációs tényező, csak az anyagiak, illetve az attól való félelem, hogy milyen lesz a bérezés.

„Ha azt vesszük, akkor ugyanaz lesz, mint az iskola. Reggel fölkelsz, bemész az iskolába, elvégzed a dolgot, hazamész, és utána csinálsz, amit szeretnél. Ugyanaz lesz, fölkelsz, elvégzed a dolgot, hazamész. Az a különbség, hogy fizetnek is érte. Tehát az én szememben a munka az annyiból kifizetődőbb, hogy ezért pénzt is kapunk.” (szakiskola)

„Hát nehézség. Tehát egyrészt a pénz az ami, tehát nem feltétlen úgy bérezik az embereket, ahogy azt a munkájukkal arányosan, meg ahány órát dolgoznak, annak megfelelően kapnak a bérüket, szerintem ez nem feltétlenül jellemző, és hát körülbelül ennyi, amennyit most így látok a dolgokból.” (gimnázium)

5. Bizonyos válaszokban megjelentek egyéb, egyszer-egyszer említett tényezők is, mint például a munka nyújtotta belső motiváció, az új ismeretségek, a saját lábra állás.

„Megint szeretnék egy ilyen új társasághoz tartozni, hogy több ismerősöm legyen. Meg hogy elismerjenek a munkámban, például ha jól végzem, akkor lássam azt, hogy van a munkámnak eredménye.” (szakközépiskola)

„Meg, hogy milyen munka azért az, hogy örül, hogy alkot, hogy asztalos, megcsinált egy szekrényt, és akkor látja, hogy van benne valami, és ezt ő csinálta, ő tervezte, minden. És akkor annak lehet örülni, hogyha valaki szereti a szakmáját, vagy munkáját, akkor azt, hogyha nem is olyan sok fizetést kap érte, mégis szeretheti a szakmáját, de ez nagyon munkafüggő.” (szakközépiskola)

„Hát konkrétan dolgozni nem szeretnék, de kíváncsi vagyok, milyen az az érzés, mikor már egy ilyen felelős személy vagy pláne mikor már van családod, tehát maga ez az érzés vonz.” (gimnázium)

Összefoglalva a fentieket azt láthatjuk, hogy a diákoknak többnyire határozott elképzeléseik vannak a munka világával kapcsolatban, pozitív és negatív előjellel egyaránt. Reálisan látják, hogy a szakmai gyakorlat alapján nem tudják megítélni, milyen lesz teljes munkaidőben dolgozni, és megfogalmazódik bennük az igény arra nézve, hogy idejekorán nagyobb betekintést kaphassanak, továbbá ennek segítségével megalapozott döntést hozhassanak a jövőjükre nézve.

IV. Iskola és jövő

E témakör kérdéseivel arra kerestük a választ, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak az iskolát, az ott elsajátítható tudást a jövőjük szempontjából. Mennyire érzik úgy, hogy a későbbi szakmai életük megalapozást nyer az iskolai oktatásban.

1. Néhány megnyilatkozásban az rajzolódott ki, hogy a diákok szerint az iskolában szerethető tudás a fontos, az alapozza meg bármilyen későbbi előrejutás lehetőségét.

„Hatalmas, csak tanulással tudunk bármit is elérni.” (gimnázium)

„Most sokkal nagyobb szerepet kap a tanulás az életemben, mert tudom, hogy ebben van a cél, és hogy később az, hogy esetleg milyen munkám lesz, és milyen feladatokat kapok, az attól függ, hogy most hogyan tanulok. Hát vannak olyan tárgyak, amiket kevesebb lelkesedéssel tanulok, de hát azokat is megtanulnom, mert meg kell tanulni, és hát a tanulás az... mindig az az első.” (gimnázium)

2. A következő elképzelések abban hasonlítottak egymásra, hogy az iskolában megszerzhető kapcsolatokat tartották fontosnak a későbbi boldogulás szempontjából.

„Én ezt nemrég hallottam, és szerintem igaz is ez a mondás, hogy szinte az összes nagy ember, vagy nagyon sok nagy ember, akik nagy szerepet töltenek be, azok jártak egyetemre, de nem végezték el. Hogy akik az egyetemen az ismeretséget összeszedték, azt használták fel, hogy nagyok lehessenek.” (szakközépiskola)

„Hát, ez minden ember életében nagyon fontos. A kapcsolatokat, a legelső kapcsolatokat is itt szerzi, vagy nem szerzi, hanem itt alakítja ki.” (gimnázium)

3. Néhányan úgy gondolták, hogy – különböző indokokból, de – az iskola jelenti a belépőt a későbbi lehetőségekhez; az ott megszerzett „papír”, a középiskola megítélése a munkahelyi felvételinél vagy éppen a tanulás maga az, ami megkülönbözteti a fizikai és szellemi területeken elérhető sikereket.

„Az adja az alapot valakinek az életéhez.” (szakiskola)

„Hát abszolút nem mindegy, hogy mit látnak a te lapodon, hogy hol végeztél és mit.” (szakközépiskola)

„Fontosnak tartom a tanulmányokat, igazából hogyha egy diák jól tanul, akkor sokkal több lehetősége van. (...) igazából nem is az érettségivel, hanem a vele tartozó jegyekkel megy sokra az ember, mert nem mindegy, hogy egy egyetemre vagy egy főiskolára úgy veszik fel, hogy havonta kell félmilliót kell befizetni, vagy pedig államira.” (szakközépiskola)

„A tanulás az kell mindenképpen, mert nem mindegy, hogy az ember napi 12 órát ás, vagy bejön ide egy tanár, aztán leül, aztán mond 45 percig valamit, aztán kimegy. Meg hogy valaki egy hónapban dolgozik 350 órát vagy 50-et.” (szakközépiskola)

4. Végül néhányan úgy gondolták, hogy annyira nem fontos az iskola a jövőjük formálódásában, azaz egy tényezőnek tekintik a többi között, de másokat ugyanolyan fontosnak tartanak.

„Hát, annyira nem. Azért végül is tanulunk valamit, csak hát, már elfelejtődött. Sok mindent csináltunk, és az volt a baj, hogy valamit csak egyszer. Szóval annyira elfelejtődött az egész.” (szakiskola)

„Fontos, de bármi történhet közben, ami másfelé viszi el az embert.” (szakiskola)

A fentiekből az rajzolódik ki, hogy a diákok többnyire elismerik az iskola fontosságát a későbbi életútjuk alakulása szempontjából. Egyesek komoly motivációs tényezőként jelölik meg, hogy a szakmai pályafutásukat egyértelműen befolyásolják iskolai eredményeik, de marginálisabb összetevők is megjelentek a diákok válaszaiban.

V. A sikeres ember képe

Megkérdeztük a diákokat, hogy kit tartanak sikeres embernek, olyanak, aki eredményes szakmai vagy személyes életében. Nem kértük, hogy konkrét személyt nevezzenek meg, inkább azt szeretettük volna megtudni, hogy milyen tulajdonságokat, személyiségvonásokat kapcsolnak a sikerhez.

1. Céltudatosság, kitartás.

„Aki eléri a céljait, meg a saját talpára tud állni és akkor meg tudja becsülni a szüleit. Nem ilyen lézengő, meg nem tudom.” (szakiskola)

„Szerintem az az igazán sikeres, aki egész életében céltudatosan, és mindent megtett azért, hogy elérje azt, amit most, és semmi rosszakarat és rosszindulat nincs benne, hanem ő azt saját maga elérte, és így lett sikeres, abban, amit csinál.” (gimnázium)

„Hát legyen rugalmas, az mindenképpen, viszont éppen amilyen élethelyzetben van, amilyen céljai vannak, azokhoz mindig ragaszkodjon. Aztán lehet, hogy valami körülmény úgy viszi, hogy mást kell csinálnia, de mindig, amiben éppen benne van, ahhoz ragaszkodjon.” (gimnázium)

2. Kapcsolatok.

„Akinek ismeretsége van, tehát tényleg egy nagyon jó fej ismerőse, abból több mint valószínű, hogy akármilyen buta, abból lesz valami.” (szakiskola)

„Az ismeretség sokat számít. 40-50%-ot akár ez is szerintem számít. Mert hiába lehet, hogy valaki jó, hogy ha senkit nem ismer.” (szakközépiskola)

„A kapcsolat, hát az eléggé fontos, mert ugye azt így hallottam már többször, hogy munkahelyeken sokkal könnyebben vesznek fel valakit, ha mondjuk ott rokona valakinek vagy ilyen jó barátja, még akkor is, hogy ha lehet, hogy nem annyira alkalmas.” (szakközépiskola)

3. Tehetség valamihez.

„Vagy nagyon úgy a tömegben kitűnő tehetségekkel kell rendelkeznie egy embernek, tehát az a... nagyon felfigyelnek rá akkor az emberek.” (szakiskola)

„Sikeresnek lehet lenni például azzal, ha az ember nagyon tehetséges, és azt csinálja, amit szeret, és úgymond Isten azt megadja neki, azt a szerencsét is meg azt a segítséget, hogy azt tovább is tudja vinni és ebből megél.” (gimnázium)

4. Önállóság, kiállás.

„Élettapasztalat, hogy ha például lehet valaki ötös tanuló, lehet ötös érettségije, de hogy ha az élethez egy suta, ha nem tud önállósodni, akkor semmit nem fog elérni.” (szakiskola)

„Az önállóság inkább, például most ugye anyuci kedvenceiből se lesz normális ember. És akkor voltaképp az ilyen kis elkényeztetett kis izékből sem lesz senki, akármilyen okos.” (szakiskola)

„Egyszerűen azzal, hogy nagyon talpraesett, nagyon jó emberismerő és ez alapján sikeres, tehát tegyük fel egy vállalkozást felfuttat egy idő után.” (gimnázium)

5. Gátlástalanság.

„Hát én azt látom, hogy eléggé törtető világban élünk, és hogy ha valaki sikeres akar lenni, akkor akár másokon is át kell gázolnia. Ez nyilván nem minden esetben igaz, mert ezért ha valaki tényleg becsületesen dolgozik, törekszik valamire egészséges kereteken belül, akkor érhet el sikert, de szerintem jellemzőbb az, hogy morálisan nem feltétlen tisztességes eszközökkel jut ő sikeréhez hozzá.” (gimnázium)

Látható a fentiekből, hogy a diákok inkább pozitív, követésre méltó tulajdonságokat (kitartás, céltudatosság, önállóság, kiállás) jelöltek meg a siker „zálogaként”, de emellett megjelent egy befolyásolhatatlannak tűnő jellegzetesség (tehetség), egy negatív viselkedésmód (gátlástalanság), illetve a válaszok nagy részében a kapcsolatok, az ismeretség kiemelése, amit – ismervén hazai viszonyainkat – a diákok meglehetősen reálisan látnak.

Mindemellett egy fontos párhuzam vált láthatóvá a két kérdéscsoportra adott válaszok között: korábban láthattuk, hogy amikor a diákok megnevezték azokat, akiket tisztelnek, akkor a családtagjaik és a kortársaik közül azokat emelték ki, akik kitartóak, van akaraterejük és céltudatosak. Ebben a részben pedig azt láthattuk, hogy a sikeres ember képéhez is részben ezeket a tulajdonságokat társítják. Mindez azért lényeges, mert ahogy az elméleti bevezetőben rámutattunk, a serdülők azt választják orientációs személynek, akinek viselkedését, tulajdonságait visszaigazolván látják a környezet részéről. Itt pedig valóban az derült ki, hogy a szerepmoddellként tekintett egyének személyiségvonásait sokan kapcsolják a sikerhez.

VI. Ki sikeres, „menő” a kortársaik közül?

Az utolsó kérdések arra vonatkoztak, hogy a diákok kit tartanak sikeresnek a kortársaik közül, tehát ki az, akit kiemelkedőnek látnak (vagy azt gondolják, hogy mások tartják ezt az illetőről), és milyen tulajdonságokat kapcsolnak hozzájuk. A válaszok nagy részében nem jelöltek meg ilyen személyt vagy tulajdonságot, ahol viszont igen, ott a következő kategóriák jelentek meg:

1. Aki nagyszájú.

„Hát szerintem azzal, ha a tanárokkal szemben úgymond, hát ilyen beszólogatós típus volt.” (szakiskola)

„Hát, aki ki meri nyitni a száját.” (szakiskola)

„Akinek jó nagy szája van, jól odamond a tanároknak, meg hát káromkodik állandóan, és akkor ez így nagyon menő.” (gimnázium)

2. Aki bulizik.

„Hát inkább a lányok, azok ilyen bulizósabbak.” (szakiskola)

„Vannak azok az igazi partyarcok, akik mindig elmennek bulizni... ők vannak igazából a központban... többnyire nekik van nagyobb hírnevük. A jó tanulók pedig a dolgozatoknál kapnak nagyobb elismerést.” (gimnázium)

3. Aki sportol.

„Hát még nekik inkább a sport.” (szakiskola)

„Hát mondjuk, szerintem a jó sportoló az úgy előnyben volt.” (szakközépiskola)

4. Aki jól öltözködik.

„Hát a lányoknál mindenképp az öltözködés volt. A fiúk körében meg talán az, hogy ki tud legjobban focizni, meg ki a legjobb a sportokban.” (gimnázium)

„Sokkal jobban felnéznek arra, aki csinosan öltözködik. Sokszor nem a belső érték számít, és ez nem túl jó szerintem.” (gimnázium)

5. Aki okos, sokat tud.

„Menő? Hát, ha okos.” (szakközépiskola)

„Itt tényleg inkább a tanulás, ami mérvadó. Viszont, hogy ha mondjuk bemegyünk, mondjuk a barátaimmal péntek este a városba, ott tényleg az már számít, hogy hogy néz ki az ember.” (gimnázium)

„Például egyik osztálytársam nagyon jó eredményeket ér el országos tanulmányi versenyeken, ezt nagyon elismerjük, őt nagyon elismeri mindenki. Akkor ugyanitt megmarad a sport is, mert engem is eléggé szeretnek emiatt meg van még egy osztálytársam, akit eléggé elismernek emiatt, hogy sportol.” (gimnázium)

6. Akinek sok pénze van.

„Kinek mennyi pénze van, az is nagy szerepet játszik.” (szakiskola)

„Pénzük volt, és ezért lettek fontosak, meg nagyobb is volt emiatt a szájuk.” (szakközépiskola)

Látható a fenti idézetekből, hogy a diákok sokszor differenciáltan beszélnek a két nemről, illetve arról, hogy egyes területeken ki és mikor kap elismerést a kortársaitól (pl. bizonyos helyzetekben a tudás érték, de általánosságban tekintve inkább a bulizás kap elismerést).

Nem minden esetben fogalmazták meg a diákok azt, hogy ami „menő”, azt ők is annak tartják-e, azaz azonosulnak-e a fentiekben bemutatott értékekkel, viselkedésműveletekkel. Ez azért is fontos kérdés, mert a kortárs csoportok a szocializáció egyik legfontosabb szereplőjének tekinthetők. A társakkal való együttlét erőteljesen formálja a morális gondolkodást és a viselkedést. Ha az egyén sok időt tölt vele egykorúakkal, akkor alkalma van rá, hogy gyakorolja a társas szerepeket, illetve ezek a szereppróbálások pozitívan befolyásolják erkölcsi fejlődését (Schaffer és Brody 1981). A barátok, osztálytársak és más közösségek szocializációs funkciójuk mellett szociálintegratív szerepet is ellátnak, azaz formáló hatásukkal segítik a társadalomba való beilleszkedést (Somlai 1997). Optimális esetben a mintát adó kortárs közeg olyan értékekkel jellemezhető, ami az egyén szocializációjára is jótékony hatással bír. Ahogy a fentiekben láthattuk, a korosztályra általában jellemző, fontosnak tartott tulajdonságok és viselkedésműveletek mellett (bulizás, öltözködés) a későbbi ambíciókat inkább kiszolgáló értékek is megjelentek (tudás, sport).

PEDAGÓGUSOK

1. Jelen: az iskolához fűződő viszony

A pedagógusoknak azzal kapcsolatos kérdéseket tettünk fel, hogy milyennek látják a diákoknak a iskolához és tanuláshoz fűződő viszonyát, milyen befolyásoló tényezőket látnak azzal kapcsolatban, ahogyan a tanulók az iskolai tevékenységekhez viszonyulnak. A válaszokban a következő főbb témakörök rajzolódtak ki.

Kevés olyan vélemény hangzott el, ami konkrétan a tanulás folyamatára vagy akár végeredményére vonatkozott volna – például: *„a tanulás van náluk probléma, keveset tanulnak, keveset foglalkoznak a leckéjükkel”* (szakiskola) –, ehelyett a pedagógusok széles körből merített magyarázatokkal illusztrálták a diákok jelenlegi élethelyzetét, azokat a tényezőket, amelyek véleményük szerint negatív irányban befolyásolják tanulással kapcsolatos attitűdjeiket.

1. Domináns vélekedés volt a pedagógusok körében, hogy a diákok gyakran nem látják értelmét az iskolai oktatásnak, és ebből kifolyólag nem motiváltak. Ez a tendencia leginkább a szakiskolában dolgozó pedagógusok véleményformálásában mutatkozott meg:

„A legtöbb esetben a kettes a cél, csak hogy meglegyen; na most ez nagyon-nagyon erőteljes visszahúzó erő.” (szakiskola)

„Gyakorlatra egyik se szeret járni, pedig mindenki máshova megy gyakorlatra. Itt bent a szakmai dolgokat nem szeretik, a közismereti dolgokat feleslegesnek tartják, úgyhogy rengeteg ilyen lelki beszélgetés folyik arról, hogy mégiscsak valami életcél kellene.” (szakiskola)

„Az a baj, hogy borzasztóan kiábrándultak. Nekem például van néhány olyan tanítványom, aki nem látja értelmét egyáltalán, hogy ő iskolába jár, és ő azért csinálja végig, mert anyukájának nem akar rosszat kategória, nem látják értelmét annak, hogy tudást szerezzenek, és még a kvázi jó tanulók meg jó kislányok is úgy látják, hogy a tanulással, meg a nehéz munkával nem lehet érvényesülni. Tehát az ő nagy mélyű kisugárzásuk, hogy semmi nem jó és semmi nem kell, az negatív.” (szakközépiskola)

A vélemények között olyan is előfordult, ami az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos motivátlanságot azzal magyarázta, miszerint a diákok azért kerültek be abba az intézménybe, mert máshová nem vették fel őket, és az így kialakult helyzetből adódó elégedetlenségük idézte elő a motiváció hiányát.

„Nincsenek egyrészt motiválva, hogy valamit akarnak, meg lehet, hogy nem is ezt a szakmát akarta, csak ide tudták felvenni.” (szakiskola)

Emellett gyakran említették, hogy ez a motivátlanság nem kizárólag az iskolai tevékenységekben jelentkezik, hanem az élet minden területén látják a diákok érdektelenségét.

„Nem nagyon olvasnak, nem nagyon foglalkoznak semmivel, csak otthon legyenek, nem nagyon csinálnak semmit, mert megkérdeztem, hogy »Mit csinálsz otthon?«, »Hát semmit.« »Miért nem maradsz itt?«, »Hát, nem érdekel.«” (szakiskola)

„Ha úgy kel fel reggel, hogy őneki nincs kedve, akkor neki nincs kedve. Ha én azt mondom neki, hogy de akkor is meg kell csinálni, mert ahhoz, hogy gyakorolj, nem egyet kell csinálni, nem érdekli, mert őt nem érdekli. Beírok valami figyelmeztetőt, egyest, bármit, rá se ránt. És egyszerűen nem lehet mit motiválni rajta.” (szakiskola)

Szintén többször előfordult, hogy a pedagógusok az iskolát mint közeget tették felelőssé a diákok attitűdjéért, és azt hangsúlyozták, hogy semmi, ami az iskolával kapcsolatos, nem motiválja a diákokat, még akkor sem, ha az nem a tanulási folyamattal van összefüggésben.

„A gyerekek többségének az a lényeg, hogy az utolsó óra után, amikor kicsöngettek, akkor minél messzebb az iskolától. És nehezen tudjuk itt tartani őket, még akkor is, hogyha mondjuk a diákönkormányzatnál felmérjük azt, hogy mit csinálnak szívesen délután, és hogyha erre lehetőséget teremtünk, arra sem. És amikor az iskola csinál külön napot a diákoknak, hogy itt kell bent lenni, de nincs tanítás, hanem számukra különböző programok, akkor már a befejezési óra előtt egy fél órával már az ajtó előtt sorakoznak, hogy mikor mehetnek.” (szakiskola)

Emellett megjelent az a szempont is, mely szerint a diákokat egyszerűen más tevékenységek foglalkoztatják, ezért az iskolával összefüggésben kevesebb erőfeszítést tesznek.

„Nagyon sok lánynál (...) a pasizás körül forog minden. A kibeszéléstől, a történekekig, tehát mindent az határoz meg. Tehát az határozza meg mindent, a szülőkkel, a tanárokkal való viszonyulást, mindent.” (szakiskola)

2. A következő gondolkörben kirajzolódott, hogy a pedagógusok általánosságban úgy látják: a diákok a „kisebb ellenállás felé” hajlamosak haladni, azaz olyan területeket választanak, ahol nem kell nagy erőfeszítéseket tenniük, illetve hamar feladják, ha számukra nehéznek tűnő feladattal találkoznak.

Ide tartozik például az a pedagógusi vélemény, mely szerint a diákok nemcsak a jelenben, hanem a jövőben is szeretnék olyan területen elhelyezkedni, ami kevés erőfeszítést igényel, és ez megnyilvánul a jelenlegi, iskolához és tanuláshoz fűződő attitűdjeikben is.

„Ők úgy jönnek ide, hogy a zöme például elhatározta, hogy villanyszerelő szeretne lenni, de leragadnak ott, hogy szeretnék lenni, és nem szeretnek érte sokat tenni. És bárminek nekiállnak, bármilyen jellegű feladatnak, akkor először mindig felméri, hogy az mennyi energia, és ha sok, akkor inkább neki se állnak.” (szakiskola)

„Az a lényeg neki, hogy most jól érezze magát, most minden jó legyen.” (szakiskola)

Néhány pedagógus a korábbi tapasztalatokat hibáztatja a jelenben érzékelt tendenciákért, azaz úgy gondolja, hogy a diákoknak korábban kellett volna elsajátítaniuk a megfelelő munkamorált és attitűdöt, annak megváltoztatásáért ők már keveset tehetnek.

„A normál osztályokban figyelhető az meg, hogy kevés a szorgalom, elkalandoznak, nehéz őket munkára bírni, egész egyszerűen elfáradnak. Nem szokták meg a rendszeres munkát, tehát azt, hogy dolgozni kell. Sokszor otthon sincs megfelelő feladatuk és kitartásuk. És mivel nincs az a követelés otthon, hogy ezt meg kell csinálni, ezért hajlamosak arra, hogy ilyen kampányszerűen tanulnak.” (szakközépiskola)

„A tanulás egy folyamat, ahhoz hozzá kellene szokni már kisebb gyerekkortól, hogy bírja, tudja ezt a terhelést.” (szakközépiskola)

3. Gyakori véleményként jelent meg, hogy a családi szocializáció deficitjei azok, amik a tanulással és az iskolával szembeni dominánsan negatív attitűdöt létrehozták. A pedagógusok arra világítottak rá, hogy amennyiben nincs támogatás a család részéről, akkor nehezen elképzelhető, hogy a diákok motiváltak lesznek az iskolai követelményeknek való megfelelésben, illetve elhagyatottnak érezhetik magukat a jövőjük tervezésében.

Példaként hozták fel, hogy a családtagok gyakran nem is érdeklődnek az iskolában történt események vagy az elvégzendő feladatok iránt, illetve van, hogy a gyerek nem akarja ezzel terhelni a szüleit.

„Én nagyon kevés olyan diákot ismerek, aki hazamenve ténylegesen előveszi a tankönyveket, és tanul. Ez abból is jön, hogy amikor hazamennek, senki nem foglalkozik azzal, hogy te most tanultál? Tehát őket minden nap arról is meg kell győzni, hogy van értelme a tanulásnak, hogy iskolába járjanak.” (szakiskola)

„Volt olyan diák, aki azt mondta, hogy azért nem mondja el az anyjának, mert ugye annyi gondja van, hogy nem akarja ezzel terhelni.” (gimnázium)

Említették még azt is, hogy a családi minta hiányában a másokhoz fűződő viszony alakulása sem optimális, az ott létrejövő hiányosságok más területeken is problémákat okozhatnak.

„Az is jelentősen befolyásolja a diákok iskolához való viszonyulását, hogy szerintem rettentően hiányzik a szocializáció egész kiskorban. Van, aki nem is járt óvodába, csak az utolsó évben, mert azt hiszem, az kötelező. Tehát hogy nagyon hiányzik az előzetes szocializáció, hogy gyerekek közt legyen, hogy játsszon, hogy megkapja ezeket az indításokat.” (szakiskola)

Mindeközben úgy érzik, hogy a gyerekeknek lenne igényük a felnőttektől érkező támogatásra, és amennyiben a családtól ezt nem kapják meg, a pedagógusokra hárulhat az így keletkező gondok feloldása is.

„Elsősorban azt érzem, hogy a családok támogatása nincs meg, tehát sok a széteső család, nincs ideje a szülőknek otthon beszélgetni velük, örülnek annak a szülők, ha a gyerek elvonul, jól van, csendben tanul, és nincs probléma, és ezeknek a gyerekeknek viszont nagyon nagy szükségük van a beszélgetésre, a problémák megbeszélésére.” (szakközépiskola)

„Este fáradtak már ahhoz, hogy foglalkozzanak a gyerekekkel, és nekünk itt most már jóformán ezt is pótolni kell, tehát majdhogynem pszichológusnak is kell lennünk sok esetben, ezek a gyerekek egészségügyi problémáktól kezdve, lelki dolgokig mindenben fordulnak hozzánk.” (szakközépiskola)

Végül pedig megjelentek olyan vélemények is, melyek szerint ez nem elszigetelt probléma, amely csak az ő diákjaik családjaira jellemző, hanem társadalmi méreteket öltő negatív tendencia.

„Egyre több az olyan család, ahol az anyagi jólét, az nagyobb hangsúlyt kap, és az, hogy a családtagok többet beszélgessenek, vagy többet legyenek együtt, az sajnos kisebb hangsúlyt.” (gimnázium)

„Egyre többen vannak, akiknél ez a hiány: közös együttlétek, akár közös étkezések, vagy az, hogy a problémáikat a szülőkkel beszéljék meg.” (gimnázium)

A fenti mondatokban kevésbé direkt módon, de megfogalmazódik az is, hogy a pedagógusokra a családi háttér deficitjei, a tanulók motivátlansága és az iskolához fűződő sokszor negatív viszonya miatt még nagyobb teher hárul, hiszen mindezek kezelése mellett kell még az oktatási és adminisztrációs elvárásoknak is megfelelniük.

4. A következő dominánsan kirajzolódó vélemény a tanár–diák kapcsolat átalakulása volt. A pedagógusok arról számoltak be, hogy a pályafutásuk alatt jelentősen átforgódott a tanulókkal való viszonyuk, és ez magával hozott egyéb, iskolai tevékenységekkel kapcsolatos változásokat is.

A pedagógusok egy része sokkal távolabb érzi magától a gyerekeket, mint néhány éve vagy évtizede, és ezt negatívan éli meg; fontosnak tartaná a közelebbi kapcsolat jelenlétét.

„A régebbi tanítványaimmal jobb viszonyban voltam, mint most, tudták, hogy mennyire mehetnek el, és nem éltek vissza ezzel.” (szakiskola)

„Régebben együtt mentünk kajatáborba, gólyatáborba, gyakoribbak voltak az osztálykirándulások, szerenád, bankett... Ezek már teljesen kihaltak.” (szakiskola)

„Ezelőtti időkben valahogy közvetlenebb volt a tanár–diák kapcsolat, ezt ott veszem észre, hogy például ezek a gyerekek azt hiszik, hogy mi a társadalom nem tudom, hogy milyen szintjén lehetünk, tehát például Facebookon már nem jelölnek be.” (szakiskola)

Mások éppen azt emelték ki, hogy jobbnak tartják a jelenlegi, távolságtartóbb viszonyt a diákokkal.

„Most kevésbé engedem magamhoz közel, a tisztes távolság az pont jó a gyerekekkel, mert visszaélnék vele.” (szakiskola)

„Én azt tartom, hogy a tanártól nem kell félni, de tartani kell. A tekintélyt el kell valahogy érni, és én abból a tekintélyből időnként engedhetek, de ha én bratyizok a gyerekekkel, mint fiatal tanár, akkor abból csak a balhé van. A távolságot meg kell tartani, de ezt nagyon nehéz eltalálni, hogy az mennyi.” (szakközépiskola)

A témával kapcsolatos vélemények harmadik típusa pedig az volt, hogy a diákokkal ma többet kell foglalkozni, és más eszközökkel kell hozzájuk közelíteni, mint a korábbi generációkhoz.

„Sokkal többet kell foglalkozni egy mai gyerekekkel, mint egy 10 évvel ezelőttivel, sokkal többet.” (szakiskola)

„Mi igyekszünk a változásokhoz idomulni, engedményekkel.” (szakiskola)

„Nekem nem volt olyan tanárom, aki olyan közelséget engedett volna meg, mint mondjuk én engedek a diákokkal, viszont nem érzem azt, hogy ez a tisztelet vagy a tanulói eredmény rovására menne. Nekik ez valahogy természetesebb, hogy könnyebben beszélnék velem privát témákról, és nem zárkózok el tőlük. És van olyan, hogy az órán is jobban partnernek tekint emiatt, lehet, hogy nem fog elfordulni.” (szakközépiskola)

5. A médiumok hatása szinte előre várható módon jelent meg a pedagógusok véleményében, főként arra vonatkozóan, hogy a diákok szívesebben töltik az idejüket a média nyújtotta világban, ott biztonságban érzik magukat, és hogy a való életben

– így az iskolában – történő eseményeket nehezen kapcsolják össze a számukra komfortos médiaélményekkel.

„A számítógépen és egyéb ilyen kütyükön kívül nagyon más nem érdekli őket.” (szakiskola)

„Az alap, az a baj, hogy nagyon erős befolyásoltság az, hogy ők a különböző információikat a médiától kapják, meg a kortársaktól kapják. Nagyon sok diák van, aki hazamegy és leteszi a táskát, és ott van neki, a társaság az a számítógép, meg az ilyen-olyan fantom dolgok a számítógépen keresztül.” (szakiskola)

„Szerintem annyi inger éri őket, és úgy el se tudom képzelni, milyen lehet nekiülni némelyiküknek egy-egy tanítási órán, hogy semmihez nem kapcsolódik egyik-másik tantárgy. És a világ sem olyan, ami körülveszi őket, hogy abból hozhatnának valamilyen kapcsolódási pontot, hiszen tv-műsort nem olyant néznek, interneten nem olyan jellegű olvasmányokat találnak, ha egyáltalán találnak bármit. Tehát a tanítási órák, azok ilyen kis szigetekskék az ő világukban, és nincs a valóságos létükhöz gyakran köze.” (szakiskola)

„Telefont használ, mert azon sokkal többet tud, mint amennyit varrni, vagy matekozni, vagy bármit csinálni. Abba vágja az egészet, nem lehet úgy rászólni, vagy meghatározni, hogy azt eltenni, mert akkor azt mondja, hogy akkor inkább nem jön, vagy őt nem érdekli.” (szakiskola)

„Szerintem őnekik van azért egy világuk a médiából, az internetből, amiben élnek, és akkor abból ők nem szeretnek kinézni, mert akkor megijednek.” (szakiskola)

„Nem az embertárrsal való kapcsolatban jelenik meg a szórakozás vagy az elfoglaltság, hanem magányosan, amit a technika lehetővé tesz.” (szakközépiskola)

6. Kisebbségi hangsúllyal jelent meg a pedagógusok válaszaiban a családi környezet „kényszerítő” hatása, azaz az iskolalátogatás, az iskolai feladatok elvégzésének nem pozitív értelemben vett serkentése a család részéről.

„De meglepő módon nagyon sok gyerek, főleg, akik hátrányos helyzetűek, halmozott hátrányos helyzetűek, nagyon szeretnek iskolába járni, és nagyon nem örülnek, mikor szünet van: itt történik valami, lehet, nem bántják őket, nincs olyan feladat, disznókat megeztetni. Hogy azért ez egy kényelmes élet ahhoz képest, még akkor is, ha kap két egyest, meg három kettest aznap.” (szakiskola)

„Azért van itt, mert tanköteles, meg elküldi a családja, hogy járjál, mert akkor kapsz még kaját, jár még ugye utánad a családi akármi, sajnos ilyen is van, és kiderül, hogy jó eszű a gyerek, és küzdünk a szülővel, hogy de hát akkor legyen értelme, meg legyen végzettsége.” (szakiskola)

7. Természetesen előfordultak – bár kis számban – olyan vélemények is, amelyek szerint a diákok érzik és tudják az iskola fontosságát, látják maguk előtt, hogy a jelenlegi feladataik hogyan kapcsolódnak össze későbbi terveikkel, ezért motiváltak az iskolai feladatok ellátásában.

„Van olyan – ugye ez egy rendész osztály, az enyém –, aki rendőr szeretne lenni, vagy katona szeretne lenni, és akkor nagyon fontosak ezek a tantárgyak, amiket itt tanul.” (szakiskola)

„Viszont nekem nagyon sok példám van arra, hogy (...) a tudat, hogy tyű, igen, van olyan rokonom, akinek sikerült, tanult és elhelyezkedett a szakmában.” (szakiskola)

„A két tanítási nyelvű osztályokban azért nagyon jó a színvonal, azok a gyerekek tanulni akarnak, dolgoznak, szorgalmasak, tehát készülnek.” (szakközépiskola)

Összehasonlítva a pedagógusok és a diákok véleményét az iskolának tulajdonított szerep vonatkozásában, a következő figyelhető meg: a tanárok által elmondott véleményekben túlnyomórészt az jelenik meg, hogy a diákok nem tartják fontosnak az iskolai tevékenységeket, motiválatlanok, a család nem megfelelő attitűdöt ad át nekik a tanuláshoz, nem optimális a tanár–diák viszony a harmonikus együttműködéshez. Ehhez képest a diákok körében azt láthattuk, hogy a többségük fel- és elismeri az iskola és a tanulás fontosságát az egyéni életútjában, emellett a tiszteleltre méltó tanárok esetében a diákokkal való kapcsolat minőségét is kiemelték, azaz fontosnak látják a pedagógusokkal való személyes viszonyt is a szakmai tényezőkön túl.

Természetesen nem tudjuk pontosan beazonosítani, hogy adott iskolán belül is megfigyelhetőek-e ezek az ellentétek, vagy jelen esetben a minta heterogén mivolta révén alakultak ki, de a fent bemutatott interjúrészletek alapján ezen témákban a pedagógusi, illetve a diákvélemények külön utakon járnak.

II. Jövő: a diákok jövőképe

A második fő kérdésblokk arra vonatkozott, hogy a pedagógusok milyennek látják a fiatalok jövőképét, illetve látnak-e ebben valamilyen változást az elmúlt évekhez képest. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok mennyire látják kidolgozotttnak, biztosnak azokat az elképzeléseket, terveket, amelyeket a diákok a saját jövőjükre vonatkozóan megalkotnak.

A válaszok ismét rendkívül sokszínűek voltak, így a könnyebb áttekinthetőség érdekében az alábbi fő kategóriákba soroltuk őket.

1. A pedagógusok nagy része úgy látja, hogy a diákoknak nincs vagy pedig irreális a jövőképe, azaz tizenegyedikes korukban még vagy egyáltalán nem rendelkeznek jövőre vonatkozó elképzelésekkel, vagy pedig homályos, gyakran nem reális fantáziáik vannak ezzel kapcsolatban.

„A gyerekek meg már nem is tudják, mit szeretnének, hogy melyik irányba akarnak menni.” (szakiskola)

„Nagyon sok a bizonytalan gyerek, akinek teljesen homályos a jövőképe, hogy mire vagyok én alkalmas, tehát a saját igényeivel sincsenek tisztában.” (gimnázium)

A véleményekben előkerült az is, hogy a diákok alapvetően a jelenben élnek, csak a „most”-ban történő események érdeklik őket, ezért nem is töprengenek azon, hogy mi fog később történni.

„Az a baj, hogy rövid távú dolgokban gondolkodnak, és hosszú távra nagyon nehéz bármit is tőlük. Egy-kettő van, aki nagyon tudatos, és tényleg tudja, hogy ezzel szeretne foglalkozni, az tényleg csak egy-kettő. Van, aki meg úgy van vele, hogy ezt megcsinálom, és utána majd lesz valami. Tehát mindig inkább csak az elkövetkezendő időszakra gondolnak.” (szakiskola)

A pedagógusok szerint az is előfordul, hogy van jövőképe a fiataloknak, de az olyasmiról, amire nem lehet építeni, ami csak egy általános elképzelés a következő évekre vonatkozóan.

„Sok elképzelés van, csak nem a szakmához kapcsolódó. Majd elmegy külföldre, elég-gé benne van most ez a pakliban, hogy elindul és elmegy külföldre, vagy akik maradnak, szülnék, és akkor úgyis ott lesz a családi pótlék.” (szakiskola)

„Mert mindegyik azt gondolja, mindegyik lány, hogy jön a szőke herceg, fehér lovon, és akkor őt el fogja tartani.” (szakiskola)

Néhány pedagógus szerint a tanulók még nem érettek arra, hogy megfelelő döntést hozzanak ebben a kérdésben, és megengedő a véleményük azzal kapcsolatban, hogy ennyi idősen valóban tudniuk kellene-e a diákoknak, hogy merre szeretnének tovább haladni.

„Meg kell szerintem érniük arra, hogy, hogy megértsék azt, hogy tanulás nélkül, papír nélkül vagy egy egyetem, főiskola nélkül nem fognak tudni elhelyezkedni.” (szakiskola)

„Az a baj, hogy nagyon korán kell nekik eldönteni igazából, hogy mit szeretnének, nem nagyon tudnak ezzel mit kezdeni.” (szakiskola)

„Én se tudtam még akkor, hogy mit akarok csinálni. Tehát lehet, hogy náluk is ez van, hogy még nem tudják ők még, hogy mit akarnak.” (szakiskola)

„Nem látnak tovább, mint hogy most itt vagyunk az iskolában, és igen, ez el fog múlni, és valamikor el fogok menni, és állást fogok keresni, és be kell adnom egy önéletrajzt és állásinterjún leszek. De nem tudom, hogy én 16 éves koromban, vagy 17 éves koromban mennyire éreztem ezt át, szerintem én sem.” (szakiskola)

A válaszokban az is megjelent, hogy a diákok nem tudják, mire támaszkodjanak ebben a kérdésben, és talán ez is keltheti a jövőkép bizonytalanságát vagy irreális mivoltát.

„Többször tantárgy szerint választanak pályát.” (gimnázium)

„A gyerekek egymásra is hallgatnak... te hova mész.” (gimnázium)

„A szülő is sokszor tanácsstalan, a tanártól várja, hogy valami jó ötletet adjon.” (gimnázium)

A pedagógusok szerint az is előfordul, hogy a diákok egy-egy iskola követelményeivel sincsenek tisztában – például hogy mi kell az érettségihez vagy mit igényel egy egyetemi képzés –, és emiatt válik irreálissá a jövővel kapcsolatos elképzelésük.

„A szakközépbe azt hiszik, hogy ők majd idejönnek, és majd megcsinálják. Nem tudják, nincsenek felvilágosítva arról, hogy... én azt szoktam mondani, hogy sokkal komolyabb munkát végeznek, mint a gimnáziumban. Le kell nekik érettségizni, és ugyanazt az érettségit csinálja, mint az elit gimnázium.” (szakközépiskola)

„Kevesebb az, akinek van jövőképe, kevesebb az, aki előre tud gondolkodni, és több az, aki feladja. És úgy érzi, hogy nincs elég kitartása ahhoz, hogy... ez rengeteg, ez a követelmény, ennek nem tud megfelelni, ehhez túl sokat kellene tanulni.” (szakközépiskola)

„Nehéz helyzetben vannak, mert egyre bővül a továbbtanulásban, és azt sokszor nem tudják, hogy az adott szak mihez vezet, csak tapogatóznak.” (gimnázium)

2. A jövőkép bizonytalanságát a megkérdezett pedagógusok szerint okozhatja az is, hogy a diákok számára a lehetséges jövő nem motiváló; látják maguk előtt szüleik példáját, és előfordul, hogy ez a példa nem olyan, amit követni szeretnének.

Ide sorolható a munkanélküliség mint az iskolák befejezése utáni lehetséges jövő, ami természetesen fenyegető a diákok számára.

„Ez most már nagyon nehézé vált, mert tudják a gyerekek, hogy ha el is végzik az iskolát, megtanulnak egy szakmát, akkor nem tudnak hol munkát kapni.” (szakiskola)

„Egyrészt teljesen bizonytalan, tehát a gyerekek azért gondolom, hallják azért ismerősöktől, szülőktől, hogy például hiába volt diplomája, nyelvvizsgálja, a munkahelyek megszűnnek egyik napról a másikra.” (szakközépiskola)

„Egyre nehezebb motiválni, és úgy gondolom, hogy nemcsak nálunk, hanem bárhol. Nagyon nehéz és ez a pályaválasztással is összefügg tényleg olyan utat mutatni főleg, hogyha a családba munkanélküliek a szülők, hogy van értelme tanulni.” (gimnázium)

A fentiek mellett az anyagi nehézségek, az egyes munkakörökben megkereshető bér szintén visszavetheti a motivációt a pedagógusok szerint.

„Ha elhelyezkednek a gyerekek, nagyon minimális összeget lehet keresni, és ezért nem túl vonzó számukra ez a szakma.” (szakiskola)

„Tudják azt, hogy a családok milyen nehezen élnek, és ezért mennyit kell tenni, tehát tudják a fizetéseket, hogy miből lehet megélni, annyi mindent.” (szakközépiskola)

„Az én osztályomban főleg a tehetségesek közül választottak olyat, amit nem azért választottak, mert őt ez érdekli a legjobban, hanem azért, mert el kell tartani a családot, fiúk esetében.” (gimnázium)

3. A jövőképet formáló lehetséges tényezők között megjelent a szülői minta, mind pozitív, mind negatív értelemben: pozitív, ami mindvégig motiválja a diákokat a tanulmányaik során és példát állít eléjük, és negatív, amennyiben a szülők nem tudják vagy nem akarják támogatni gyermeküket a továbbjutásban.

„Csak hogy egyáltalán érdekli a tárgy, egyre kevesebb, mert ismét csak nincsen mögötte szülői minta. Tehát a mi gyerekeink nem akármilyen környezetből jönnek, ahol nagy dolgot jelent már maga az érettségi megszerzése is.” (szakiskola)

„Aki viszont tovább akar tanulni, azon már kilencedikben érezzük, hogy otthonról is van egy olyan háttér, aki azt szeretné, hogy eredményt érjen el, és azok folyamatosan úgy is tanulnak végig, és úgy készülnek.” (szakközépiskola)

„Hát hogy minél hamarabb pénzt keressenek, ugye az a cél. Nem az, hogy minél tovább tanulni, mert ők nem tudják eltartani, 20 éves korig jár a családi pótlék, addig esetleg megengedik, hogy járjanak iskolába, de utána már nem. Sőt a családi pótlékot elveszik a gyerektől.” (szakiskola)

4. A pedagógusok véleménye szerint az sem ritka, hogy a gyerekek túl későn kezdenek el gondolkozni a jövőjükön, amikor már előfordulhat, hogy nincs vagy kevesebb lehetőségük van a korrigálásra vagy az előrejutásra.

„Én ezt látom ebben az iskolában a gyerekek nagy részénél, hogy majd tizenkettedikbe, majd második félévbe, jó, akkor majd duplázok. Van, amelyik igen, tehát van egy-két gyerek, amelyik összeszedi magát. Van egy-kettő, amelyik már kilencediktől kezdve nagyon teper, de nem ez a jellemző.” (szakiskola)

„A mostani 12. osztályban 20-ból kb. 3-4 diák tudja, hogy mit akar, tanulni vagy dolgozni akar.” (szakközépiskola)

„Nem ritka az, hogy változtatnak, akár utolsó pillanatban is.” (gimnázium)

5. Végül természetesen vannak olyan diákok is, akiknek határozott elképzelésük van a jövőjükkel kapcsolatban, és azzal is tisztában vannak, hogy milyen lépéseken keresztül kell azt megvalósítaniuk.

„Itt vannak, tudják, hogy miért vannak itt, és azért vannak itt, mert meg szeretnék tanulni ezt a szakmát. És ez tanulmányi eredményben, hozzáállásban, mindenben látszik.” (szakiskola)

„Van rengeteg olyan gyerek, akiknek távlati terveik vannak, hogy mit fog érettségi után csinálni, merre fog továbbtanulni.” (szakközépiskola)

„Általában mondom, hogy tudatosak, tehát azért a 8 évfolyamos tanulók többsége azért tudja, hogy mit akar, és hát ott azért az elit pályák vannak. És többnyire reálisak az elképzelések.” (gimnázium)

Az előző nagy témához képest ebben a kérdéskörben összecsengett a diákok és a pedagógusok véleménye. Gyakorlatilag ugyanolyan arányban jelentek meg mindkét

csoportban az elképzelések arra vonatkozóan, hogy miként látják a jövőt a fiatalok: a pedagógusok beszámolóiban kevés olyan diák szerepelt, aki magabiztosan tudja, hogy mit szeretne a továbbiakban, és ez a határozottság a diákoknál is hasonlóan alacsony számban jelentkezett. A többi eset, ami a bizonytalanságot, aggodalmat, motiválatlanságot jelenítette meg, nagyon hasonló háttértényezőkre épült tanároknál és diákoknál is: az egzisztenciális bizonytalanság, a családi támogatás kérdése, illetve a lehetőségek néha túlzottan széles köre. A pedagógusok olyasféle jövőképeket vázoltak fel az általuk bizonytalannak tartott diákok esetében, mint amit a tanulók maguk is megfogalmaztak: a külföldre távozás, szakmaváltás és a lehetséges munkakörökkel kapcsolatos tapasztalatlanságból fakadó hezitálás. Mindemelllett a tanárok egy része tolerálja azt, hogy a diákok ebben az életszakaszban még nem tudják pontosan, mihez szeretnének kezdeni, és ez az elfogadás főképpen a szakiskolákban oktató pedagógusoknál jelent meg.

ÖSSZEFOGLALÁS

A fentiekben olvasható interjúrészletek meglehetősen összetett képet tárnak elénk. A diákok jövőbeli elképzeléseivel, szerepmoddelleivel, az iskolához fűződő viszonyával kapcsolatban mind a tanulók, mind a pedagógusok többféle befolyásoló tényezőt említettek, amelyek az egyéni jellegzetességektől (pl. tehetség, kitartás) a személyközi kapcsolatokon át (pl. tanár–diák viszony) egészen a társadalmi szintig (pl. normák) terjedtek. Mindez jól mutatja, hogy a szocializációban az egyén és a konkrét szereplők mellett egy időben mi minden más is jelen van, ami formálja az adott kérdésben kialakult képet.

Ezt az irányvonalat foglalja magában a „fejlődési fülke” elmélete, amely Super és Harkness (1986) nevéhez fűződik. Az elmélet egyik alaptézise, hogy a gyermeket körülvevő szűkebb környezetet mindig egy kulturális rendszer részeként kell felfogni. A fejlődési fülke közepén a gyerek helyezkedik el, és őt három alrendszer veszi körül: a fizikai és szociális környezet, a gyermeknevelési szokások, illetve a nevelők jellemzői. Az összetevők egyszerre hatnak az egyénre és emellett egymásra is.

Saját témánk szempontjából ez azt jelenti – és ez a fenti interjúkban is megmutatik –, hogy az iskola, az ott jelen lévő szocializációs hatások (pedagógusok, kortársak, a szervezeti kultúra stb.) sosem önmagukban határozzák meg a felnevelkedés folyamatát, hanem egymással és más környezeti tényezőkkel (pl. családi értékek) kölcsönhatásban.

A „fejlődési fülke” alrendszerei optimális esetben koherens módon működnek, de megjelenhetnek közöttük ellentmondások is, ilyen például a családi támogatás véleményekben is említett hiánya. A családi szocializáció jellegzetességei meghatározzák, hogy a gyermek milyen attitűddel viselkedik az iskola és a tanulás iránt, mi jellemző a motivációira, hogyan viszonyul a tekintélyhez stb. A pedagógia nézőpontjából így a családi szocializáció a gyermek egyik „adottsága”, amelyet megfelelő módon kell tudni kezelni, korrigálni vagy kiegészíteni (Somlai 1997). A család lényegi jellemzői, a szocioökonómiai státuszból is fakadó nevelői stílusa, értékrendje, kommunikációja jelentősen eltérhet az iskolában elvártaktól. A differenciákból fakadó nehézséget fokozhatja, hogy a szülőnek sokszor kevés információja van arról, hogy az iskolában

milyen nevelőmunka folyik, és a pedagógus sincs mindig tisztában azzal, hogy a családban milyen folyamatok zajlanak. A szülők emellett a születéstől kezdve vannak szocializációs hatással a gyerekre, főként indirekt módon. A pedagógus viszont csak a kisgyermekkor végén kapcsolódik be a nevelés folyamatába, és legtöbbször direkt módszereket alkalmaz (Kathyné 2010). Az iskolai szocializáció viszont csak akkor lehet igazán eredményes, ha építeni tud a családira, ha a gyermek olyan beállítódásokat és viselkedésmódokat hoz magával, amelyek ha nem is teljesen egyeznek az iskolában elvártakkal, de legalább hasonlítanak hozzá (Solymosi 2004).

Különbséget jelenthet a szűkebb társas és formális közegben az iskola és a képzés típusa is. Bár az interjúkra épülő kutatásban sokszor nincs lehetőség a számszerűsített összevetésre a különböző intézményekbe járó tanulók és pedagógusok véleményéről, a fentiek alapján a szakiskolákba, szakközépiskolákba vagy gimnáziumokba járó tanulók és az ott tanító pedagógusok elképzelései között találhatunk különbségeket. A gimnáziumi tanulók az iskola szerepét más szempontból emelték ki: számukra az ott szerzett tudásanyag a legfontosabb (ami elengedhetetlen a sikeres egyetemi felvételihez és az ottani boldoguláshoz), míg a szakiskolások a jövőjükkel kapcsolatos kérdéseknél a szakmai gyakorlat meglétét vagy hiányát, a szakmával elérhető későbbi lehetőségeket említették. Mindezek alapján másként tekintenek a szűkebb környezetük egyik legfontosabb összetevőjére, más személyes célokkal kötik össze az ott megszerzhető ismereteket és egyéb előnyöket. Nagy valószínűséggel a pedagógus–diák kapcsolatban is eltérést hoz létre ez a különbség: a gimnáziumban és a szakközépiskolákban oktató pedagógusok a közismereti tárgyak esetében kézzelfoghatóbb távoli célként tudják megjelölni az érettségi megszerzését, míg a szakiskolák tanárai, akik nem szakmai tárgyak oktatásával foglalkoznak, gyakran számoltak be a diákok motiválatlanságáról.

Emellett – visszatérve a „fejlődési fülke” elméletére – a szélesebb körű gazdasági és társadalmi átalakulások is formálhatják a gyermeket körülvevő kontextust (például a munkaerő-piaci változások befolyásolják a szülők attitűdjét a gyerek taníttatásával kapcsolatban), illetve maga az egyén is visszahat a különféle alrendszerek működésére, például a viselkedése módosíthatja a pedagógusok által alkalmazott nevelési módszereket (Super és Harkness 1986).

Egy ilyen változásnak lehet kiindulópontja például az az ellentmondás, amire a diákok és a tanárok véleményeiben bukkanhatunk: a pedagógusok szerint a diákok nem tartják fontosnak az iskolai tevékenységeket, motiválatlanok, a család nem megfelelő attitűdöt ad át nekik a tanuláshoz, nem optimális a tanár–diák viszony a harmonikus együttműködéshez. Ehhez képest a diákok többségénél kiemelkedett az iskola és a tanulás fontossága az egyéni életút vonatkozásában, emellett a tiszteletre méltó tanárok esetében a diákokkal való kapcsolat minőségét is kiemelték, azaz fontosnak látják a pedagógusokkal való személyes viszonyt is a szakmai tényezőkön túl. Azt láthatjuk tehát (természetesen úgy, hogy nem tudjuk párba állítani a diákok és tanárok véleményét), hogy másképp gondolkoznak ugyanarról a témáról, és nagy valószínűséggel ez a különbség nem nyilvánvaló a két fél számára. Lehetséges, hogy – amennyiben ennek nincs hagyománya a pedagógus módszereiben – érdemes lenne ezen témákról részletesebb párbeszédet folytatni a diákokkal. Ez leginkább a pedagógusok számára lehetne áldásos, hiszen a saját tevékenységükről és az iskola meghatározó szerepéről való pozitív visszacsatolás saját attitűdjüket is formálhatná.

A másik fontos és kiemelésre érdemes témakör a felnevelkedés folyamatának és a felnőttekhez való viszony megváltozásának a kérdése. A pedagógusok többször említették, hogy a fiatalok „mások”, mint a korábbi generációk, másfajta problémákkal küzdenek, és hogy benyomásuk szerint sem a szülő, sem a pedagógus nem tud megfelelő megoldást nyújtani életük kérdéseire. Mindez egy olyan jelenséggel áll összefüggésben, amit „posztmodern gyermekkor” vagy „megváltozott gyermekkor” névvel illetnek (Majzikné 2008). Ennek értelmében a társadalmi folyamatok megváltozása révén átalakult a gyermekkor is, azaz a fiatalok másfajta hatásokkal szembesülnek, mint a korábbi generációk. Az oktatás és nevelés céljait mindig az adott társadalom elvárásai határozzák meg, az egyének személyiségvonásait, a felnőttek által alkalmazott nevelési módokat pedig az adott korszak keretei között lehet értelmezni. A nevelésnek így a társadalmi valóság nemcsak a kiindulópontja, de egyben a végcélja is (Vajda 2005). Mindezen tényezők két lényeges területen is éreztetik hatásukat:

1. Néhány évtizeddel ezelőttig a gyermek bizonyos életkoráig a pedagógus vagy a szülő fölényben volt a fiatallal szemben: tapasztalataiból fakadóan több ténnyt ismert a világról (ennek az alapja az ún. *book learning*, ami főként a lexikális tudásra utal), emellett a társas kapcsolatok, az élettapasztalatok tekintetében is előnyben volt (ennek hátterében az ún. *life learning* áll, ami például az emberek közötti viszony mozgatórugóinak ismeretét jelenti). Ami ma is jellemző, az a *book learning*-re alapozott fölény, ami viszont átalakult, az az, hogy a *life learning* által szerzett életbölcsességek már nem alkalmasak arra, hogy a fiatal generáció boldoguljon a segítségükkel. Amit a felnőtt több-kevesebb sikerrel alkalmazott a saját életútja során, az ma már nem könnyen használható, sőt, igen sokszor elavultnak tekinthető (Popper 2006). A mai kor nevelői annak érdekében, hogy választ találjanak azokra a kérdésekre, amik a fiatalok terelésével, az iránymutatás lehetséges módjaival kapcsolatosak, már nemcsak a tudományra, hanem olyan forrásokra is támaszkodnak, melyek alapjaikban nem függenek össze a gyerekneveléssel; így például a különféle médiumokban megjelenő tartalmak hatással lehetnek a pedagógus-gyerek viszony alakulására (Lightfoot és Valsiner 1992).

2. A „posztmodern” gyermek már nem támaszkodik úgy a szüleiére vagy a tanáraira, mint a korábbi generációk. Ez legfőképpen annak köszönhető, hogy a gyerekek bizonyos területeken többet tudnak, mint a felnőttek, akik ilyen értelemben „esendővé” válnak a szemükben, tudásuk leértékelődik (Steinberg és Kincheloe 1997). Létezik egy speciális terep, ahol a fiatalok többnyire kompetensebbek, mint a felnőttek, és ami a mai kor egyik legfontosabb részévé vált, ez pedig a média. Ez nemcsak a hétköznapi tevékenységekben való jártasságot határozza meg, hanem a felnevelkedés folyamatát is módosíthatja: a külső tényezők korábban jellemzően a felnőtteken keresztül hatottak a gyerekekre, ma a médiumok szerepének növekedésével egyre több befolyásoló erő éri a felnőtteket a gyerekeken keresztül (Buda 1994). A fiatalok érdeklődését, személyközi kommunikációját, gondolkodásmódját egyértelműen formálja a média (lásd pl. Bryant és Thompson 2002), és a változások természetesen nem kerülhetik el az iskolát sem.

A médiumok ismerete, az ott zajló folyamatok megértése, jártasság szerzése a médiumokhoz köthető kommunikációban és világszemléletben a pedagógus (kétségtelenül egyre bővülő) kompetenciái közé kell, hogy tartozzon, mert ennek hiányában félő, hogy a tanulók elképzelései, vágyai, a diákcsoportok belső világa zárva marad előtte.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Boudon, Raymond (2001): *The Origin of Values. Sociology and Philosophy of Beliefs*. New Brunswick–London, Transaction Publishers.
- Bryant, Jennings – Thompson, Susan (2002): *Fundamentals of Media Effects*. New York, McGraw-Hill.
- Buda Béla (1994): *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Budapest, Animula Kiadó.
- Kathyné Mogyoróssy Anita (2010): *Pedagógusok és szülők: együtt-működés*. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza?* Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 5–15. o.
- Kósa Éva (2005): *A szocializáció elméleti kérdései*. In: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris, 46–113. o.
- László Miklós (2010): *Példakép kutatások: 2000–2009*. Budapest, AKTI, 2. szám.
- Lightfoot, Cynthia – Valsiner, Jaan (1992): *Cultural Communication and Parental Belief Systems: Possible Effects on the Construction of Personal Cultures*. In: Sigel, Irving – McGillicuddy-DeLisi, Ann – Goodnow, Jacqueline (eds.): *Parental Belief Systems*. 2nd edition. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Majzikné Lichtenberger Krisztina (2008): *Szocializáció a posztmodern társadalomban, és ennek hatása a fiatalok családképére*. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Popper Péter (2006): *Nemzedékek sorsa és felelőssége*. In: Popper Péter (szerk.): *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, Saxum Kiadó, 97–139. o.
- Robbins, Alexandra – Wilner, Abby (2001): *Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties*. New York, Putnam Books.
- Schaffer, David – Brody, Dwain Henderson (1981): *Parental and peer influences on moral development*. In: Henderson, Ronald W. (ed.): *Parent-child Interaction*. New York, Academic Press.
- Solymosi Katalin (2004): *Fejlődés és szocializáció*. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 29–50. o.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átöröklés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, Corvina.
- Steinberg, Shirley – Kincheloe, Joe L. (eds.; 1997): *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood*. Colorado, Westview Press. pp. 1–31.
- Super, Charles M. – Harkness, Sara (1986): *The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture*. In: *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 545–569.
- Vajda Zsuzsanna (2005b): *Az iskola*. In: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris, 292–362. o.
- Váriné Szilágyi Ibolya (2003): *Az értékek egyetemes és kultúrspecifikus természetéről*. In: Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.; 2003): *Értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 7–21. o.

KURUCZ ORSOLYA ÁGNES: DÖNTÉSI HELYZETEK, STRATÉGIÁK ÉS KÖVETKEZMÉNYEK – ÁTMENET A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBA

BEVEZETŐ

A diákok számos átmenetet megélnék tanulói életútjuk során. Egyes átmenetek a személyiségfejlődéssel: az életkori sajátosságokkal, a szellemi és a testi fejlődéssel kapcsolatosak. Vannak azonban rendszerszintű átmenetek is, amelyek a közoktatás szerkezeti felépítéséből adódnak. Egy átlagos magyar fiatal négy rendszerszintű átmenettel szembesül: elsőként otthonról az óvodába, majd az óvodából általános iskolába kerül. Ezt követi a középfokú oktatásba való átmenet, ahonnan továbbhaladhat a felsőoktatás/a továbbtanulás vagy a munka világába. Az átmenet során számos társadalmi és intézményi kihívás éri a fiatalokat: ilyen például a beilleszkedés egy új intézményi struktúrába, egy osztályközösségbe, a megfelelés az új elvárásoknak. A képzési szintek közötti átmenet eredményes kezelésében fontos szerepet játszik a támogató közeg, amely ideális esetben körülvéshi a tanulót: akit támogatnak, annak kevesebb nehézsége lesz a későbbiekben, illetve nagyobb eséllyel lesz sikeresebb a középfokú tanulmányai során (Anderson et al. 2000). Az átmenet folyamatát, körülményeit több aspektusból lehet vizsgálni. A téma leggyakrabban az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai val a családi, illetve szociokulturális hatásokkal foglalkozó kutatásokban kerül elő (Györgyi-Imre 2000; Rudolph et al. 2001). Ezek a dimenziók ebben a tanulmányban is megjelennek, azonban az átmenet folyamatát elsősorban a tanulók szemszögéből vesszük górcső alá. Feltárjuk, hogy milyen körülmények játszanak szerepet az iskolaválasztással kapcsolatos döntési folyamatban, megvizsgáljuk, hogy milyen döntési modellek állíthatók fel, kik és milyen módon határozzák meg a döntéshozatalt. Az elemzés tárgyát képezi továbbá annak vizsgálata is, hogy az átmenet sikeressége, sikertelensége milyen kapcsolatban áll a tanulónak az iskolájukkal kapcsolatos értékítéletével, illetve milyen módon hat a fiatalok későbbi tanulmányi eredményeire.

Elemzésünk során két adatfelvétel eredményeire támaszkodtunk. Az egyik egy közel 14 ezer tanuló bevonásával megvalósuló kérdőíves adatfelvétel,¹ a másik pedig egy 12 iskolában lefolytatott kvalitatív kutatás, amelynek során közel 70 diákkal készítettünk egyéni vagy fókuszcsoporthos interjúkat.²

AZ ISKOLAVÁLASZTÁSI FOLYAMAT HÁTÉRTÉNYEZŐI

A középfokú oktatásba való átmenettel kapcsolatos vizsgálódásainkat a felvételi szándékoknak és ezek teljesülésének a vizsgálatával kezdjük. Feltettük a kérdést a tanulóknak, hogy eredetileg milyen képzéstípusra szerettek volna járni az általános iskolai tanulmányuk befejezése után. Ezáltal képet alkothatunk egyrészt az eredeti preferen-

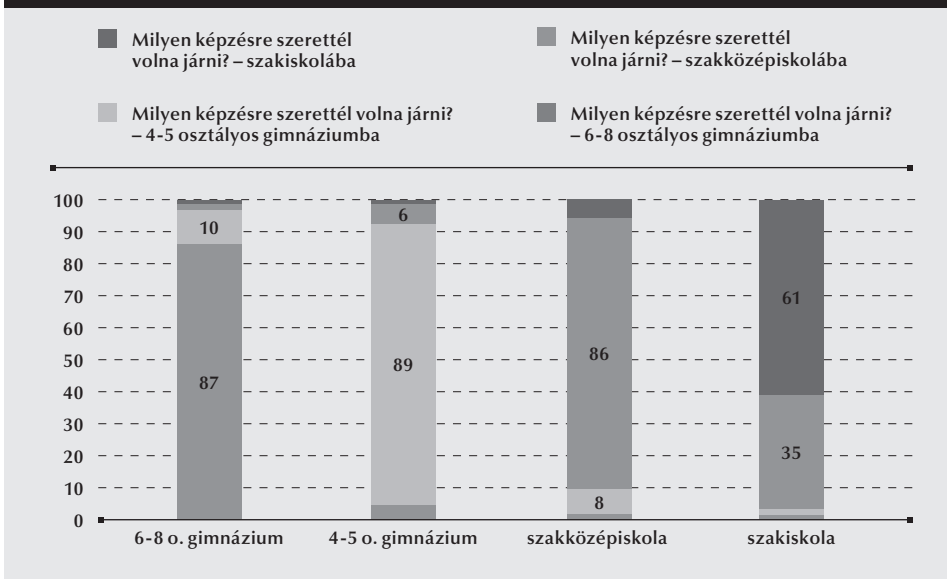
1 A kérdőíves adatfelvétel a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében valósult meg, az adatbázis 13 826 kitöltött diákkérdőívet tartalmaz.

2 A kutatás a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretében valósult meg. A részt vevő diákok között voltak gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzésben tanulók egyaránt.

ciákról, másrészt – a tanulók tényleges képzési helyével összevetve – az átmenettel kapcsolatos siker-vagy kudarcélményekről is. Utóbbiak jelentősége abban rejlik, hogy alapvető hatással lehetnek a középiskolai életút alakulására. Az eredmények alapján a többség az érettségit adó képzésekre szeretett volna bejutni – 7%-uk 6-8 évfolyamos, 34%-uk 4-5 évfolyamos gimnáziumba, 42%-uk szakközépiskolába –, szakiskolát pedig csupán a válaszadók 17%-a célzott meg. Ha e szándékokat összevetjük azzal, hogy a diákok jelenleg mely képzéstípusban tanulnak, az alábbi kép rajzolódik ki: a középfokra történő átmenet során a fiatalok nagy része (77%) abba az iskolába nyert felvételt, amit elsőként jelölt meg a felvételi lapon.

Az 1. ábra alapján a felvétel szempontjából a „legeredményesebbnek” az érettségit adó képzések diákjait mondhatjuk. A szakközépiskolai tanulók 86%-a, a 6-8 évfolyamos gimnazisták 87%-a, míg a 4-5 évfolyamos képzési típusban tanulók 89%-a az eredeti célkitűzéseinek megfelelő képzésben tanul. Nem ilyen pozitív a kép a szakiskolás fiatalok esetében: csupán 61%-uk mondta azt, hogy eredetileg is a szakképzést célozta meg. Az átmenet során eredményesnek mondható tanulói rétegek vizsgálatán túl megnéztük azt is, hogy a „sikertelennek” mondható fiatalok eredetileg hol szerettek volna továbbtanulni. Az érettségit adó képzések esetében a tanulók körülbelül egytizede sorolható a fentebb említett kategóriába. Ha ezt a réteget a különböző kategóriák szerint vizsgáljuk, eltéréseket találunk az eredeti célkitűzés kapcsán az egyes képzések tanulói között. A szerkezetváltó gimnáziumban tanuló fiatalok közel 10%-a inkább 4-5 osztályos képzésbe szeretett volna kerülni. Ennek hátterében – elsősorban az interjúk adatfelvétel tapasztalataira támaszkodva – az állhat, hogy sok tanuló nem szívesen hagyja ott idő előtt a már jól ismert általános iskolai (osztály)közösséget. A hagyományos gimnáziumok tanulói között 4% azoknak az aránya, akik eredetileg 6-8 évfolya-

1. ábra: A képzés tényleges és korábban preferált típusa (%)



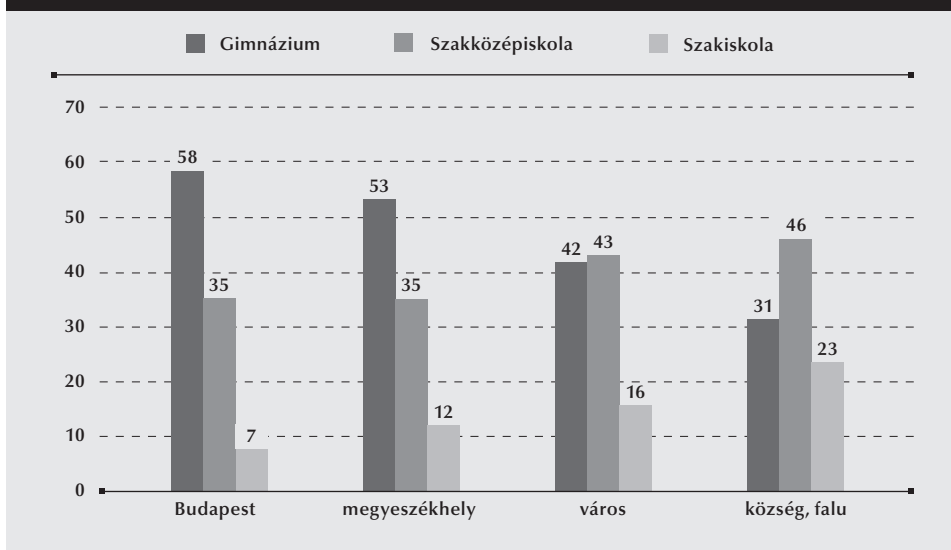
Forrás: Saját szerkesztés

mos gimnáziumban szerettek volna tanulni, ami a többségük esetében a sikertelen felvételi vizsga miatt hiúsult meg. Gimnáziumból a szakközépiskolai tanulók közel egytizede szorult ki, végül szakközépiskolába a szakiskolások 35%-a nem jutott be.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy milyen jellemzőkkel írhatók le az egyes képzési típusokat megcélzó fiatalok. Elsőként azt néztük meg, hogy milyen képzéseket céloztak meg a fiúk és milyen a lányok. A mintába bekerült fiatalok túlnyomó többsége nemtől függetlenül az érettségit adó képzéseket preferálta: a fiúknak az ötöde (20,8%), a lányoknak pedig csupán a nyolcada (12%) szeretett volna szakiskolában továbbtanulni. Eredetileg a gimnáziumot célozták meg a fiúk kb. harmada, míg a lányok közel fele. Szakközépiskolába nemtől függetlenül hasonló arányban készültek a fiatalok, alig néhány százalékpont eltérés van a fiúk javára (44% és 40%).

További eltéréseket tapasztalhatunk a választási preferencia kapcsán, ha megvizsgáljuk a különböző településtípusokon élő fiatalokat (2. ábra). A nagyobb települések – főváros, megyeszékhelyek – tanulói eredeti célkitűzéseiket tekintve nagyon hasonlóan egymáshoz. Az itt élők elsősorban a magasabb presztízsű gimnáziumi képzésekre akartak bejutni: a budapestiek 58%-a, a megyeszékhelyek tanulóinak pedig 53%-a. Szakközépiskolát mindkét településtípus esetében a diákok 35%-a célzott meg. Minimális eltérést a szakiskolába jelentkező fiatalok esetében tapasztalhatunk: a megyeszékhelyeken lakók némileg magasabb arányban szerettek volna szakképzésben továbbtanulni, mint a budapestiek. Még inkább kitűnik a nagyobb településeken élő fiatalok közötti hasonlóság, ha megnézzük a kisebb települések diákjainak továbbtanulási aspirációját. Ahogy haladunk a kisebb településtípusok irányába, úgy nő azoknak az aránya, akik a képzési struktúrában lejjebb található iskolákat célozták meg. A városi fiatalok közel azonos mértékben szerettek volna valamilyen gimnáziumba

2. ábra: Az általános iskola végén preferált középfokú képzés a tanuló lakhelyének tükrében (%)



Forrás: Saját szerkesztés

vagy szakközépiskolába (42-43%) bekerülni, míg szakiskolába csupán 16%. A községi, falusi fiatalok közel fele elsősorban szakközépiskolában szeretett volna továbbtanulni, gimnáziumban 31%-uk, míg szakiskolában 23%-uk képzelte el a jövőjét az általános iskola folytatásaként.

A továbbtanulással kapcsolatos aspirációkat nagymértékben meghatározza a tanulmányi eredmény is.³ A kérdőíves adatfelvétel során a nyolcadikos év végi bizonyítványuk átlagáról kérdeztük meg a fiatalokat, ami már nem meghatározó a felvételi pontszámok tekintetében, azonban azt feltételezzük, hogy az év végi teljesítmény alapján is vonhatóak le következtetések arra vonatkozóan, hogy a tanulói eredményesség milyen mértékben határozza meg a továbbtanulással kapcsolatos aspirációkat. Azok a fiatalok, akiknek a nyolcadikos év végi bizonyítványuk átlaga hármas vagy az alatti volt, elsősorban a szakképző programokat célozták meg, 42%-uk szakközépiskolában, 51%-uk pedig szakiskolában szeretett volna továbbtanulni, és csupán 7% körül mozog azoknak az aránya, akik a gyengébb teljesítmény ellenére gimnáziumban szerettek volna továbbtanulni.

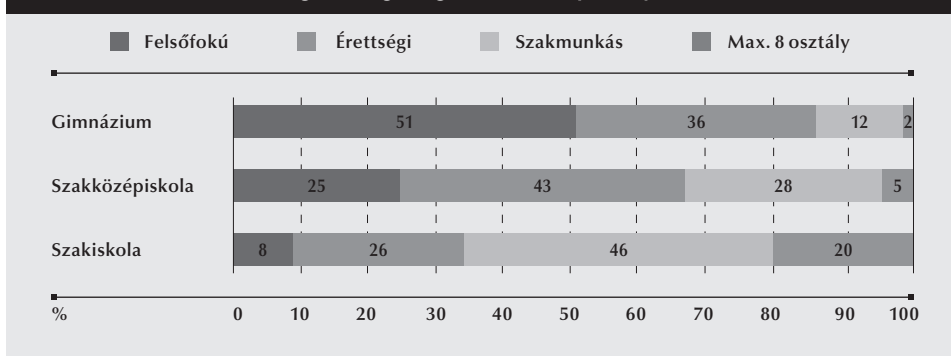
A közepes, hármas-négyes közötti átlaggal rendelkező tanulók esetében is a szakközépiskola dominál (56%), de esetükben már szignifikánsan többen – a tanulók közel ötöde – tűzték ki célul a gimnáziumi továbbtanulást, míg egynegyedük legszívesebben valamilyen szakiskolát választott volna. A négyes feletti átlaggal rendelkező fiatalok már egyértelműen a gimnáziumi képzésbe való bejutásra törekedtek: 60% tűzte ki célul ezt magának. Jóval kevesebben vannak köztük olyanok, akik szakközépiskolában szerettek volna továbbtanulni (a diákok körülbelül harmada, 35%), míg az általános iskola utolsó évében jól teljesítő fiatalok alig 5%-a célozta meg a szakiskolát. Ez alapján arra következtethetünk, hogy a tanulók többsége tisztában van azzal: tanulmányai eredményei alapján mely képzésre van a legnagyobb esélye bekerülni. Az előbb felvázolt mintától jelentős eltérések mutatkoznak az egyes településtípusok tanulói között. Korábban már utaltunk arra, hogy a fővárosi tanulók célozták meg legnagyobb arányban a gimnáziumi képzést. Ezt a megállapításunkat kiegészíthetjük azzal, hogy a budapesti tanulók gyengébb tanulmányi eredményeik ellenére is igen nagy arányban célozták meg a gimnáziumi képzést (és kerültek be), mint a többi település hasonlóan teljesítő diákjai.

További jelentős hatótényező a tanuló családi háttere, a szülők iskolai végzettsége. A középiskola-választás folyamatának háttérében meghúzódó tényezők közül utolsóként ezt fogjuk megvizsgálni.⁴ Előbb azonban nézzük, hogy milyen legmagasabb végzettséggel rendelkeznek a különböző képzéstípusban tanuló fiatalok szülei (3. ábra). A gimnáziumi tanulók több mint felének valamelyik szülője legalább egy diplomával rendelkezik. A szakközépiskolában tanuló fiatalok esetében az érettségizett szülők vannak többségben (43%), de azért itt is van egy jelentős réteg – a diákok negyede –, akinek van diplomás szülője. A legalacsonyabb végzettségi szint a szakiskolában tanuló fiatalok szüleit jellemzi: érettségivel itt a szülők körülbelül negyede, diplomával

3 Az elemzésnek ebbe a részébe a 6-8 évfolyamos gimnáziumi tanulókat nem vontuk be.

4 A szülői végzettség elemzésénél a magasabb végzettségű szülőt vettük alapul.

3. ábra: Szülői végzettség megoszlása a képzéstípusok tükrében (%)



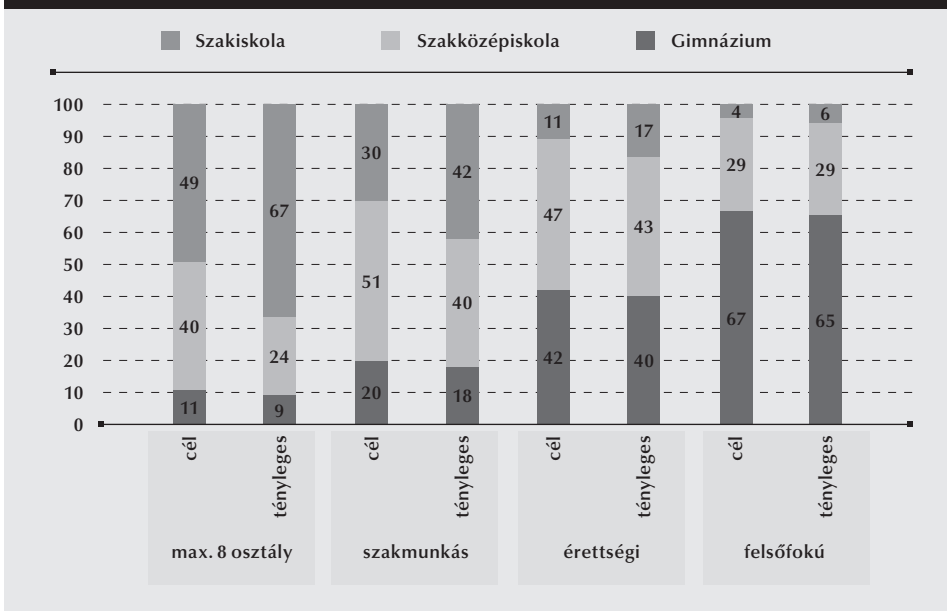
Forrás: Saját szerkesztés

pedig alig 8%-a rendelkezik. Körükben többségben vannak azok a diákok – a megkérdezettek közel fele –, akiknek szülei szakmunkás végzettségűek, és egy jelentős réteg legfeljebb 8 osztályt végzett (20%).

Számos kutatás rávilágított már arra a nyilvánvaló tényre, hogy a szülők végzettsége erőteljesen befolyásolja, hogy az adott tanuló milyen képzés keretében kívánja tanulmányait folytatni középfokon (Andor-Liskó 2000; Lannert 2000). Ezt az összefüggést jelen kutatás eredményei is kimutatták (4. ábra). Minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, a gyerekek annál nagyobb arányban választották azt, hogy az általános iskola elvégzését követően gimnáziumi képzés keretében szeretnék tanulmányaikat tovább folytatni. Ha megnézzük a két szélsőértéket, óriási különbségeket találunk: a diplomás szülők gyermekeinek több mint kétharmada (67%) célozta meg a gimnáziumot, míg a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező tanulóknak alig több mint a tizede (11%). Az érettségizett szülők gyermekeinek többsége szakközépiskolában szeretett volna továbbtanulni (47%), azonban nem elhanyagolható az eredetileg gimnáziumot megcélzó fiatalok aránya sem (42%). Nagyrészt a szakképzést célozták meg azok a fiatalok, akiknek a szülei szakmunkások: a tanulók fele érettségit adó szakképzésbe (51%), közel harmada szakiskolai képzésre szeretett volna bejutni (30%), míg egyötödéről mondható el, hogy gimnáziumi képzésbe akart továbbmenni. Az alacsonyabb, maximum 8 osztályt végzett szülők gyermekeinek jövőbeli tervei között elsősorban a szakiskolai képzés szerepel: a tanulók közel fele célozta ezt a képzéstípust, és szintén magas arányban szerettek volna szakközépiskolában továbbtanulni (40%).

A 4. ábra azt is megmutatja, hogy ténylegesen hova nyertek felvételt a különböző végzettségű szülők gyermekei. Ha összehasonlítjuk az eredeti célkitűzést és a tényleges iskolatípust, akkor megállapíthatjuk, hogy minden csoportnak vannak vesztesei. A szülők végzettségétől függetlenül minden kategóriában hasonló arányban (2%) szorultak ki a gimnáziumi képzésből. A legnagyobb kudarc az átmenet során az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeit érte. Azoknak a szakközépiskolát célzó fiataloknak, akiknek szülei szakmunkás végzettségűek, 11%-a, míg a szintén a szakközépiskolát célzó, de legfeljebb 8 osztályt elvégzett szülőkkel rendelkező tanulóknak 16%-a volt sikertelen a felvételin. Ez az ábra is egyértelműen alátámasztja a szülők is-

4. ábra: A szülő végzettsége és a továbbhaladási preferencia közötti összefüggés (%)



Forrás: Saját szerkesztés

kolai végzettsége és a fiatal tanulók életútja közötti összefüggést. Az eredetileg megcélzott és a képzésre felvételt nyert tanulói csoportok esetében egyre inkább nyílik az olló, ahogyan haladunk az alacsonyabb végzettségű szülői kategóriák felé (Fehérvári-Liskó 1998).

A DÖNTÉS FOLYAMATA ÉS SZEREPLŐI

Miután megvizsgáltuk, hogy a diákok milyen képzési típusokat preferáltak, kíváncsiak voltunk arra is, hogy miképpen zajlott le az iskolaválasztási folyamat. Az elemzés alapját az előző részhez hasonlóan a kvantitatív adatbázis adja, azonban igyekszünk az interjú adatfelvétel releváns tapasztalataival árnyalni a képet.

A fiatalok többsége az általános iskola hetedik osztályában – többnyire tanári és szülői ráhatás eredményeként – gondolkodik el azon, hol szeretné folytatni középfokú tanulmányait. Ebben az időszakban tudatosan igyekeznek jobban teljesíteni, hiszen az év végi, illetve a következő félévi bizonyítvány eredményétől függ a továbbtanulás. Sokan közülük tisztában vannak azzal, hogy ez életük első komoly döntése. Az előttük álló kihívásra természetes módon eltérően reagálnak. Van, aki felméri a döntés súlyát, és van olyan is, aki ad hoc módon választ.

„Főleg egy 14-15 évest ennyire bedobni a mélyvízbe, mert azért ez egy kicsit meghatározza a jövőnket, hogy melyik iskolát választjuk, milyen képesítés felé megyünk. És én igazából úgy voltam vele, hogy ez mélyvíz, és pánikroham tört rám, hogy úristen, most kell eldöntenem az életemet.”

„...akkor egyszer eljöttem erre, nem tudom, hogy milyen okból kifolyólag, talán azért, mert az anyukámnak itt van a háziorvosa, és kellett jönnöm erre, és akkor néztem, hogy mi ez az iskola, hogy ilyen átjáró, meg ilyen nagy, meg minden, és akkor jönnek ki belőle az emberek... Én meg mondom, hogy hát én ide szeretnék akkor járni...”

Az interjú beszélgetések során kirajzolódott egy olyan tanulói réteg, amely konkrét célkitűzéssel rendelkezik a jövőjét illetően. Ezek a céltudatos fiatalok viszonylag korán kialakítanak maguknak valamilyen jövőképet, tanulási utat, amely elvezeti őket választott foglalkozásukhoz.

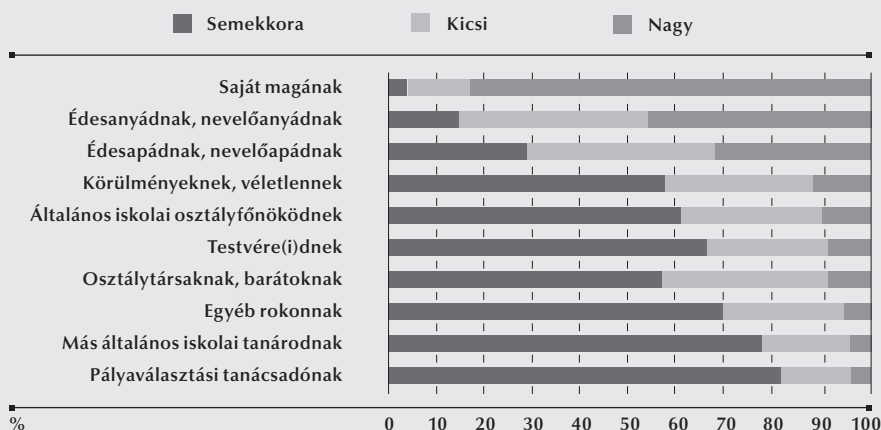
„...Tizenegyedik c osztályba járok, ötödik éve járok ebbe a gimnáziumba, és azért jelentkeztem ide, hogy felsőoktatási intézménybe továbbjussak, például a Műszaki Egyetemre, villamos karra, ez így a fő ambícióm.” (6 évfolyamos gimnáziumi tanuló)

A diákok többségére azonban nem feltétlenül jellemző, hogy életének már ebben a szakaszában markáns jövőképpel rendelkezik, ezért a következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy kik voltak a fiatalok segítségére a döntések meghozatalában.

A kérdőíves felmérés során a tanulókat megkérdeztük arról, hogy kinek – beleértve saját magukat is – mekkora szerepe volt abban, hogy hol kezdjék meg középfokú tanulmányaikat (5. ábra). A rögzített válaszlehetőségek lefedték a család (édesanya, édesapa, testvérek, rokonok), az általános iskola (az általános iskolai osztályfőnök, egyéb általános iskolai tanár, pályaválasztási tanácsadó), továbbá a baráti kör (osztálytársak, barátok) irányából érkező lehetséges hatásokat, de a fiatalok válaszolhattak úgy is, hogy a pusztán véletlennek köszönhető, hogy éppen az adott intézményben tanulnak.

A tanulók túlnyomó többsége (82%) vallotta azt, hogy neki magának nagy szerepe volt a döntési folyamatban, míg közel egyötödük kevésbé vagy egyáltalán nem vett részt benne. A diákok válaszai alapján az iskolaválasztásban a második legnagyobb szerep a szülőké, közülük is az anyák szerepe a nagyobb. Az édesanyák/nevelőanyák majdnem 15 százalékponttal előzték meg az édesapákat/nevelőapákat: az édesanyák/nevelőanyák 46%-ának, az édesapák/nevelőapák esetében 31%-ának volt nagy szerepe abban, hogy hol tanuljon tovább a gyermeke. Arra gondoltunk: ennek hátterében az állhat, hogy a csonka családban többnyire az anyák élnek a gyerekekkel. A mintában szereplő fiatalok közel 15%-a él édesapa/nevelőapa nélküli családban, míg édesanya/nevelőanya nélkül csupán 3,3% él. Ezt a feltételezésünket azonban megcáfolja az, hogy azokban a családokban is magasabb az anyai befolyás hatása, ahol mindkét szülő együtt él (Stolz 1967; Tillary et al. 1968). Ezenkívül azt is megvizsgáltuk, hogy mekkora szerepe van a csonka családokban annak a szülőnek, aki nem él a gyermekkel. Ebben az esetben is kedvezőbb helyzetben vannak az édesanyák. Az anya nélkül élő fiatalok

5. ábra: Kinek mekkora szerepe volt a középiskola kiválasztásában? (%)



Forrás: Saját szerkesztés

28%-a mondta, hogy édesanyjának nagy szerepe volt a középiskola kiválasztásában, míg a családdal nem egy fedél alatt élő apák kapcsán csupán 16%-ról állították ugyanezt.

Jóval kevesebbet nyomott a latba a testvérek, osztálytársak, barátok, illetve az általános iskolai osztályfőnökök szava: körülbelül 10-10% volt azok aránya, akik azt vallották, hogy az előbb említett csoportoknak komoly beleszólása volt az iskolaválasztásba. Említésre érdemes, hogy szintén hasonló arányban (12,4%) jelölték meg a diákok azt a lehetőséget, hogy pusztán a körülmények véletlenszerű alakulása folytán kerültek abba az intézménybe, ahol jelenleg tanulnak. Az iskolaválasztás folyamatában legkevésbé a rokonok, az általános iskolai tanárok és a pályaválasztási tanácsadók játszottak érdemi szerepet: a megkérdezett fiatalok körülbelül 5-5%-a jelölte meg jelentősként az előbb felsoroltakat.

Természetesen érdemes mélyebben megvizsgálni, hogy a különböző képzésre jelentkezők esetében hogyan alakult a döntésben részt vevők szerepe. Legnagyobb arányban a gimnazista fiatalok válaszolták azt, hogy nekik maguknak nagy szerepük volt az átmenet során (85%). Ez az adat annyiban szorul kiegészítésre, hogy némi eltérés mutatkozik a 6-8, illetve a 4-5 évfolyamos gimnáziumi tanulók között. Saját szerepét a szerkezet-váltó gimnáziumban tanulók 78%-a látta nagynak, ezzel szemben a 4-5 évfolyamos képzésben tanulók 86%-a válaszolta azt, hogy érdemben részt vett a döntési folyamatban.

A szakiskolás fiatalok saját szerepük megítéléséről hasonlóan vélekednek, mint a 6-8 évfolyamos gimnáziumi tanulók, talán egy árnyalatnyival kevésbé látják azt hangsúlyosnak. 77% nyilatkozta azt, hogy nagymértékben bevonódott a döntésbe, míg közel 6% úgy érezte, hogy semmilyen szerepe nem volt a középiskola kiválasztásának folyamatában. A szakközépiskolában tanuló fiatalok a két szélsőérték között helyezkednek el, ám saját szerepük megítélésével kapcsolatban közelebb állnak a gimnazistákhoz (83% érezte jelentősnek a saját szerepét).

Akik elsősorban valamilyen szakképzettség megszerzésére törekednek, kevésbé támaszkodnak a szüleik véleményére: a szakiskolások közel egyötöde (18,2%) nyilat-

kozott úgy, hogy a szüleinek semekkora beleszólása nem volt abba, hogy hova jelentkezzen, ezzel szemben a szakközépiskolások 13%-a, a gimnáziumi tanulóknak pedig kevesebb mint a tizede értelmezte így szülei szerepét. Ez azonban nem feltétlen jelenti azt, hogy a szakiskolás fiatalok lennének azok, akik leginkább önmaguk döntenek. Korábban már volt szó róla, hogy éppen ezek a fiatalok azok, akik legnagyobb arányban érezték úgy, hogy a választási folyamat során semmilyen vagy minimális szerepük volt. A szakiskolás fiatalokkal készített interjúk alapján a következő jelenségek rajzolódtak ki a háttérben. Az egyik körülmény, amely jelentősen leszűkíti a továbbtanulási lehetőségeket, a rossz általános iskolai tanulmányi eredmény. Egy másik ilyen – az interjúkban is említett – tényező a szakiskolákban indított képzések esetlegessége: hiába rendelkezik a fiatal kialakult jövőképpel, ha az utolsó pillanatban derül ki, hogy létszámbeli vagy fenntartói döntés miatt nem indítják el a kiválasztott szakot.

„Hát én igazából világéletemben óvó néni szerettem volna lenni, csak nem sikerült annyira jól az érettségim, és egyetemre nem is jelentkeztem, és akkor találtunk itt az egyik iskolában ilyen kisgyermek gondozó és nevelő OKJ-t. És jelentkeztem is, beregisztráltam, elintéztam minden papírt, és akkor így augusztus utolsó napján küldtek este 10-kor, péntek este 10-kor körülbelül egy e-mail-t, hogy hétfőn nem indul a szak, keressünk mást.” (szakiskolás fiatal)

Korábban már említettük, hogy a barátok, korábbi általános iskolai osztálytársak a középfokú oktatásba való átmenet során nem játszottak markáns szerepet, az interjú tapasztalatok azonban némileg árnyalták a képet. Képzéstípustól függetlenül szóba került a beszélgetések során, hogy a tanuló iskolaválasztási preferenciáira a barátok, osztálytársak választása is hatással volt. Míg az érettségit adó képzésre járó fiatalok – akár önmaguktól, akár szülői ráhatásra – többnyire azt vallották, hogy hiba lenne pusztán a barátok választására alapozva dönteni, addig a szakiskolás tanulók részéről nem csupán gyakrabban hallottuk a barátok döntésére alapozott mérlegelést, hanem olyannal is találkoztunk, aki egy jobb iskoláról mondott le miattuk.

„És hát volt olyan pillanat, amikor azt mondtam, hogy na jó, akkor én is abba az iskolába jelentkezek, ahova ők. De aztán anya úgy rávilágított, hogy oké, hogy barátnők, meg lehet, hogy mindig ott lesznek, de ne miattuk válassz egy olyan iskolát, ahova nem biztos, hogy szívesen bejárnál.” (szakközépiskolai tanuló)

„Nekem a barátaim alapján. Tehát engem, nagyon jó év végével, illetve hogy hívják, felvétellel, felvételt írtam, tehát én egész jól írtam, és nagyon jó iskolákba is felvettek volna, ehelyett hát ide jöttem, és én a barátaim miatt.” (szakiskolás fiatal)

Ugyan a szakközépiskolás és a gimnáziumi – főleg a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi – tanulókra inkább igaz, hogy bevonják szüleiket az átmenet kapcsán felmerülő döntések meghozatalába (szakközépiskolai tanulók 13,3%-a, 4 vagy 5 osztályos

gimnazisták 9,6%-a, 6-8 osztályos gimnáziumi tanulók 5,4%-a állította, hogy szüleinek semmilyen szerepe nem volt), mégis nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy saját maguknak is nagy beleszólásuk volt a választásba, mint a szakiskolások. Ennek hátterében nagy valószínűséggel a magasabb szülői iskolázottságból fakadó „demokratis” nevelésmód és együttműködésen alapuló döntéshozatali gyakorlat áll. Erre vonatkozóan számos utalás hangzott el az interjúkban.

Főleg a 6-8 évfolyamos középiskolai képzésben tanuló fiatalok mondták azt, hogy eredetileg nem szerettek volna idő előtt eljönni az általános iskolából, kiszakadni az osztálytársakból álló baráti körből. Esetükben többnyire a szülő vetette fel az iskola-váltás lehetőségét. Az interjúk során több alkalommal is találkoztunk olyan esettel, amikor a szülő úgy próbált enyhíteni a barátoktól történő elválás okozta félelemből fakadó ellenálláson, hogy egyfajta kompromisszumot ajánlott fel gyermekének, miszerint próbálja meg – tét nélkül – a felvételit, és amennyiben sikerül, akkor majd átbeszéli közösen, hogy mi legyen a következő lépés. Ez a fajta szülői stratégia/hozzáállás a beszélgetések tapasztalatai alapján eredményesnek mondható, mivel az ily módon meggyőzött gyerekek a sikeres felvételi vizsgát követően kivétel nélkül beleegyeztek az iskolaváltásba, és ami még fontosabb, a döntést a későbbiekben sem bánták meg, annak ellenére, hogy azt elsősorban a szülők sugalmazták.

„És akkor én még nem tudtam, nekem negyedik elejétől tudatosan készültünk, vagy tudatosan adták oda ezeket a feladatlapokat, ugye a felvételi feladatlapokat, és akkor tudtam, de hát akkor még nem tudtam felfogni, hogy milyen lesz otthagyni egy osztályt. És amikor anya egyszer bejött hozzám egy délután, és mondta, hogy felvettek, hát én akkor nem is örültem igazából, mert ott voltak a barátaim meg minden, de nagyon jól tettem, hogy átjöttem.” (szerkezetváltó gimnáziumi tanuló)

A szülő alacsony végzettsége kedvezőtlenül hat a tanuló önnön szerepének megítélésére. Képzéstípustól függetlenül elmondható, hogy az alacsonyabb végzettségű – elsősorban legfeljebb 8 osztályt végzett – szülők gyermekei jóval kevésbé érzik úgy, hogy jelentős szerepük lett volna a döntés meghozatalában. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az alacsony végzettségű szülők dominálnának a döntéshozatali szituációban. Megnéztük, hogy a gyerekek megítélése szerint a – különböző végzettségű – szülők milyen szerepet játszottak a döntés meghozatalában. Képzéstípustól függetlenül érvényesnek bizonyult, hogy a magasabb végzettségű szülők a megkérdezett gyermekek szerint nagyobb szerepet játszanak az átmenet stratégiájának kialakításában.

Az alacsonyabb végzettségű szülők – elsősorban a maximum 8 osztályt befejezők – csak korlátozottan tudnak támogatást adni gyerekeiknek a középfokra történő átmenet kapcsán, miközben az ilyen szülők gyermekei kevésbé képesek a döntést egyedül meghozni. Ez a két körülmény okozhatja, hogy nagyobb arányban támaszkodnak az őket körülvevők – elsősorban az általános iskolai osztályfőnökök, illetve a tanáraik – véleményére, illetve a szakképzésben tanulók a pályaválasztási tanácsadóra. Úgy tűnik, a szülők helyett más csoport vagy csoportok bírnak nagyobb befolyással a szakiskolai tanulók döntési folyamatára. Ezt látszik igazolni, hogy az érettségit adó képzésben tanuló fiataloktól eltérően a szakiskolások több mint egyötöde (20,8%) mondta azt,

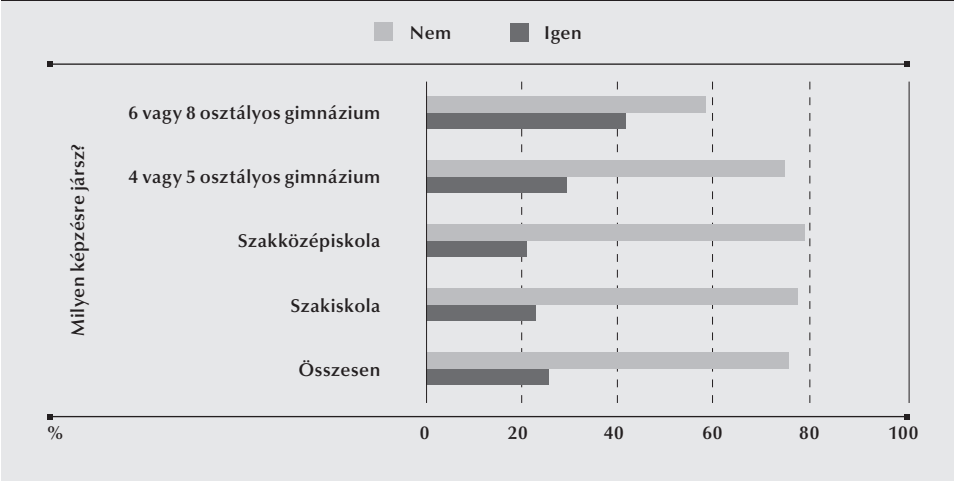
hogy az általános iskola valamelyik pedagógusának vagy a pályaválasztási tanácsadónak kifejezetten nagy szerepe volt a középiskola kiválasztásában. Elsősorban az általános iskolai osztályfőnököknek tulajdonítottak fontos szerepet, a szakiskolás fiatalok 16,6%-a nagymértékben hallgatott korábbi osztályfőnökére, szemben a gimnáziumi (9,1%) és szakközépiskolai tanulókkal (8,6%). Az osztályfőnök mellett nagyobb szerepe volt még a pályaválasztási tanácsadónak is: a szakiskolás diákok 6,9%-a, míg a szakközépiskolásoknak csupán 3,7%-a jelölte meg a kérdőívben mint olyan személyt, aki komolyan hatott az iskolaválasztására. Hipotézisünket tovább erősítik a szakképzésben – elsősorban szakiskolai képzésben – tanuló fiatalokkal készített interjúk tapasztalatai. A beszélgetésekből úgy tűnik, hogy a szakiskolás fiatalok szívesen kérnek – és kapnak is – segítséget, tanácsot általános iskolai osztályfőnököktől a továbbtanulással kapcsolatban.

„Aztán mondta az osztályfőnök, hogy próbáljam meg itt, a varrónót, aztán így kerültem ide.” (szakiskolás fiatal)

Az általános iskola döntésbefolyásoló szerepe tehát összefüggést mutat a szülői iskolázottság szintjével. Ugyan az általános iskola szerepe és a szülők iskolai végzettsége között a szakiskolások esetében a legerősebb az összefüggés, ennek ellenére – képzési típustól függetlenül – rendre azok a tanulók éltek korábbi osztályfőnökük, tanáraik segítségével, akiknek szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek. Ez az réteg, amelyik bizonyára a legkevésbé kompetens abban, hogy részt vegyen gyermeke jövőbeli középiskolájának kiválasztási folyamatában, továbbá a felvételi, a beiratkozás és egyéb hivatali ügyek intézésében is járatlanabbak.

Alig akadt olyan diák, akiről elmondható, hogy az iskola kiválasztásában leginkább az ő véleménye dominált volna, míg a többi szereplőnek egyáltalán nem vagy csupán minimális befolyása lett volna, tehát nem beszélhetünk arról, hogy a fiatalok teljesen egyedül hoznák meg ezt a döntést. Korábban ugyan már volt szó arról, hogy általánosságban egyik vagy másik szülő mennyire volt hatással a tanuló iskolaválasztására, azonban érdemes mélyebben is megvizsgálni ezt a kérdést. A megkérdezett fiatalok – fiúk és lányok egyaránt – egynegyede (25,6%) mondta, hogy szüleiknek egyformán nagy beleszólása volt az iskolaválasztásba. Értelemszerűen a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumba járó tanulók esetében jóval nagyobb, de még a hagyományos gimnazisták esetében is az átlag feletti volt azoknak az aránya, akiknek édesanyja és édesapja egyaránt nagy szerepet játszott a döntési folyamatban (lásd 6. ábra). Korábban már utaltunk arra, hogy a szülői végzettség negatív összefüggést mutat a döntési folyamatban való részvétellel. Ebből kiindulva a jelenség – miszerint a gimnáziumi tanulók esetében átlag feletti a szülői részvétel – háttérben feltételezésünk szerint az állhat, hogy ha mindkét szülő magasabb végzettséggel rendelkezik, akkor nagyobb eséllyel játszanak mindketten egyaránt nagy szerepet a választási szituációban, mint akkor, amikor csak az egyik vagy másik szülő magasasan képzett. Ha megnézzük, pont a gimnáziumi réteg az, amely az átlagnál magasabban kvalifikált szülőkkel – édesapa és édesanya egyaránt – jellemezhető.

6. ábra: Édesanyádnak és édesapádnak egyformán nagy beleszólása volt a középiskola kiválasztásába?



Forrás: Saját szerkesztés

A szülői részvétel vizsgálata önmagában nem mond el mindent a folyamatról, hiszen egyáltalán nem egyértelmű, hogy a szülői befolyás a diák választási szabadságának a rovására ment volna. Azért, hogy teljesebb képet kapjunk, megvizsgáltuk, hogy a diákok mely rétegére igaz az a megállapítás, hogy valamelyik szülőjének nagy befolyása volt az iskolaválasztásban, míg a tanulónak minimális vagy semekkora szava nem volt ebben a folyamatban (1. táblázat). Általánosságban elmondható, hogy a megkérdezett fiatalok többsége (89%) a szüleivel közösen hozta meg a döntést, tehát minden résztvevőnek egyformán nagy beleszólása volt a döntési folyamatba. Azonban van egy nem elhanyagolható réteg (11%), amely inkább a szülei kezébe engedte át az irányítást. A legszembetűnőbb a 6-8 osztályos gimnáziumi tanulók csoportja, akiknek közel egyötöde vallotta azt, hogy a döntésbe semmilyen vagy minimális beleszólása volt. A többi vizsgált kategóriában nagyjából azonos arányokról beszélhetünk, amelyek a nagy átlagtól nem térnek el jelentősen.

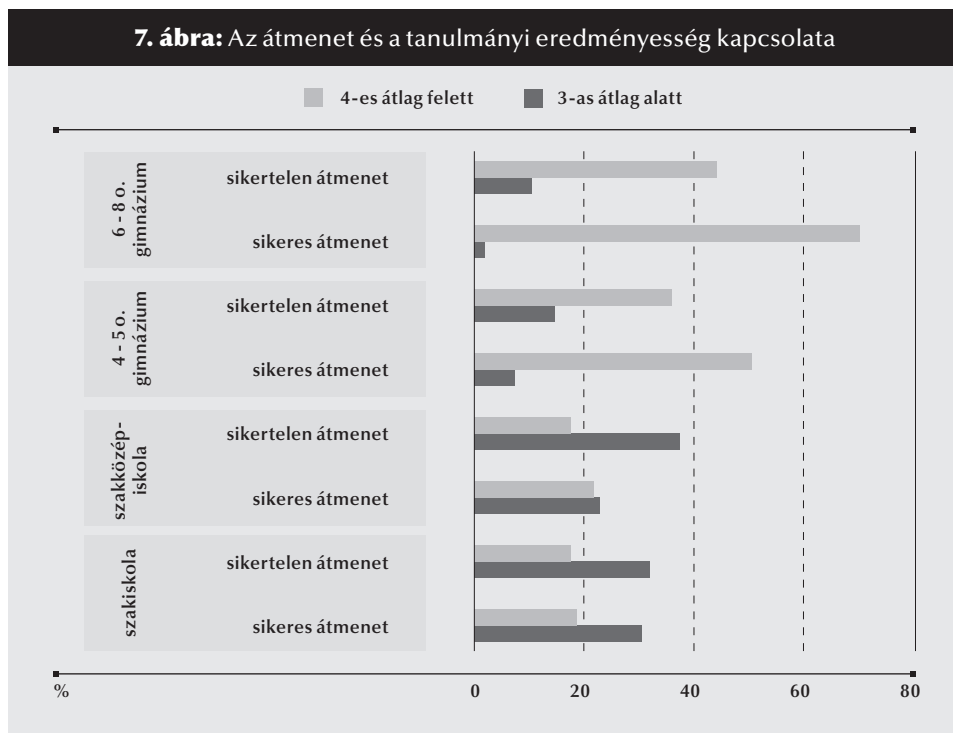
1. táblázat: Szüleidnek mekkora szerepe volt az iskolaválasztásban?			
	INKÁBB KÖZÖS DÖNTÉS VOLT	INKÁBB A SZÜLŐ VÁLASZT	ÖSSZESEN
Fiú	88,3%	11,7%	100%
Lány	89,8%	10,2%	100%
6 vagy 8 osztályos gimnázium	80,9%	19,1%	100%
4 vagy 5 osztályos gimnázium	90,2%	9,8%	100%
Szakközépiskola	89,4%	10,6%	100%
Szakiskola	88,4%	11,6%	100%
Összesen	89,0%	11,0%	100%

Khi-négyzet (neme): 0,005; Khi-négyzet (képzés típusa): 0,000

A SIKERES ÉS A SIKERTELEN ÁTMENET KÖVETKEZMÉNYEI

Az átmenet szerves része a tanuló integrálódása a közép fokú intézménybe. Feltételezésünk szerint ennek eredményességére hatással lehet, hogy a fiatal milyen mértékben vett részt a középiskola kiválasztásának folyamatában. Tanulmányunkban az átmenet szempontjából különbséget teszünk „sikeres” és „sikertelen” fiatalok között. Előbbiek csoportjába azokat soroljuk, akiknek sikerült bekerülnie abba az iskolába, ahova szeretett volna, míg a sikertelenek csoportja eredetileg máshol szeretett volna továbbtanulni. A következőkben megvizsgáljuk, hogy milyen jellemzőkkel írhatóak le az átmenet során kudarcot megélt tanulók, különös tekintettel a döntéshozatal körülményeire; illetve hogy maga az tény, hogy a tanuló nem az eredetileg tervezett intézménybe jutott be, hogyan hat az iskolával való elégedettségre és a tanulói eredményességre.

Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy általánosságban hogyan teljesítenek közép fokon a sikeres és a sikertelen tanulók (7. ábra). Képzéstípustól függetlenül igaz, hogy a sikertelen tanulók alapvetően rosszabbul teljesítenek. A legmarkánsabb hatás a gimnáziumi tanulók esetében látszik. A sikeres átmenettel rendelkező gimnazisták között másfélszer nagyobb arányban vannak a négyes feletti átlaggal rendelkezők, mint a sikertelenek csoportjában. Az átmenetet kudarcként megélt 6-8 évfolyamos gimnáziumi tanulók esetében ötször, míg a 4-5 évfolyamos képzésen lévők esetében kétszer nagyobb arányban vannak jelen a hármas átlag alatt teljesítők, mint a sikeres átmenet-



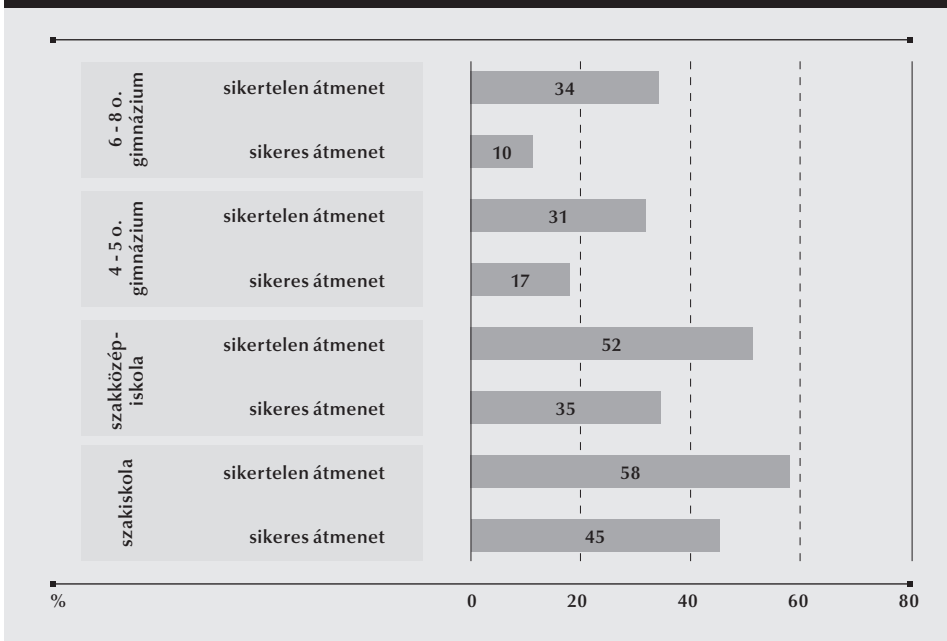
Forrás: Saját szerkesztés

tel rendelkező fiatalok csoportjában. Hasonló tendencia mutatkozik a szakközépiskolai tanulók esetében, annak ellenére, hogy összességében ez a tanulói réteg inkább közepes vagy annál gyengébb átlaggal rendelkezik (a tanulók háromnegyedére igaz ez az állítás). A sikeres átmenettel rendelkezők esetében másfélszer nagyobb a jobb tanulmányi eredményt elérők aránya, míg az átmenetet kudarcént megélő fiatalok esetében a tanulmányi téren gyengébb teljesítményt nyújtó fiatalok felülreprezentáltak. A szakiskolás tanulók esetében nem mutatkozik szignifikáns eltérés a két csoport között, aminek hátterében az állhat, hogy ez a réteg kevésbé tudatosan készült a középfokra való átmenetre, így a kudarcot is másképpen éli meg a többi vizsgált csoporthoz képest.

A diákok körülbelül harmadáról mondható el, hogy középiskolai tanulmányai során bukott vagy ismételt évet valamikor. Arányuk az alacsonyabb presztízsű képzéseken ennél jóval magasabb: a szakközépiskolás fiatalok 38%-áról, míg a szakiskolások közel feléről (49%) mondható el. Ezzel szemben a 4 vagy 5 osztályos gimnáziumban a tanulók ötöde, 6 vagy 8 osztályos gimnáziumban pedig a tanulók alig 13%-a került ilyen helyzetbe. A 8. ábra alapján elmondhatjuk, hogy az átmenet sikertelensége összefüggést mutat a bukás/évismétlés gyakoriságával. A kudarcos fiatalok minden képzéstípusban jóval az átlag felett vannak, ami a bukási és évismétlési arányaikat illeti.

A sikertelenség egyik mutatójának gondoljuk azt is, ha a tanuló úgy érzi, hogy a döntési folyamatban átvették tőle az irányítást. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulói eredményesség vajon mutat-e valamilyen összefüggést azzal, hogy az aktív szülői részvétel mellett a diák milyen szerepet tölt be az iskola kiválasztásának folyamatában.

8. ábra: Bukás/évismétlés aránya az iskolával való elégedettség tükrében (%)



Forrás: Saját szerkesztés

Ha a tanulók teljesítményét ennek tükrében nézzük, megállapíthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés van a diák tanulmányi eredménye és az iskolaválasztásban játszott szerepe között (kivéve a szakiskolai tanulókat). Nagyon hasonló mintázatot kapunk, mint az átmenet során kudarcot vallott tanulók esetében. A döntési szituációban kevésbé részt vevő tanulók az érettségit adó képzéseken rendre rosszabbul teljesítenek, mint azok, akik érdemben is részt vettek a középiskola kiválasztásában. Ugyanezt mondhatjuk el a bukási/évisméltési arányokat elemezve. Az iskolaválasztás folyamatából kiszorulók körülbelül 10 százalékponttal (a szakközépiskolások esetében 6 százalékpont az eltérés) haladják meg bukás/évisméltés terén azokat, akiknek nagy beleszólásuk volt az iskolaválasztásba.

A tanulmányi eredményességen túl megvizsgáltuk azt is, hogy a döntési folyamat hogyan befolyásolja a tanulók esetleges iskolaváltoztatási hajlandóságát.

Képzéstípustól függetlenül nagyobb azoknak a fiataloknak az aránya, akik eredeti terveik szerint másik iskolában szerettek volna továbbtanulni, amikor a döntési folyamat során inkább a szülő kezében volt az irányítás. Ez alapján azt feltételezzük, hogy ez a réteg nagyobb valószínűséggel fog középfokú tanulmányai során iskolát váltani vagy legalább ennek lehetőségét mérlegelni.

Korábban már megállapítottuk, hogy a szülők leginkább a 6-8 osztályos gimnáziumi tanulók csoportjában uralták a döntési folyamatot, azonban úgy tűnik, a gyerekek többsége ettől függetlenül azonosulni tudott a kiválasztott iskolával, mivel többségük most is ugyanezt az iskolát, illetve képzést választaná. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy egy 10-12 éves gyermek nem feltétlenül rendelkezik kialakult jövőképpel; másfelől, ha esetleg van is valamilyen elképzelése, akkor azt kevésbé tudja sikeresen érvényesíteni. Az interjúk beszélgetések során ebből a tanulói körből is sikerült megkérdeznünk fiatalokat. Az általuk elmondottak alátámasztják a kérdőíves felmérés eredményeit. A felkeresett, 6 vagy 8 osztályos gimnáziumban tanuló fiatalok többsége saját elmondása szerint nem önszántából került az adott intézménybe, többnyire szülei javaslatára egyeztek bele a váltásba, ahogyan arra már korábban utaltunk. Megkérdeztük őket arról is, hogy ha volna lehetőségük visszamenni az időben, akkor hogyan döntenének. Kivétel nélkül azt állították, hogy nem választanának másképpen. Ennek háttérben elsősorban az áll, hogy az eltelt idő alatt sikerült beilleszkedniük az iskola életébe, az újtól, ismeretlentől való kezdeti félelem megszűnt, másodsorban felismerték annak előnyét, hogy egy, a képzési struktúrában magasabb presztízst képviselő intézményben tanulhatnak.

„Szerintem nagyon jó döntés volt. Sokat kaptam ettől az iskolától, meg még fogok is, remélem, úgyhogy én nagyon örülök neki, hogy idejöttem.” (szerkezetváltó gimnáziumi tanuló)

„Én a lehetőségek miatt gondolom esetleg ezt az iskolát jobbnak, nálunk például kilencedik év végén én leérettségiztem angolból középszinten, és ezután megjelent a harmadik idegen nyelv lehetősége...” (szerkezetváltó gimnáziumi tanuló)

Azok a diákok, akik kiszorultak az iskolaválasztást érintő folyamatból, képzéstípustól függetlenül nagyobb arányban választották azt, hogy ha most lennének döntési helyzetben, akkor másik iskolát és/vagy képzéstípust választanának. Legkevésbé a szak-középiskolai és hagyományos gimnáziumi tanulók tolerálták a szülők döntésátvételi magatartását. A döntésből kirekesztett 4 évfolyamos gimnáziumi tanulók 54%-a, míg a szakközépiskolások 56%-a választana most másképpen. A szakiskolások csoportja sem elhanyagolható (a választásban háttérbe szorulóknak 52%-a döntene most másképpen), azonban rájuk – függetlenül a döntési folyamatba történő bevonódás mértékétől – nagyobb arányban igaz, hogy ha tehetnék, akkor más iskolát/képzést választanának.

A fenti elemzés világossá teszi számunkra, hogy a túl domináns szülői segítség sok esetben azt eredményezi, hogy a fiatal iskola-, képzés- vagy akár szakma-, szakmacsoport-váltáson gondolkozik. Ha a tanuló nem érzi magáénak a döntést, sokkal gyakrabban veszi számításba az előbb felsorolt váltások lehetőségét. Összességében középfokú tanulmányaik megkezdés óta a fiatalok 13%-a iskolát, közel 10%-uk képzést váltott, míg szakmát vagy szakmacsoportot a szakképzésben részt vevő tanulók 15%-a. Leginkább a szakiskolai tanulók azok, akik változtattak már középiskolai életútjuk során a fentebb említett kategóriák valamelyikében. Szignifikáns összefüggés mutatkozott az iskola-, képzés-, illetve a szakma-/szakmacsoport-váltás és a döntéshozatal körülményei között. Azok a tanulók, akik esetében a szülő dominált a döntési folyamatban, szignifikánsan nagyobb arányban váltottak eddigi tanulmányaik során. A kényszerű szülői ráhatás egyéb területeken is kedvezőtlen következményeket okozhat.

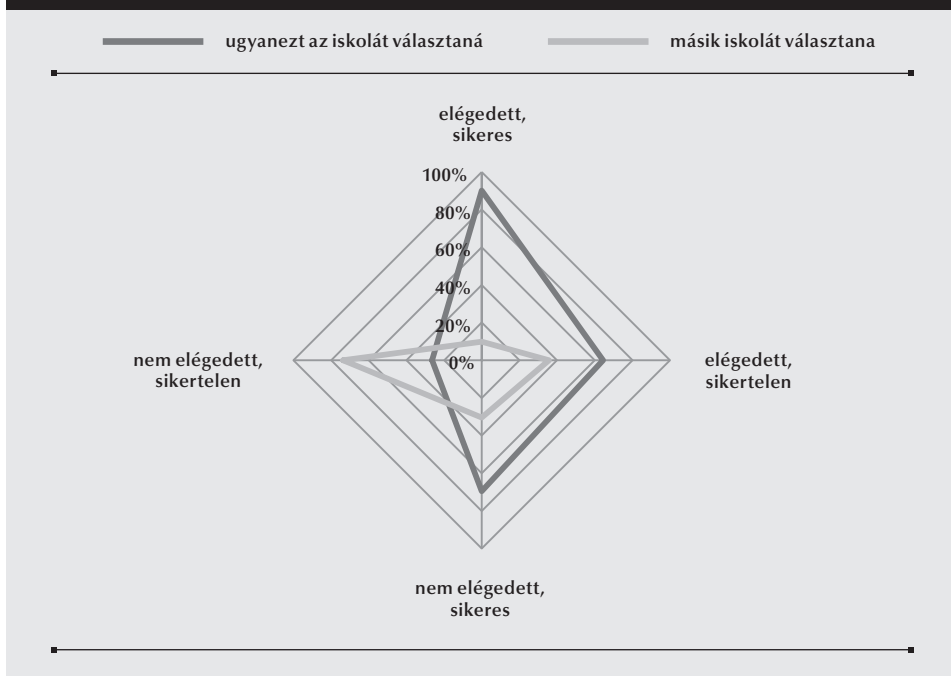
Hasonló tendencia mutatkozik az iskolával való elégedettség kapcsán. Várakozásainknak megfelelően a sikeres átmenettel jellemezhető tanulók jóval nagyobb arányban mondták azt, hogy elégedettek jelenlegi iskolájukkal.

Mivel a sikeres átmenet egyik kritériumaként definiáltuk korábban az aktív tanuló részvételt az iskolaválasztás kapcsán, ezért nem meglepő, hogy hasonló eredményt kapunk abban az esetben, ha az elégedettséget annak tükrében vizsgáljuk, hogy a diák milyen mértékben vett részt az átmenettel kapcsolatos döntés folyamatában. Ebben az esetben is igaz, amit fentebb már megállapítottunk: minél inkább csak a szülő kezében van a döntés, a fiatal – aki semmilyen vagy minimális szerepet töltött be az iskolaválasztás folyamatában – annál inkább fogalmaz meg kritikát az oktatási intézménnyel szemben.

Mindezek ellenére a középfokú intézmény megfelelő hozzáállással, iskolai légkörrel és nem utolsósorban pedagógiai gyakorlattal eredményesen tudja korrigálni a túlzott szülői ráhatás kedvezőtlen körülményeit. Ezt igazolja, hogy azok a fiatalok, akik jól érzik magukat, elégedettek iskolájukkal, tanáraikkal, sokkal nagyobb arányban választották azt, hogy újra ezt az iskolát választanák, ha most lennének döntési helyzetben, attól függetlenül, hogy eredetileg hova szerettek volna járni, mint azok a fiatalok, akik elégedetlenek, ráadásul nem is ide szerettek volna járni (9. ábra). Ezt az állításunkat az interjúk adatfelvétel tapasztalatai is alátámasztották.

Természetesen nem gondoljuk azt, hogy önmagában az iskolaválasztás körülményei magyarázzák a tanulói eredményességet vagy akár az iskolával való elégedettséget, azonban úgy véljük, hogy amikor az ezek háttérében meghúzódó lehetséges okokat keressük, nem hagyható figyelmen kívül az összefüggés, amit a fiatal, illetve az egyéb szereplők döntéshozatali magatartása és az előbb említett eredményesség, iskolával kapcsolatos értéktételek mutatnak.

9. ábra: Az átmenet és az iskolával való elégedettség hatása az utólagos preferenciára („Ha most kellene választanod, ugyanezt az iskolát választanád?”)



Forrás: Saját szerkesztés

ÖSSZEZÉS

Az általános iskolából a középfokú oktatásba történő átmenet számos kihívás elé állítja a fiatalokat, a szülőket és nem utolsósorban az átmenet két lépcsőjén található oktatási intézményeket, azok pedagógusait.

Az iskolai szocializációt elemző legújabb szakirodalom gyakran utal arra, hogy a posztmodern világban csökken az intézményes szocializációs aktorok (pl. család, iskola) súlya, miközben növekszik a saját identitását, jövőképét megkonstruáló egyén szerepe. Ez a hangsúlyeltolódás azt jelenti, hogy a fiatalok egyre elszántabban törekednek saját sorsuk irányítására, és igyekeznek megszabadulni a társadalmi struktúrák kötöttségétől (Colombo 2011). Ennek ellenére a tanulók válaszai alapján azt mondhatjuk, hogy az előbb említett szocializációs aktorok – elsősorban a család – még mindig fontos szerepet töltenek be a tanulási pálya alakításában. Nem mindegy azonban, hogy milyen súllyal vesznek részt a különböző szereplők az iskolaválasztás folyamatában. Láthattuk, hogy a „külső” szereplők – főleg a szülők – által dominált folyamatok kedvezőtlen hatásokat idéznek elő a tanulói életutakban, mivel a tanulók jelentéktelennek ítélték a saját szerepüket a döntési szituációban. Ezek a döntési folyamatban háttérbe szoruló fiatalok a tanulmányi eredményeiket tekintve rendre rosszabbul teljesítenek azoknál a társaiknál, akik a továbbtanulással kapcsolatos döntést a szülekkel közösen kontrollált helyzetben hozták meg. A túlságosan domináns szülői maga-

tartás abból a szempontból is visszaüt, hogy ezek a fiatalok később juttatják érvényre akaratukat, amire abból következtethetünk, hogy esetükben jóval gyakoribb középfokon az iskolaváltás jelensége. További negatív következményként említhetjük, hogy esetükben az átlagosnál magasabb az iskolával elégedetlenek, az iskolai közösségbe kevésbé beilleszkedők száma.

A skála másik pólusán található az a tanulói réteg – elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei –, amelynek tagjai nem igazán számíthatnak szüleik segítségére az átmenettel kapcsolatos preferenciák kialakítása során. Ezeknek a – főleg a szakiskolákba koncentrálódó – fiataloknak a szülei csak korlátozott támogatást tudnak adni gyermekeiknek, kevésbé kompetensek a felvételi, a beiratkozás és egyéb hivatali ügyek intézésében is. Ilyenkor nagyobb szerepet tölt be a folyamatban az intézményi szereplő, pontosabban az általános iskolai osztályfőnök, a pályaválasztási tanácsadó.

Az átmenet során – akár a sikertelen felvételi, akár a döntésből való kiszorulás miatt – kudarcot megéló fiatalok esetében sokféle problémával találkozunk, amilyenek például a tanulói motiváció hiánya, a beilleszkedési és magatartási zavarok, végső esetben pedig a fiatal kihullása a rendszerből. Az iskola azonban sokat tehet azért, hogy tompítsa, javítsa a rosszul irányított, kezelt döntési helyzet káros következményeit. Egy befogadó, támogató, a diákjait egyénileg is fejlesztő intézmény sikeresen fordíthatja visszájára ezeket a negatív folyamatokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Anderson, L. W. – Jacobs, J. – Schramm, S. – Splittgerber, F. (2000): School transitions: beginning of the end or a new beginning? In: *International Journal of Educational Research*, 33. 4. sz. pp. 319–450.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- Colombo, M. (2011): Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. In: *Italian Journal of Sociology of Education*, 1. pp. 14–48.
- Dale, Tillary et al. (1968): *Helpfulness of Parents, School personnel and Peers to Students With Different Educational Aspirations*. ERIC.
- Györgyi Zoltán – Imre Anna (2000): *Az alap- és középfok közötti átmenet*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Educatio füzetek, Kutatás közben 228.
- Lannert Judit (2000): *Továbbhaladás a magyar iskolarendszerben*. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2000*. Budapest, TÁRKI, 205–222. o.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Budapest, Oktatókutató Intézet, Kutatás Közben 219.
- Rudolph, K. D. – Lambert, S. F. – Clark, A. G. – Kurlakowsky, K. D. (2001): Negotiating the transition to middle school: the role of self-regulatory processes. In: *Child Development*, 72. 3. sz. pp. 929–946.
- Stolz, L. M. (1967): *Influence on Parent Behavior*. Stanford University Press, California.

THE ROLE AND OPPORTUNITIES OF SCHOOLS IN SOCIALIZATION

Schools fill their social function in a dual capacity, as educational and care institutions. With the advent of regular assessment of student achievement a major step has been taken forward to find out about the educational performance of the institutional system. However, less is known about school socialization and its impacts, although it plays a significant part in the success of students and their progress within the school system. The care function of schools, social convergence, equalization of opportunities are based on schools' achievement in socialization. It is therefore essential to have in-depth information of this area.

This book is primarily intended for teachers, developers of the educational support system, and students in teacher training. We hope the papers published herein will contribute to a closer and more multi-faceted familiarization with the world of schools.

The papers are based, partially or in their entirety, on the findings of a qualitative survey conducted in 2014 focuses on individual and classroom-based analysis of socialization processes in the school. Data were collected in the context of a total of 75 one-on-one and focus group interviews with students and teachers in 12 institutions.

The paper titled ***Changing Concepts of Socialization*** by **Balázs Török** and **Judit Berta** gives a short overview of changes in the theory of (school) socialization and plots out the approaches that are most fruitful for the research project. The authors highlight theories of socialization that draw attention to the fact that in the course of education at the end of the day it is the student that will make themselves reach a stage which enhances the probability of their successful integration into society. Subjectivity as a precondition for adaptation to the environment seems to have come to the foreground again, as indicated by the approaches that draw attention to the internal determination of students' individual life projects.

Based on the depicted theoretical framework, **Balázs Török's** paper ***School Conditions of Socialization – Students' Reflexivity and Trends of Interaction*** examines the school's functioning from three different sides. The paper presents the various ways in, and extent to which the institution's organizational operation, the trends of young people's interactions and students' subjective self-understanding are intertwined in the different types of educational institutions. Schools are in the best position where students naturally adapt to organizational expectations, do not seek to build an anti-culture in the school, and their self-reflexivity helps them develop a coherent life project. The "second chance" type institutions fare amidst much more difficult circumstances where pedagogical success requires a great degree of openness and adaptation to students' culture, and where individual support is inevitable for creating or making up for a life project.

Péter Nikitscher's paper on ***The Role and Opportunities of Teachers in the Socialization Process at Schools*** proves that the key to successful and efficient socialization in the school is the development of appropriate teacher-student communication and relationship. Institutions and teachers are able to effectively convey the values and standards determined as goals if students accept their teachers – something that is no longer self-evident today. The research presents how students in

various types of educational institutions and having different socio-economic status see their teachers, how they define the characteristic features of an “accepted” teacher, and where are the limits within which teachers can make an impression on shaping students’ values and world view. The analysis depicts the areas of school life that are at the same time challenges, barriers and opportunities for teachers working in different school types with students of differing demography.

Judit Berta’s paper titled ***Vision and Role Models*** explores the main factors affecting the general vision of the future, further studies or vocational orientation of students with different socio-economic backgrounds. An important consideration is what share students attribute to the various socialization agents, and specifically to the school (teachers) in shaping their ambitions, and how they see the world of work. The survey reveals who students consider as a model to follow, what are their criteria of being successful, and how they see the path to social success. Teachers’ views on their students’ evolving vision are also explored, as is the way they see their and the school’s role in the process.

Orsolya Kurucz’s paper titled ***Decisions, Strategies and Consequences – Transition to Secondary Education*** addresses the form and weight of involvement of various stakeholders – the student, parents, friends, teachers – in the process of choosing a secondary school, and the extent to which the ensuing decision was conscious or driven by constraints. The author highlights the negative effect of parents’ or teachers’ excessive involvement overshadowing the young person may have on the student’s career after the transition, whether academic achievement or integration into an institution of secondary education.

Kötetünk az iskolai szocializáció témakörében, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által lebonyolított kutatás legfrissebb eredményeit ismerteti. Ezt megelőzően bepillantást nyújt a szocializációs elméletekbe, felvázolva az eltérő megközelítéseket. Az olvasó – a tanulói reflexivitás és az iskolán belüli interakciós rendek vizsgálatán keresztül – megismerheti a különböző élet- és iskolai stratégiákat tudatosan kiépítő vagy éppen ezek hiánya miatt inkább sodródó, az iskolai szervezethez nehezebben alkalmazkodó tanulói típusokat. Kiderül, hogy az eltérő szocioökonómiai státuszú diákok általános jövőképe, továbbtanulási vagy szakmai orientációja alakulásában milyen fő faktorok játszanak szerepet, kit tartanak követésre méltónak, hogyan gondolkoznak a sikerről és az oda vezető útról. Összefoglaljuk, hogyan látják pedagógusaikat a középfokú intézmények tanulói, milyen elvárásokat támasztanak irányukba, hogyan határozzák meg a jó pedagógus ismerveit. Bemutatjuk, milyen kihívásokat kell leküzdeniük a pedagógusoknak, illetve milyen lehetőségeik vannak a sikeres és hatékony iskolai szocializáció elősegítésére. Végül az olvasó képet kaphat arról, milyen módon, milyen szereplők részvételével alakítják ki a tanulók döntési stratégiáikat az alap- és középfok közötti átmenet során, mennyiben tudatos döntés az iskola kiválasztása, kényszer szülte választás vagy éppen a támpontok nélküli sodródás eredménye.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE